



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LETÍCIA REGINA DOS SANTOS RODRIGUES FUCUHARA

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

LETÍCIA REGINA DOS SANTOS RODRIGUES FUCUHARA

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

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

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro.

Londrina
2021

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

F951f Fucuhara, Letícia Regina dos Santos Rodrigues.
A formação da consciência moral na perspectiva de Paulo Freire / Letícia Regina dos Santos Rodrigues Fucuhara. - Londrina, 2021.
174 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, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação moral - Tese. 2. Consciência - Tese. 3. Punição - Tese. 4. Liberdade - 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

LETÍCIA REGINA DOS SANTOS RODRIGUES FUCUHARA

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

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

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

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

Prof. Dr. Claudiney José de Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a todos meus alunos e alunas; os que foram, os que são, e os que ainda vão ser. A todos os educadores e educadoras que desejam contribuir para uma transformação social, através de uma educação moral conscientizadora, libertadora e humanizadora. Enfim, a todos que assim como eu, buscam compreender o verdadeiro sentido e essência da moralidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente àquele a quem Paulo Freire chamou de *Criador*, de *Fonte que liberta*, que transcende a religiosidade e contrapõe qualquer relação de dominação. Acredito que é através de uma relação com o *Criador* e com outros, que se torna possível conscientizar-se, dialogar, libertar-se, enfim... humanizar-se. Entendo que este trabalho foi possível através desta relação, que ressignifica à minha própria existência humana.

Ao meu esposo Alexandre Tomio Fucuhara, por tornar a vida e as minhas responsabilidades mais leves, com tanto companheirismo, parceria, amorosidade e convivência autêntica. Por cada incentivo e abraço em que dizia que eu era capaz e que iria conseguir, pelas conversas inspiradoras sobre opressão e liberdade e por todas as vezes que diante de responsabilidades que eram nossas, me disse “eu cuido disso, vai fazer suas coisas”.

À minha mãe América Gomes dos Santos Rodrigues, que sempre me incentivou, custeou e fez tudo o que estava a seu alcance para que eu continuasse os estudos. Por desejar ajudar até em coisas que estavam além de suas possibilidades e por compreender a minha ausência diante das responsabilidades acadêmicas.

Ao meu pai Paulo dos Santos Rodrigues, que me ensinou que “conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar”, incentivou, custeou grande parte dos meus estudos, mas infelizmente não viveu para ver que eu ainda continuo estudando e agora concluí o mestrado.

Ao meu sobrinho Pedro Américo Rodrigues Santana, mestre e doutorando em Ensino de Línguas Estrangeiras, por todo incentivo, pelas revisões desde o processo seletivo, por me presentear com *post-its*, canetas marca-textos, pela dedicada tradução do resumo em inglês e por seu exemplo de dedicação como mestre, estudioso e pesquisador.

Aos meus irmãos Shirley, Paulo e Sheila, pelo estímulo constante de leitura e conhecimento, com livros, jogos didáticos, filmes cultos e diálogos relevantes. A minha cunhada Sayuri que por várias vezes me lembrou de que eu era capaz de fazer mestrado. Aos meus sobrinhos, sobrinhas e sobrinha neta, que

fomentam em mim, a importância de lutar por um mundo eticizado. E a toda a minha família, pelo incentivo, por compreender minha ausência e pelas orações.

Ao Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro, meu orientador. Pelas dúvidas esclarecidas, pela atenção dispensada, por orientar a pesquisa, por me trazer à realidade, e por todas as oportunidades e convites para escrever e para participar do grupo de pesquisa. Por proporcionar aulas reflexivas que me fizeram entender a práxis do que significa o conscientizar juntos. Suas aulas fomentaram o prazer de me relacionar com o outros em sala, algo que eu julgava ter perdido.

À Prof^a. Dra. Leoni Maria Padilha Henning, pelas aulas prazerosas que despertaram em mim uma visão apaixonante pela educação e carreira acadêmica. Sua humildade e receptividade diante de tanta bagagem científica e acadêmica que possuí, assim como sua amorosidade pedagógica, me trouxeram esperança, exemplo, e encanto pelo ato de educar.

Ao Prof. Dr. Claudiney J. Souza, pela dedicada revisão do meu trabalho e por cada comentário pertinente e detalhado. Por se dispor a esclarecer dúvidas, compor a banca e indicar melhorias.

À Profa. Dra. Elisete M. Tomazzeti, que gentilmente aceitou a compor a banca mesmo sem me conhecer e se dedicou em detalhar cada passo para melhorar a dissertação, fornecendo luzes para a minha escrita.

Aos professores das disciplinas do mestrado, que contribuíram para meu aprendizado, me dando ideias e direcionamentos. Em especial, a dra. Rosa Aguilar Verástegui, pelas dicas de aprofundamento dos conceitos estudados.

Aos meus colegas do mestrado, que sempre foram parceiros, pelo dialogar e construir juntos os saberes. Em especial, Antônio Dju, que esteve junto desde o início do mestrado sendo solícito e gentil com tanta parceria.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa *Educação filosófica e experiência democrática: a democracia como modo de vida ético e político*, por todas as reflexões construtivas. Em especial, à Bruna, pela forma gentil, motivadora e atenciosa de me dar dicas e orientações de melhorias em meu trabalho, pela disposição voluntária e permeada de humildade. À profa. dra. Lílian Cantelle, pelas contribuições e “cutucações filosóficas”.

À Ed.D¹ Laura Edwards que quando lecionou no Brasil, me apresentou a teoria do Desenvolvimento da Moral de Lawrence Kohlberg. Em uma época em que eu me julgava estar no caminho para uma moral excelente, a teoria me confrontou profundamente, por mostrar que minhas intenções não passavam de barganha, necessidade de aceitação e medo de ser punida. Foi a partir desse confronto que iniciou a reflexão em busca de uma moralidade genuína, não centralizada em mim, mas que fosse capaz de enxergar o outro, motivando assim, a escolha do tema desse trabalho.

Aos meus superiores da Platos (Cogna Educação), Caio Cesar Garcia e Sheila Pelegrini de Sá, que desde o início me incentivam a fazer o mestrado, sendo compreensíveis e flexíveis com a mudanças de horários em meu trabalho. Minha gratidão à toda equipe, pelas dicas acadêmicas e por sermos um time colaborativo!

Aos amigos do Colégio Estadual Beahir Edna Mendonça, pelo exemplo de uma educação que se envolve na transformação social dos alunos, por compreender e apoiar meu ingresso no mestrado desde o início. Em especial, o diretor Paulo Albuquerque Cavalcanti, à pedagoga Josilaine B. Ricci Nascimento e o secretário José Carlos Fonseca, por adaptarem a grade horária para que pudesse adequar às minhas aulas de mestrado e por me deixarem segura de que isso seria feito desde a época em que passar no mestrado, ainda era apenas uma possibilidade.

À amiga que mantenho desde a graduação em Filosofia, Eleanor Teruya, pelas conversas construtivas e indicações de oportunidades, por revisar o projeto de pesquisa do processo seletivo, dando contribuições e me presenteando com um precioso livro. Nossa amizade, transcende ao mero coleguismo.

¹ Título estadunidense adquirido pelo doutorado em educação.

A consciência do mundo, que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em **consciência moral do mundo**, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor. Encarnada ou vivida por educadores ou educadoras progressistas, coerentes, **a educação como prática da liberdade** é um que-fazer necessariamente responsável.

PAULO FREIRE – *Política e Educação* (2001), p. 46 – grifo nosso.

FUCUHARA, Letícia Regina dos Santos Rodrigues. **A formação da consciência moral na perspectiva de Paulo Freire**. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta dissertação analisou o problema da formação da consciência moral na educação, confrontando a perspectiva da liberdade com a do punitivismo. Partiu-se da problemática: Em que consiste uma formação moral conscientizadora e libertadora em contraposição ao punitivismo, na concepção de Paulo Freire? A análise desenvolveu as seguintes ideias orientadoras: para Paulo Freire, o ser humano é inacabado, histórico e socialmente construído e suscetível de aderir às morais punitivistas que inculcam valores e padrões como verdades absolutas bem como, vocacionado para tornar-se sujeito moral da práxis pela reflexão e conscientização; o diálogo democrático é uma condição existencial de libertação que contrapõe o autoritarismo que fere a liberdade do outro, na concepção Freiriana; Freire entende que a liberdade é a capacidade de conscientizar-se para problematizar o mundo e transformá-lo na perspectiva da humanização. A ideia defendida é a de que a educação para a moral conscientizadora e libertadora não deve se fundamentar na cega obediência por temor à punição, mas na reflexão e construção autônoma de princípios humanizadores de alteridade e valores humanos universais. O objetivo geral da pesquisa é analisar os conceitos de moral, punição e liberdade para compreender a educação ética na perspectiva de Freire. De forma mais específica, os objetivos consistem em: compreender o que é uma educação moral e como Paulo Freire entende como prática ética educativa; investigar a moralidade punitivista e suas consequências no campo da educação; analisar o conceito de liberdade como base para uma educação moral humanizadora. A metodologia utilizada é exploratória, de cunho bibliográfico e qualitativa no tratamento de conceitos centrais da moralidade na filosofia da educação de Freire. As referências são as principais obras de Paulo Freire, *Educação e atualidade Brasileira*, *Educação Como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Professora sim, tia não*, *Política e Educação*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação*. A relevância do tema se justificou pela necessidade de educar para formar sujeitos livres e autônomos em seus valores morais, de forma que desenvolvam uma consciência humanizadora e social. Foi possível concluir que o pensamento de Paulo Freire fundamenta uma práxis educativa para a formação de uma consciência que vai ao encontro da humanidade, trazendo valores genuinamente humanos de respeito à dignidade, criticidade e direito à participação democrática da própria história. Uma educação capaz de conscientizar sobre a própria realidade e condição, é capaz de proporcionar o diálogo e a construção social de problematizações para transformar o mundo, inicia-se então, um processo eterno de libertação.

Palavras-chave: educação moral; consciência; humanização; punição; liberdade.

FUCUHARA, Letícia Regina dos Santos Rodrigues. **The development of moral consciousness in a Freirean Perspective.** 2021. 176 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the issue of the development of moral consciousness in education, contrasting the perspective of liberty with the perspective of punitivism. This research started from the problem: What constitutes a conscientizing and liberating moral development as opposed to punitivism, in Paulo Freire's conception? The analysis developed the following guiding ideas: for Paulo Freire, the human being is unfinished, historically and socially constructed, and susceptible to adhere to punitive morals that instill values and standards as absolute truths, as well as, orientated to become moral subjects of praxis by reflection and conscientization; democratic dialogue is an existential condition of liberation that counteracts authoritarianism that hinders the liberty of the other, in Freirian conception; Freire comprehends that freedom is the ability to become conscious to problematize the world and transform it in the perspective of humanization. The idea defended is that education for conscientious and liberating morality should not be based on blind obedience for fear of punishment - but on reflection and autonomous construction of humanizing principles of alterity and universal human values. The overall goal of the research is to analyze the concepts of morality, punishment, and freedom in order to understand ethical education from Freire's perspective. The specific objectives are to comprehend what moral education is and how Paulo Freire understands it as an ethical educational practice; investigate punitive morality and its consequences in the field of education; and analyze the concept of freedom as the basis for a humanizing moral education. The methodology employed is exploratory, bibliographical, and qualitative in its treatment of central concepts of morality in Freire's philosophy of education. The references are the main works by Paulo Freire, *Education*, and *Brazilian Actuality*; *Education: The Practice of Freedom*; *Pedagogy of the Oppressed*; *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*; *Politics and Education*; *Pedagogy of Freedom*; and *Pedagogy of indignation*. The relevance of the theme is justified by the necessity of educating to develop free and autonomous subjects in their moral values so that they develop a humanizing and social conscience. It was possible to conclude that Paulo Freire's thought is a solid foundation of an educational praxis for the development of a conscience that promotes humanity, bringing genuinely human values of respect for dignity, criticality, and the right to democratic participation in one's history. An education capable of raising awareness about one's reality and condition, is capable of providing dialogue and the social construction of problematizations to transform the world, thus starting an eternal process of liberation. An education capable of conscientizing about one's reality and condition, is also capable of providing dialogue and the social construction of problematizations to transform the world, thus starting an eternal process of liberation.

Key-words: moral education; consciousness; humanization; punishment; liberty.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O EDUCAR PARA A MORALIDADE E AS CONSEQUÊNCIAS DO PUNITIVISMO	30
1.1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MORAL	30
1.1.1 Immanuel Kant: O imperativo categórico e a educação moral.....	31
1.1.2 Hannah Arendt e a Banalidade do Mal	37
1.1.3 Lawrence Kohlberg e o desenvolvimento da moral: O educar para uma Comunidade Justa	43
1.1.4 Paulo Freire e suas relações com a Educação Moral de Kant, Arendt e Kohlberg	50
1.2 A ÓTICA FREIRIANA SOBRE A MORAL E A PUNIÇÃO	55
1.3 A MORAL PUNITIVISTA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NO BRASIL.....	75
1.4 A HUMANIDADE OPRIMIDA E A CAPACIDADE DE TRANSCENDER: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL	89
1.4.1 O oprimido e a dominação ontológica	90
1.4.2 A metafísica da libertação e a vocação para o ser mais.....	97
1.5 O EDUCAR ÉTICO PARA O SER MAIS.....	104
1.6 OS CONTRASTES NA EDUCAÇÃO MORAL: PUNIÇÃO OU LIBERDADE?	107
2 A LIBERDADE E A EDUCAÇÃO MORAL EM PAULO FREIRE	129
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LIBERDADE E SEU CARÁTER HUMANIZADOR	130
2.2 HUMANISMO E LIBERDADE: DIÁLOGO ENTRE SARTRE E FREIRE	137
2.2.1 A existência humana e sua essência de liberdade	139
2.2.2 A libertação como processo de transcendência do oprimido.....	144
2.3 A EDUCAÇÃO MORAL COMO PROCESSO LIBERTADOR, CONSCIENTE E HUMANIZADOR.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

Ainda me lembro de quando eu dizia que jamais seria professora, simplesmente porque eu não nutria nenhuma admiração pela profissão e seus profissionais, achava-os maus, sarcásticos, orgulhosos e injustos, e não queria ser como eles. Claro que tive alguns professores encantadores e amorosos, mas o sentimento negativo que eu introjetava por causa de outros, me levava a rejeitar completamente a ideia de que a educação fosse algo bom e útil. Nada na escola me fazia sentido, a não ser estar com os colegas, desfrutar dos livros da biblioteca e da deliciosa merenda, principalmente quando era mingau de chocolate! No mais, sentia uma enorme inadequação ao sistema educacional e me achava “burra” e incapaz de dar opinião em sala de aula, pois era zombada por alunos e professores por não conseguir responder o que era considerado como a resposta certa. Fui punida e envergonhada por ter notas ruins em matemática, levei advertência por chutar um aluno que já estava me chutando porque não gostou de ouvir eu mandá-lo passar a mão na “bunda” da mãe dele ao invés da minha, fui chamada de insolente e mentirosa quando denunciei ofensas e agressão física de professores.

Na ânsia juvenil de querer mudar o mundo, finalmente terminei o ensino médio acreditando ter me livrado da escola para sempre! Escolhi o caminho eclesial e comecei a cursar Teologia. Este caminho tomou rumos sociais quando dois meninos na rua, Cleverson e Willian, me pediram para comprar um pão, logo passei a visitar as casas-abrigos e dar estudos bíblicos para ir ao encontro deles e de seus colegas. Esta experiência, associada ao curso de Teologia, me abriu espaço para estagiar em um projeto social de educação em contraturno, CEPAS (Centro Esperança Por Amor Social). Ao chegar lá, eu jamais poderia imaginar que seria uma experiência como professora, que eu daria aulas de *Comunicação através de contos* para crianças e adolescentes, tive vontade de sair correndo quando pela primeira vez me vi em uma sala de aula cheia de alunos, mas logo percebi a importância dos contos na formação social, moral e emocional e percebi principalmente, a relação da educação com a inclusão social, e meu apego ao aspecto social, me trouxe para os caminhos da educação e assim, primeiramente fiz as pazes com ela.

Por causa da natureza social e inclusiva de minhas práticas, quando concluí o seminário pensando que seria oficializada no pastorado que já exercia, fui convidada a me retirar da denominação eclesial, pois o perfil objetivado pela líder, era ser uma igreja de universitários e não uma igreja para meninos de rua. Meu espírito jovem e minhas pregações criativas, outrora muito valorizado, já não eram pertinentes ao propósito local, e com um diploma de Bacharel em Teologia, mas sem nenhuma ocupação ou emprego, ali rompia uma fase em que a religião começou cada vez mais a deixar de ser meu modo de vida.²

Ao me apaixonar por filosofia lendo o livro *O mundo de Sofia* de Jostein Gaarder, comecei a fazer a faculdade de Filosofia, sem me dar conta de que isso me daria justamente a profissão de professora, e mal sabia eu que enquanto em mim morria a pastora, era gerado uma educadora. Em fevereiro de 2011, enquanto eu ainda cursava a faculdade, achando que seria apenas um trabalho temporário, iniciava minha trajetória como professora PSS (Processo Seletivo Simplificado) de Filosofia, nas escolas públicas, primeiramente em Ibiporã-PR e depois em Londrina-PR. Ser professora de Filosofia no ensino médio, é uma das minhas ocupações até hoje, e isso me traz muita paz, alegria e realização, desde o primeiro dia de aula.

Nestes 10 anos atuando como professora, aprendi a amar não só a educação em si, como os alunos. Adoro a “cabecinha curiosa” dos adolescentes, buscando meios de se encontrar como pessoa e de serem respeitados e aceitos como são. É incrível como nesta fase, a necessidade de aceitação é ainda mais gritante e o quanto uma “chamada” de atenção na frente dos colegas poder feri-los profundamente e torná-los ainda mais arredios ao entrar no modo defensivo! Já ouvi colegas educadores dizer que preferem dar aula para crianças, porque eles ainda têm medo, e que não gostam dos adolescentes por eles serem “boca-dura”. Contudo, me admiro dos adolescentes que diferente de mim, não se amedrontam diante de posturas rígidas, mas são capazes de exercitar a empatia quando você diz que está ali “de boa” para pensar junto com eles, mas que acho “muita mancada” quando alguém se acha no direito de mudar o curso de uma aula que é de todos. Logo você escuta um sincero e gentil: “foi mal, professora”. Nos conselhos de

² Inclusive, imaginei que neste trabalho usaria somente o conhecimento adquirido de minhas formações em Filosofia e Pedagogia. Contudo, acredito que o conhecimento teológico me fez compreender muitos conceitos utilizados por Freire, que teriam passado despercebidos se não fosse por minha formação inicial.

classe, escuto professores se gabarem de ter pulso firme, de mostrar quem manda e que por isso, na aula deles, o bendito fulano mais indisciplinado, fica quieto. Muitas vezes, estes mesmos alunos, são os mesmos que me parecem brilhantes, por sua criticidade e participação na aula. Eles se recusam a copiar, não trazem materiais, mas para mim, importa que sejam capazes de dialogar e dissertar um texto com uma visão filosófica do mundo.

Claro que me abalei com alunos violentos, que ignoram a mim e toda a sala e conversam como se nada estivesse acontecendo, achando normal falar na vez do outro, gritar, zombar, ofender quem pensa diferente e criar uma realidade paralela enquanto uma aula que é direito de todos, deveria acontecer. Talvez este transtorno não ocorreria se eu tivesse “pulso firme”, e posso dizer que isso é muito comum toda vez que inicio em uma sala nova, pois logo os alunos percebem que eu não vou dar advertência ou expulsá-los da sala por conversarem e se expressarem e só vou solicitar auxílio da orientação quando se esgotarem as formas de fazer com que eles se controlem sem precisar de tal ajuda e enfatizo que acredito que eles conseguem se controlar por si mesmos.

Me sinto realizada de ter uma história com cada turma, que nunca termina da mesma forma caótica de como começou. Costumo percorrer um caminho mais demorado, em que somente após alguns meses, a aula começa a fluir e finalmente os alunos entendem a importância de se falar um de cada vez e ouvir uns aos outros e quando finalmente o fazem, é porque entenderam que todos possuem o direito de ser ouvidos e que a aula é para isso, sendo todos responsáveis para que ela aconteça. Os limites vão sendo construídos naturalmente e coletivamente conforme compreendem o direito de todos terem uma aula e de meu direito de exercer minha profissão, e assim procuramos construir um ambiente de respeito.

Desde o início deixo claro que não pretendo excluir nenhum aluno da aula e que vamos procurar resolver tudo entre a gente, através do diálogo e respeito, pondo limites que vamos construir juntos para o bem de toda a sala. Certa vez, tive um aluno extremamente violento, em suas palavras e atitudes, tanto para comigo, como para com seus colegas, ele zombava dos combinados para que a aula fosse agradável para todos e mal deixava alguém falar. Fui taxativa em dizer que não permitiria ofensas, mas procurei sempre tratá-lo com respeito, respondendo suas palavras ríspidas com firmeza, colocando limites, mas com educação, respeito

e cordialidade, deixando claro que muitas das críticas dele eram pertinentes, mas que isso também não excluía os seus deveres para com a sala. No meio do ano, este aluno passou a participar das aulas, gabaritar as provas e contar sua história, que me fez entender o porquê ele agia tão raivosamente. No ano seguinte, finalizando o ensino médio, ele veio me dizer que achou o maior absurdo quando eu disse na sala que problemas com os outros deveriam ser resolvidos com conversa, pois na casa dele, sempre foi na base do grito ou do tapa e até então, ele conhecia apenas esta linguagem de fazer valer seus direitos e tinha como certo, que ninguém o ouviria de outra forma. Ele me disse: - Eu nunca tinha ouvido isso, mas agora acredito que este seja o melhor caminho mesmo. Quando o conheci, ele parecia ser alguém que não poderia se encaixar em nenhum espaço social, pois tudo era motivo de explosões de raiva. Acredito que os projetos desta escola, modificou sua forma de lidar com as pessoas, pois posteriormente ele passou a se envolver nas atividades sociais dos projetos, e tive notícias de que ele foi trabalhar como garçom, em um restaurante requintado que prioriza justamente cordialidade no atendimento.

Após perceber a natureza política, social e ética na educação, passei a ver nela todo o potencial de inclusão e transformação que tanto buscava. A educação inclui não somente na sociedade, mas na própria família e realidade. E assim, assumi minha identidade como professora, com amor, alegria e realização. Cheguei ao Mestrado em Educação, pensando em como dissertar sobre uma educação que refletisse a natureza ética e moral, mas não queria de modo nenhum que isso fosse compreendido apenas com um mero conjunto de regras e normatividade, pois já havia percebido que os alunos seguem normas apenas quando são avaliados para ganhar nota ou para evitar a punição³. Além disso, percebia uma crise moral em meus círculos sociais, familiares e religiosos, o que me desencantou profundamente! É incrível como as pessoas tendem a associar a moralidade com padrões religiosos e familiares e se acomodam quando alguém usa o nome de Deus, sendo que a essência de amor, tolerância e respeito pregados por Jesus Cristo, está sendo contrariada por apologia à tortura, intolerância e

³ Atualmente a punição nas escolas se restringe a encaminhar para orientação, assinar um Termo de Advertência que requer a assinatura de ciência dos responsáveis. A reprovação também é vista por eles como uma punição. Contudo, percebo que a punição que mais incomoda os alunos é a retenção de seu celular por uso indevido na escola, cuja entrega é somente aos responsáveis. Outra punição que percebo desestruturá-los é ser envergonhados por professores, sendo chamados a atenção na frente dos colegas de forma humilhante, com palavras que os diminuem como pessoas.

culpabilização do pobre por sua miséria. Meu sentimento de inadequação com os valores adotados nos meios em que eu estava inserida, me confrontaram e me fizeram refletir sobre a importância daquilo que entendo como valores do *Reino de Deus*⁴.

Queria escrever sobre uma educação moral que gerasse um respeito e cooperação intrínseca no aluno, nos professores e em quem se interessasse em ler, desejei falar de uma moral que adentrasse a consciência de que há o outro, para assim tornar-se prática social. Sempre costumo dizer para os alunos, que eu não quero que eles lavem as louças em casa por medo dos pais reterem o celular, proibirem de sair, ou porque lavando, eles vão ganhar alguma coisa. Mas que lavem as louças por entenderem que também são responsáveis por elas, porque é o mínimo que se pode fazer para dividir tarefas com a mãe cansada que já trabalhou e trouxe o alimento para casa. É não beber e dirigir, não somente porque tem medo de ser pego no teste do bafômetro, mas porque não quer assumir o risco de matar ou prejudicar alguém no trânsito. É ter uma consciência moral que vai além das leis e adentra os princípios de valorização humana. Penso que o educar deve levar a reflexão de preservar e valorizar todas as pessoas mesmo quando não há uma lei que direciona esta ação, deve formar uma consciência que consegue perceber quando uma lei é injusta e desumana, enfim, a educação deve proporcionar a moralidade consciente de respeitar e colaborar uns com os outros para que sociedade seja mais parecida com uma comunidade onde se preza pela justiça social de todos e não como uma disputa constante para ver quem se dá melhor na vida.

⁴⁴ Como valores do *Reino de Deus*, pautada em uma leitura crítica e teológica da bíblia cristã, entendo que um dos pilares colocados por Jesus foi justamente a de uma práxis autônoma de reflexão moral e não de mandamentos. Pois no Antigo Testamento foi colocado 10 mandamentos, que deram margem para uma série de regras religiosas que foram criticadas por Jesus. No Novo Testamento, Jesus resumiu tudo em dois princípios: o amar a Deus acima de todas as coisas e ao próximo como a ti mesmo, afirmou ainda que é destes dois princípios que dependem toda a lei e a mensagem dos profetas (BÍBLIA DE ESTUDO, 2007). Assim, toda a normatividade bíblica do velho testamento, foi resumida por um princípio orientador, em que cada um tem autonomia moral para analisar cada contexto e orientar o próprio agir moral, e este princípio é o amor e a empatia. Empatia, porque Jesus acrescentou que não devemos fazer aos outros o que não desejamos para nós mesmos, ao contrário, devemos fazer aos outros, o bem que desejamos para nós. Este princípio é milenar, e conhecido como a *Regra de Ouro* das religiões, pois se repete em diversos livros sagrados de outras religiões mundiais ao longo da história (NASCIMENTO e KIRCHNER, 2019), o que para mim, é como se Deus estivesse gritando para todos que desejam ouvi-Lo, que importa amar e agir para com os outros de acordo com o bem e preservação que deseja a si mesmo.

Para Freire “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2002, p. 16). Minha trajetória me levou a buscar compreender em que consiste a educação e qual o seu papel na formação moral dos educandos. Da mesma forma, passei a refletir sobre as bases da educação moral, se elas deveriam se fundamentar na punição ou na liberdade e quais as consequências distintas destas duas formas de educar.

A ética e a moral são temas filosóficos pertinentes à educação, mas cabe refletir até mesmo sobre o que é moral, sobre sua importância e sobre como educar de forma moral e para a formação moral. E com isso, se reflete também, se o agir moral é meramente para evitar a punição ou se deve valorizar a dignidade humana. Ao longo desta dissertação, procurei então, refletir de forma filosófica sobre tais inquietações, partindo do pensamento de Paulo Freire, por acreditar que ele possa contribuir para a prática pedagógica.

Partindo do pressuposto que toda educação traz em si um conjunto de regras e valores, um ideário próprio, seja moral, político ou epistemológico, entende-se que não existe um ensino neutro, qualquer ensino sempre é ideológico⁵, como afirma Freire (2002), a diferença é que a ideologia pode ser opressora ou libertadora. Isto é, uma educação pode oprimir de forma desumana condicionando a irreflexão, ou libertar, promovendo que o aluno se construa como pessoa. O esclarecimento de uma e de outra, exige um estudo cuidadoso destes conceitos. Entendo como ensino opressor, o fomento ao temor à punição que leva a uma obediência em que não entende o seu porquê, não permite abertura a reflexão, é uma educação moral de caráter meramente normativo que contrapõe uma educação crítica, reflexiva e consciente do outro. Ainda que as normas sejam necessárias na educação, acredito que elas devem ser refletidas, discutidas, e um professor deve questionar a normatividade, e estar aberto a discutir as regras com seus alunos, trazendo assim, a investigação acerca dos problemas que a moral nos convoca.

A justificativa desta pesquisa, tem então, origem na recorrente inquietação que permeia minha experiência na percepção de uma tendência na educação em que tanto de pais, professores e religiosos, limita-se em fomentar o

⁵ Um conjunto de ideias, um ideário a ser seguido, uma “visão do mundo de um grupo humano, p. ex., de uma classe social”. (ABBAGNANO, 2007, p. 532).

medo da punição (CARVALHO, MORAIS e CARVALHO, 2019) e não em conscientizar sobre o outro⁶ e sua necessidade de ser respeitado. É importante ressaltar que a história da educação no Brasil também teve momentos de resistência a uma educação punitiva, em que pensadores⁷ se destacaram pela valorização de uma prática ética educativa. Contudo, o cerne de minha preocupação é aquela educação que contrapõe os valores éticos de humanização, quando se educa para acatar regras e não para formar princípios morais. Um exemplo clássico que vivenciei, é o silêncio nas aulas dos professores mais “bravos”, que acaba imediatamente quando este vira as costas e os alunos se gabam por ter feito coisas que ele não viu. Outro exemplo, é a “paz” alcançada na classe, quando se colocam câmeras de vigilância nas salas de aula. Os furtos acabam e as agressões físicas diminuem, mas não porque houve a conscientização de que ninguém tem direito de interferir na liberdade do outro e no que é do outro, mas meramente pelo temor da própria vergonha e punição, o que acaba no minuto em que se está fora do alcance das câmeras. O fazer o que é proibido, sem ser visto e punido, se torna um mérito entre os alunos, e uma sociedade educada nestes moldes, não me parece formar os cidadãos solidários que o mundo precisa. Tal reflexão me levou a questionar se podemos comemorar mudanças éticas, baseando somente nas incidências imorais que deixaram de ocorrer. Tais medidas me parecem insuficientes para educar moralmente, pois não houve uma mudança moral baseada em respeito à alteridade. Diante do aumento do chamado desrespeito em sala de aula, muito se discute sobre aumentar a vigilância e a punição, mas me preocupo que isso possa apenas ocultar um caráter sem valores humanos.

Penso que o foco da educação moral filosófica deve ser justamente fomentar a consciência da alteridade, a valorização da dignidade humana e a cooperação social e não meramente obedecer para não ser punido ou para receber admiração ou algo em troca. Ainda que ensinar que toda ação tem uma consequência seja fundamental na educação, preocupo-me quando os alunos são motivados a adotar uma regra moral por temer a punição.

⁶ Outro no sentido de outrem. Inclui a alteridade tanto de homens, quanto de mulheres.

⁷ O próprio Paulo Freire, Anísio Teixeira, *O manifesto dos pioneiros da educação nova*, dentre outros.

Esta justificação moral representa uma regressão à perspectiva de moralidade dos mitos na Grécia Antiga⁸ que foram usados para preservar uma tradição, “[...] para persuadir a maioria e como objetivo de reforçar as leis e promover a utilidade pública [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 966), quando se limitavam em fomentar obediência por medo dos deuses, sem reflexão, sem empatia e sem a valorização da humanidade que há no outro. Platão (2002) deu um novo significado aos mitos, ao indicar uma moralidade que vai além do agir por mero temor a punição, e partindo de um mito filosófico, narra a história de Giges, que era conhecido como um exemplo de excelente e ético cidadão, até encontrar um anel que o deixou invisível e nisto encontrou a possibilidade de impunidade que o levou aos atos mais atroz. A moralidade de Giges tornou-se questionável, porque diante da sociedade ele era um exemplo de conduta, mas quando esteve seguro de que não seria descoberto e punido, deu vazão à maldade.

Assim, esta pesquisa visa abordar uma educação moral que vai além do mero medo da punição e busca na filosofia da educação, bases mais consistentes para fundamentar a moral. O estudo se justifica pela necessidade de embasar o ensino moral em princípios humanizadores e não opressores da natureza e dignidade humana, seja em si, ou em outrem, uma moralidade consciente e não pautada em mera aparência. A preocupação consiste em pensar as possibilidades de educar para uma moral que enxerga o outro, mesmo quando se é livre para não sofrer as consequências de ignorá-lo, mas formar uma consciência moral para um agir humanizado, que se ocupa em orientar suas ações por princípios de alteridade e não movido por medo ou interesses próprios.

Cumprido esclarecer que quando defendo uma educação libertadora, a intenção não é se valer de um dualismo maniqueísta⁹ entre o bem e o mal, em que a liberdade seria o bem, e a punição o mal. A liberdade não é o contrário da punição ou da normatividade, pois a própria liberdade pode se caracterizar como um castigo, como é o caso de crianças abandonadas que vivem em meio a liberdade da rua,

⁸ Mitos que narram punições dos deuses aos desvios de moralidade. Alguns exemplos: Narciso que foi punido por seu excesso de vaidade, por apaixonar-se pela própria imagem, foi transformado em flor. Sísifo foi punido eternamente por enganar a morte ao invés de aceitar seu destino, sendo castigado a rolar uma gigante pedra eternamente. A audácia de Aracne foi punida e ela foi transformada em aranha. (HIPERCULTURA, 2021).

⁹ Corrente filosófica de Maniqueu, filósofo cristão que reduziu o mundo a uma divisão entre Bem e Mal, sendo o bem, tudo aquilo que pertencia a Deus, e tudo que não fosse bom e divino era maligno. (ABBAGNANO, 2007, 641).

onde se preservar e conseguir a alimentação é a única responsabilidade diária, e no mais, enquanto menores, são isentos de responder legalmente¹⁰ até quando transgredem a lei. Contudo, a própria vida lhes é uma punição que iniciou com as situações que fizeram a rua parecer mais segura que o próprio lar, o abandono, as leis e humilhações impostas pelos outros que estão na mesma situação, a violência policial e social, a negligência da saúde e do preparo para o futuro, a fome (MEDEIROS, 1998), os sonhos que não serão realizados¹¹, tudo isso é uma punição severa da qual muitas vezes eles nem entendem o porquê.

Não excluo a necessidade de punição como um possível recurso na educação e acredito que quando a conscientização, o diálogo, a cultura e outros recursos se esgotam, prevalecendo a maldade que fere a existência humana, a punição pode ter um papel formador na educação libertadora e até na formação da autonomia do sujeito compreender as consequências de suas ações e aprender a lidar com as frustrações. Também acredito na importância de se fomentar a obediência e o respeito às normas elaboradas democraticamente¹² e entendo que uma educação libertadora envolve o fomento da responsabilidade para consigo e com seu mundo e é neste viés que pretendo discorrer sobre a liberdade e não naquela que se confunde com deixar o aluno fazer o que quiser.

Apesar de propor uma reflexão sobre educação punitivista em contraste com a libertadora, não entendo que a liberdade é o contrário da punição e busco um educar que considera o conceito de *Mediana* da ética de Aristóteles (1991) que busca o meio-termo entre o excesso e a falta, o que para o filósofo grego, era onde se situava a virtude. Assim, entendo como extremos perigosos e violentos, tanto o deixar o aluno solto sem limites e sem responsabilidades, quanto o punitivismo e normatividade que nega todo o diálogo e capacidade de pensar. Compreendo a liberdade justamente como o meio-termo ideal para a formação da virtude e da consciência moral e pretendo esclarecer ao longo do trabalho em que consiste esta educação libertadora.

¹⁰ Isentos de responder criminalmente como adultos, mas há processos e privação de liberdade como medida socioeducativa para menores de 18 anos.

¹¹ Certa vez, em um abrigo que eu voluntariei, Adilsinho com toda sua doçura, me mostrou a letra de uma música *Sonho de um garoto de rua* que compôs narrando como era ter sido um menino em condição de rua e ver as outras crianças com seus pais, tendo um computador e uma bicicleta, dentre outras coisas tão simples que ele realmente apenas sonhou, pois morreu muito jovem e de forma violenta, assim como muitos outros que conheci.

¹² Com professores mediadores.

É importante ressaltar também, que as críticas ao conservadorismo e ao tradicionalismo se referem a observações pontuais abordadas ao longo do texto. Não excluo a importância do legado, da moral fundamentada nas leis, na ciência, na religião, nos costumes, nas tradições, nas regras de convivência. Mas defendo que tudo deve ser passado pelo crivo de uma ética humanizadora fundamentada na consciência do outro. Freire critica aquele conservadorismo que não permite a reflexão do porquê de os princípios serem conservados, daqueles que se sobrepõem aos valores humanos e que busca manter situações injustas que oprime uma classe em prol de outra, se valendo do poder religioso para manipular. Mas em nenhum momento ele rejeita a tradição da família, da cultura, do respeito, da educação para a responsabilidade e da fé. Ao contrário, se partirmos da definição de que *Conservadorismo* é o pensamento político que visa preservar os valores familiares, religiosos e patrióticos (MATTOS, 2017), Freire pode ser considerado como extremamente conservador, visto que foi cristão até o fim de sua vida, lutou por uma educação transformadora da nação, formou família com sua esposa Elza e se casou novamente somente após a sua morte, permanecendo até o fim com Ana Maria (VALE, 2005). Partindo destes valores humanos a ser preservados, me considero igualmente conservadora, e percebo que muitos colegas e pesquisadores que assim como Freire são acusados de contrariar tais princípios, os tem ainda mais aguçados. Contudo, acreditamos inclusive que a educação é fundamental na formação e estruturação da família e acreditamos na importância de fazer valer os mesmos direitos a quem não possui uma família tradicional.

Freire (1994) se preocupou em pensar as consequências de um ensino opressor, pois para ele, o ensino deveria ser um processo libertador. Até mesmo a punição deveria vir como forma de aprendizagem, como tomada de consciência, pois qualquer educação que não gera crescimento é criticada por Freire. Crescimento é a consciência crítica, aberta do sujeito e de sua relação com o mundo, e a punição deve estar associada a conscientização, e não ser puramente punitivista, mantendo regras em que não se entende o porquê, não deve ser uma atitude inibidora da liberdade do outro, pois deve vir como forma de aprendizagem, de tomada de consciência. A punição na pedagogia freiriana, teria o papel libertador, de respeito à dignidade humana, atrelada à ética universal e não ser reduzida meramente a castigo, pois aí se torna opressora e mecanicista, o que caracteriza um

ensino meramente punitivista. Desta forma, quando eu tecer críticas à educação punitivista, me refiro aquela que não deixa espaço para uma conscientização, que não usa a punição de forma construtiva visando o crescimento, mas que somente pune a natureza humana de forma maldosa, ao invés de punir a maldade em si.

Da mesma forma, quando critico a normatividade, me refiro aquela que apenas deposita regras a serem obedecidas sem nenhuma conscientização de seu porquê. Um exemplo que gosto de pensar é o porquê o uso do líquido corretivo é proibido em muitas escolas. Muitos alunos me perguntam sobre o porquê ser proibido o uso de um material escolar que apenas melhoraria a estética dos erros em um caderno que é deles. Costumo concordar com eles de que não vejo o corretivo como um vilão e que a regra realmente parece sem sentido. Mas ao olhar para as carteiras e paredes ilustradas com corretivo, é possível se ter uma noção do porquê de tal proibição, contudo, partindo desta lógica, a mesma regra deveria valer para uso de canetas, lápis etc., pois suas marcas competem com as marcas de corretivo nas paredes e carteiras. O problema então, não seria o inofensivo líquido corretor, mas o mau uso que muitos fizeram dele quando tinham a liberdade de usá-lo. A falta de conscientização daqueles que não entendem a sala de aula como um espaço social, digno de ser zelado e mantido, criou mais uma proibição que poderia ter sido discutida a fim de fomentar o zelo, perdeu-se a oportunidade de discutir princípios de valorização de um espaço que é de todos e que ninguém tem o direito de modificar sozinho. Em um colégio que lecionei, a equipe pensava medidas para transformação social, o que o que resultou em um projeto de tornar a escola agradável, engajando a escola e a comunidade para que aulas fossem cedidas para limpeza e organização, indo em busca de materiais para reforma e decoração das salas, banheiros e jardins da escola. Observei que esta prática educativa fomentou o zelo e a responsabilidade pelo espaço, trazendo o sentimento de inclusão e pertencimento. Este trabalho, foi muito mais útil e conscientizador do que qualquer leitura de impressos com regras escolares. Desta forma, compreendo a necessidade de uma normatividade construída democraticamente, promovendo a participação atrelada à conscientização, de forma que a regras possam ser compreendidas para serem seguidas. Me preocupa as normas que os alunos me questionam iniciando com “que mal tem...?”, regras que os alunos não têm a menor noção de seu porquê e são punidos por não a obedecerem. Mais ainda, me preocupam as normas que

favorecem apenas um grupo de elite que é priorizado em detrimento de outro, quando se tolera a prática de um e não a de outro, quando o filho do empresário é elogiado por sua iniciativa empreendedora de vender produtos tecnológicos na escola, enquanto o outro aluno é visto como aproveitador e é proibido de vender bombom no colégio.

A análise crítica que proponho, consiste, então, em compreender que a base da educação moral não é a obediência cega e por medo, mas por princípios de consciência¹³ moral, pautados na cooperação e alteridade. Minha preocupação com uma educação que apenas pune para educar moralmente, é por temor a práticas que desumanizam, isto é, que contrariam a natureza e a dignidade humana, ao suprimir a capacidade de raciocínio, de construir os próprios valores e de exercer empatia. Acredito também que a educação moral é libertadora e redime o indivíduo da violência e da violação de seus direitos.

A Filosofia, investiga a *ética*¹⁴ e a *moral*¹⁵, assuntos complexos, visto que nem sempre o que é considerado ético e moral para um, o é para outro. Há filósofos que entendem que as duas palavras se referem ao mesmo conceito de conduta (ABBAGNANO, 2007), outros até traduzem as duas palavras do grego e do latim, como costume e caráter, mas diferenciam os conceitos, dizendo que a ética reflete valores universais, e a moral se refere a costumes regionais e transitórios. Neste sentido, a moral aparece como prática, e a ética como o princípio que orienta a prática (CHAUÍ, 2012). Há pensadores que diferenciam a moral como os costumes e prescrições práticas, e a ética como reflexão teórica e filosófica para se alcançar justiça e harmonia (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001). Aqui, pretendo usar ambas as palavras com o mesmo sentido, pois em Freire não é nítida esta distinção de diferenciar a moral e a ética. Freire (1996) usou o termo *ética universal do ser humano* como princípios, pois a ética tem a ver com valores, é uma filosofia da moral, em que a conduta é sustentada por um valor humano que contraria a ética

¹³ De acordo com ABBAGNANO (2007, p.185), consciência na filosofia é “[...] estar ciente dos próprios estados, percepções, idéias, sentimentos [...]”. Já na filosofia moderna e contemporânea assume o aspecto moral pela possibilidade de autojulgar-se em uma “relação da alma consigo mesma”. Para HUSSERL (1996) a consciência é intencionalidade, entender com a consciência de ser consciência de alguma coisa, isto é, compreender as coisas como são.

¹⁴ “[...] ciência da conduta[...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 380). Esta definição trabalha com duas concepções, a que considera ética como ciência para orientar as condutas como meio para se atingir um fim, e como forma de “dirigir e disciplinar esta conduta”.

¹⁵ O mesmo que ética ou objeto da ética, “doutrina ética”, “atitude moralmente valorável,” (boa). ABBAGNANO, 2007, p. 682).

liberal do mercado, onde o princípio é o lucro que coisifica o ser humano e se concretiza com um contrato de trabalho.

Mas em Freire encontrei mais incidência da palavra moral para pensar em princípios que distanciam do que ele entende como moralidade (2000), usou o termo a *consciência moral do mundo*, que valoriza ou desvaloriza as práticas humanas (2001). Por este motivo, é clara minha preferência em adotar a palavra moral para discorrer acerca da eticidade da educação, pois entendo que ela traz também o sentido de consciência moral, que tenta compreender as avaliações de conduta que levam as pessoas a tomar determinadas decisões (CHAÚÍ, 2012), sendo que um dos conceitos que pretendo abordar, é o de conscientização. Ainda que Freire tenha usado a palavra *ética* para ressaltar o valor universal do ser humano, usou a palavra moral para definir o que entende como o *pensar certo*, ter *bom senso* e diferenciou o que entendia como moral e o que para ele era imoral (1996, 2002). Da mesma forma, os pensadores que me inspiraram inicialmente: Kant e Kohlberg utilizam a palavra que foi traduzida como moral, para refletir sobre o que orienta as ações humanas. Desta forma, a moralidade aqui não é entendida somente na conduta, mas como a consciência moral que rege esta conduta.

Compreendo a importância de fomentar nos alunos boas práticas de sociabilização e comportamento, de manter a ordem em sala de aula, de falar um de cada vez e evitar conversas paralelas, assumir suas responsabilidades e de tantas outras ações entendidas como boas maneiras. Mas me preocupa ainda mais, que estas atitudes não sejam meramente visíveis, movidas por medo, barganha ou comodismo. A moralidade que me interessa é a que vem da conscientização de que o outro existe e tem necessidade de ser ouvido, de ser respeitado, de que a sala de aula é um espaço de todos e que ninguém possui o direito de subjugar o outro a uma condição que ele não deseja, e nem de reduzi-lo a um rótulo, seja por punição a atitudes que não gostaram, ou por brincadeira. A sala de aula deve ser um espaço onde se aprende que somos humanos com o potencial para que os conflitos sejam resolvidos através do diálogo, quando ambos os lados estão dispostos a ouvir com empatia e racionalidade. E é por este motivo que a palavra moral, será mais utilizada do que a ética, por trazer o sentido de consciência moral. Mas por compreender que a ética é filosófica, reitero que ambas as palavras serão utilizadas para discorrer sobre a eticidade na educação.

A escolha de Paulo Freire se justifica primeiramente pelo fato dele associar o conceito de moral ao de liberdade, humanidade, conscientização e autonomia, e não nos resultados do mero punitivismo. Além disso, o sentido de todos estes conceitos éticos, se encontram na educação, como fator de transformação social. E finalmente, elegi Paulo Freire porque ele desenvolveu uma filosofia da educação brasileira preocupada em compreender as consequências de uma educação punitivista em nossa nação, o que ele chamou de opressão. No Brasil, além do histórico de militarismo já vivenciado por Freire, se fomenta atualmente a implantação de colégios militares (LIMA; BRZEZINSKY e JUNIOR, 2020), e o retorno à educação punitivista, tecnicista e bancária¹⁶ onde se ensina para mera reprodução de uma ideologia voltada ao trabalho¹⁷ e manutenção de um sistema que prioriza o poder econômico de uma minoria que compõe a elite que domina também o poder governamental.

A moral ou a ética militar é baseada na hierarquia e na obediência, ela sobreleva a ordem da autoridade e a ordem da lei, sem permitir a possibilidade da discussão, ou de uma interpretação diferente daquela que é promulgada. Esta moral é regida por pressupostos não explícitos do que deve ser punido, como quando entendem qualquer movimentação que contraponha o padrão aceitável, como desordem, “bagunça” e “balbúrdia”¹⁸, generalizando casos isolados como sendo prática de ausência de autoridade e hierarquia, reputam como “comunista” tudo o que questiona seus padrões pré-formatados e chegam muitas vezes a tratar o pobre e o ladrão, como sendo a mesma coisa. Além disso, há a disseminação de notícias falsas (*Fake News*) e de discurso de ódio (BRAGA, 2018), que condena e pune excluindo o outro sem sequer o ouvir.

¹⁶ Educação Bancária é um conhecido conceito de Paulo Freire, que critica a educação como mera forma de depositar conteúdos nos alunos.

¹⁷ Compreendo a importância de uma formação para o mercado de trabalho, inclusive estou desenvolvendo um projeto intitulado “O que você vai ser? O pensar filosófico para o desenvolvimento profissional”. O que me preocupa é quando o ensino é limitado somente a força de trabalho, quando as pessoas são vistas apenas como meio de produção.

¹⁸ O próprio ministro da educação cortou verbas e teceu sérias acusações às universidades sem apresentar provas e afirmou que as universidades brasileiras fazem balbúrdia, mostrando intolerância às reivindicações e manifestações em defesa da educação. (KER, 2021; LAEDDES, 2021).

Outro contexto histórico atual, é a apologia ao armamentismo que classifica a família tradicional¹⁹ como sendo cidadãos de bem que necessitam se armar contra os ataques criminosos daqueles que estão às margens da sociedade. (PASCHOAL, 2020). Ciente de que ideologias semelhantes precederam períodos totalitários independente da orientação política (ARENDR, 2009), e que o Brasil já manteve um regime militar e autoritário (SOUSA, PRADO E LIMA, 2014), temo a possibilidade de repetição histórica.

Contudo, assim como a filosofia pedagógica de Freire acredita no potencial da educação para transformação social, entendo que ela traga a compreensão das consequências do punitivismo, indicando caminhos libertadores para uma educação transformadora, conscientizadora e humanizadora através de uma educação moral e para o desenvolvimento da moral nos educandos do contexto escolar. Entendo que a pesquisa não é um bem que interessa a toda a comunidade, contudo, o direito à educação é a condição para democratizar este bem. Por isso, a indissociabilidade da ética com a educação, que muitas vezes é contraditório com os comportamentos e valores ensinados em casa. Assim, compreendo que esta pesquisa possa orientar professoras e professores que se interessam em educar moralmente no âmbito escolar, e espero que os princípios humanizadores possam refletir nos lares, contribuindo para uma coerência ética em casa, na escola e na vida social. Considerando que Freire abordou vários elementos da relação de pais de filhos para pensar a educação, tenho esperança de que os princípios estudados aqui, ecoem até alcançar pais, mães e educadores em geral, para que a escola, comunidade e sociedade se engajem para uma *eticização do mundo*.²⁰

Em busca de compreender a relação entre moral e o punitivismo na educação, sobre a perspectiva de Freire, procurei em sites de revistas acadêmicas²¹, artigos que abordassem a fusão destes assuntos, contudo, encontrei estes temas abordados separadamente. Sobre tema da pesquisa foi possível

¹⁹ Quando critico aqueles se intitulam como “família tradicional”, de modo nenhum estou me opondo aos princípios de família nuclear. Ao contrário, penso que todas as famílias devem ser protegidas da violência e da criminalidade independente de sua classe social, todos devem ter seus direitos familiares preservados e me preocupada ainda mais os que tem seus direitos negados por justamente não pertencer ao modelo tradicional familiar. Penso que é preciso considerar as novas modalidades de família (MALUF, 2010), também como família digna de respeito e direitos.

²⁰ *Eticizar o mundo* é um termo usado por Freire (1997c), “Só os seres capazes de “eticizar” o mundo, são capazes de mudar o mundo [...]”.

²¹ SciELO (<https://scielo.org/>), Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/scholar?q=>), ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (<https://anped.org.br/>).

encontrar alguns artigos que abordam a educação moral, como em *A educação moral na escola: relato de experiência* (SANTOS E TREVISOL, 2012), que analisa relatos de profissionais da educação, e percebe o desenvolvimento da moral como resultado de um processo educacional histórico; constatou a importância de proporcionar a reflexão na educação para uma formação crítica e autônoma do aluno. Já em *A educação moral, o aprender e o ensinar sobre justiça na escola*, (MÜELLER e ALENCAR, 2012), a pesquisa com as professoras entrevistadas, levou a percepção de que elas aprenderam valores morais por ações impositivas e passaram a reproduzir este modo. Assim, o artigo defende que a educação moral deve levar a prática de ações que promovam a humanização, embasados em um ensino de valores morais visando a justiça. Contudo, ainda que trate de temas de interesse para compreender a educação moral, estes dois estudos não fazem referência ao pensamento de Freire.

Sobre a educação moral considerando o viés punitivista, encontrei o artigo *Punição e educação: fragmentos da história de uma relação inacabada* (GUIMARÃES e CATINI, 2000), que narra a história das punições na educação e aborda a lógica punitivista de criminalização da pobreza. Em *Educar ou punir? Um olhar sobre os atos de indisciplina* (CLARO E RIBEIRO, 2017), os autores analisam a indisciplina escolar e o dilema entre o educar e o punir, que muitas vezes implica em inibir o diálogo. Tais artigos não analisam os conceitos com base no pensamento de Freire. Recorrendo ao professor Pedro Goergen, que pesquisa a educação moral na filosofia da educação, em *Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?* (GOERGEN, 2001), é entendido que a educação moral não pode ser concebida como mera transmissão de valores e comportamento morais, mas deve considerar a inclusão dos educandos nos conflitos das concepções morais para que cheguem a consensos mínimos para o agir moral, através da relação pedagógica reflexiva para decisões morais responsáveis. Contudo, este artigo cita Freire apenas uma vez, quando ressalta a ideia de que os homens se fazem no mundo uns com os outros para exemplificar que a “aprendizagem tem um sentido de preparação para a ação concreta que não é uma transcrição mecânica de valores, ou normas gerais, mas decisões circunstanciadas.” (GOERGEN, 2001, p. 152).

Na busca por pesquisas que abordem a moral embasado em Freire, encontrei o artigo *Perguntando a Paulo Freire: Qual homem devemos formar pela*

educação? Considerações sobre a filosofia freiriana (HENNING, 2012), que aborda a prática formadora que envolve a natureza ética do educar. A mesma autora (2017), em *O sentido ético da formação: implicações escolares*, entende que o sentido de educar é a relação da ética com a educação, é o compreender a escola como formadora de gentes e que por isso exige professores formados com excelência filosófica-pedagógica. Também fundamentado em Freire, o estudo intitulado *O princípio ético freiriano* (BORGES, 2014), pesquisou a relação entre a ética da libertação de Dussel com o princípio ético freiriano. Assim, é possível perceber que existem artigos escritos sobre a educação moral que discutem o viés punitivo, e existem também, artigos sobre a educação moral para eticidade em Paulo Freire. Contudo, entendi ser necessário pesquisar a relação de todos estas abordagens e vieses juntos, o que justifica uma pesquisa em Freire, que visa entender a moral na educação em contrapartida com o viés punitivista.

Para compreender em que consiste a educação moral a partir da análise do punitivismo e da liberdade, cuja temática está dispersa nas obras do autor, a bibliografia que forma o corpus da pesquisa²² contempla as obras de Paulo Freire: *Educação e atualidade brasileira* (2002), *Educação Como Prática de Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança* (1992 e 1997a), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997b), *Política e Educação* (2001), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000).

A metodologia da pesquisa é bibliográfica, de cunho filosófico e exploratório. De forma sistemática, procurei analisar as variáveis dos conceitos abordados e assim, explorei as obras de Paulo Freire e textos que analisam ou dialogam com o autor, para uma análise temática da educação moral e dos conceitos de moral e de punição. Em um segundo momento, do conceito de liberdade. Procurei nos textos, o que Bardin (1977) chamou de “núcleos de sentido”, partindo da análise da frequência em os conceitos aparecem e de seus significados.

²² “Em resumo, embora significados mais antigos de “corpo de um texto” implique em a coleção completa de texto, de acordo com algum tema comum, mais recentemente o sentido acentua a natureza proposital da seleção, e não apenas de textos, mas também de qualquer material com funções simbólicas. Esta seleção é, até certo ponto, inevitavelmente arbitrária: a análise compreensiva tem prioridade sobre o exame minucioso da seleção. O *corpus* linguístico, contudo, oferece uma discussão mais sistemática.” (BAUER e AARTS, 2000).

Desta forma, busquei pelas incidências das palavras moral, punição e liberdade, de forma quantitativa e qualitativa em busca de perceber a evolução destes conceitos (BARDIN, 1977). Houve a tentativa de criar um inventário, isolando as incidências dos conceitos nas obras freirianas e posteriormente, classificando os elementos em uma organização conceitual. Contudo, ainda que este trabalho tenha se orientado na metodologia proposta por Bardin, considerando os vários conceitos éticos que se entrelaçam, e o volume de obras pesquisadas, fiz um esforço para pesquisar de forma rigorosa e pormenorizada na organização de ideias, para atender a problemática.

Considerando que “a dissertação filosófica²³ é um *escrito* que tem por objetivo expor as condições de inteligibilidade (em si) e de compreensão (para um espírito, por exemplo, o do leitor) de um problema filosófico.” (FOLSCHEID e WUNERBURGUER, p. 169), para discutir a natureza da Educação Moral e seu potencial para punição ou para a liberdade de acordo com a filosofia de Paulo Freire, partimos da problemática: Em que consiste uma educação moral libertadora em contraposição ao punitivismo, na concepção de Paulo Freire? Em busca de responder esta questão, pensamos em três possíveis ideias direcionadoras que balizam a pesquisa, partindo dos próprios argumentos de Freire para uma concepção da moral. A primeira ideia sustenta que para Paulo Freire o ser humano é inacabado, histórico, socialmente construído e suscetível às morais punitivistas que incutem valores e padrões como verdades absolutas, bem como vocacionado para tornar-se sujeito moral da práxis pela reflexão e conscientização. O segundo argumento é que partindo do mesmo pressuposto anterior acerca do ser humano, o diálogo democrático é uma condição existencial de libertação, o que contrapõe o autoritarismo que fere e limita a liberdade do outro, na concepção freiriana. A terceira ideia entende que para Freire a liberdade é a capacidade de problematizar o mundo para transformá-lo, na perspectiva da humanização.

O objetivo geral é analisar os conceitos de moral, punição e liberdade para compreender a educação moral na perspectiva freiriana, em outras palavras, objetiva-se compreender as concepções da moral punitivista, em contrapartida com a Educação Libertadora proposta por Paulo Freire, explorando os

²³ A dissertação filosófica também pode ser entendida como um discurso específico da filosofia, pois articula conceitos e se desenvolve por meio de argumentos. (GALLO, 2013).

conceitos de moral, punição e liberdade.

Em busca de alcançar o objetivo geral, o primeiro objetivo específico consiste em compreender o conceito de moralidade, e o que é uma educação moral e como Paulo Freire entende como prática ética educativa. Já o segundo objetivo específico, consiste em investigar a moralidade punitivista e suas consequências no campo da educação e na natureza humana. E finalmente, o terceiro objetivo específico consiste em explorar o conceito de liberdade como base para uma educação moral humanizadora e democrática.

Da reflexão sobre os caminhos da educação moral, procurei princípios humanizadores de educar para a formação de uma consciência moral capaz de transcender o ensino punitivista, para contrapor a opressão e explorar princípios voltados a humanização, para tornar-se práxis ética, capaz de transformar a realidade iniciando um processo de libertação da escola para a sociedade, da educação para o mundo.

1 O EDUCAR PARA A MORALIDADE E AS CONSEQUÊNCIAS DO PUNITIVISMO

A punição educa moralmente? Afinal, o que é uma educação moral? Neste primeiro capítulo, o objetivo é compreender os significados da moralidade e sua relação com a educação. Contudo, é possível identificar uma tendência histórica que reproduz uma educação punitivista, pautada na normatividade, de cunho moralista fortemente impregnada nas práticas sociais. Porém, cabe questionar: qual a diferença entre moralismo e moralidade?

Para compreender tais conceitos, remetemos a autores que abordaram a educação a partir de conceitos de moralidade e punição, ou de conceitos relacionados e assim, resgatamos as ideias de Kant, Arendt e Kohlberg, para posteriormente explorar tais conceitos em Freire. Detectando uma tendência opressora na educação e a necessidade de uma superação desta condição, foi possível estabelecer um diálogo das teorias de Freire com as de Dussel.

No entendimento de que o punitivismo é ligado ao moralismo, procuramos compreender as consequências do ensino moral de cunho punitivista na mentalidade do homem²⁴, e assim, explorar o que na visão de Freire seria a moralidade, e em contrapartida, imoralidade. Toda esta reflexão, vai desembocar na ética como valorização do ser humano e na importância da consciência da existência do outro para a práxis de uma moralidade humanizadora, o que leva a uma reflexão sobre quem é o homem e em que consiste a natureza humana.

1.1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MORAL

Esta reflexão acerca do conceito de moralidade iniciou em 2002 após uma aula²⁵ sobre a teoria do *Desenvolvimento da Moral* de Kohlberg, que confrontou uma antiga autocobrança de obediência, ética e bondade, motivados naquele momento, pela realização pessoal. Posteriormente, a teoria ética dos

²⁴ Quando me refiro a *homem*, compreendo o conceito de humanidade e não de gênero, assim como nas obras mais antigas de Freire e nas denominações de outros autores que utilizei aqui. Me refiro, portanto, tanto ao gênero masculino, quanto ao feminino. Compartilho, da ideia de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança*, “Quando falo homem, a mulher está incluída.” (FREIRE, 1992, p. 67), ainda que ele reconheça a importância de repensar a linguagem machista nas obras anteriores, que excluía as mulheres.

²⁵ Aula de Psicologia do Desenvolvimento, lecionado pela psicóloga e doutora em Educação Laura Edwards no ISBL – Faculdade de Teologia, onde iniciei meus estudos acadêmicos.

imperativos Kantianos e o contato com Arendt e Freire levaram a percepção de que a moralidade não se mede pelas ações visíveis, mas partem da consciência moral e das intenções que direcionam cada ação. Considerando a possibilidade de que as tidas como boas atitudes, podem agregar a maldade em si; como por exemplo, o ato de alimentar um faminto, pode estar permeado de interesses de se promover, ou até da maldade de manipular, fidelizar e escravizar, é possível questionar se todas as ações entendidas como boas, foram realmente atitudes de altruísmo. Afinal, é possível fazer o bem, movido por interesses próprios? O valor moral está meramente no ato do que se entende como “boa-ação” ou no dito “fazer o bem sem olhar a quem”?

Os problemas relacionados à conduta humana se tornaram centrais na reflexão filosófica a ponto de gerar um campo de investigação conhecido como ética ou moral, como parte da investigação axiológica²⁶. Essa discussão nunca ficou distanciada do problema da educação moral. Considerando a necessidade de compreender as concepções acerca da moralidade, buscamos teorias consideradas clássicas no campo da ética. Concentraremos a análise em três autores que a nosso ver trazem contribuições originais sobre a problemática da moralidade e da educação abordando a temática da punição, para servir de base para compreender a posição de Freire acerca destas questões. Assim, a discussão a seguir focará nas concepções de Kant, Arendt, Kohlberg para em seguida abordar a visão de Freire.

1.1.1 Immanuel Kant: O Imperativo Categórico e a Educação Moral

Entre 1785 e 1790 o filósofo prussiano Immanuel Kant²⁷ propôs uma discussão sobre a essência da moralidade e defendeu a autonomia moral em suas obras. Em *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007) observou que as condutas humanas devem ser direcionadas por imperativos que cada um institui para si, partindo de uma reflexão autônoma dos valores universais. Quando se considera tais valores para orientar as próprias atitudes, Kant entende que o

²⁶ Axilogia é a teoria ou a filosofia dos valores. (ABBAGNANO, 2007).

²⁷ Immanuel Kant (1724-1804), foi um filósofo alemão (era da Prússia, que pertenceu ao Império Alemão em sua época), tornando-se um dos pensadores mais lidos e discutidos até os dias de hoje. Influenciou diversas áreas da filosofia de forma aprofundada: epistemologia, metafísica, religião, estética, direito, ética e educação. Escreveu inúmeras obras, sendo as mais conhecidas: *Crítica da razão pura*; *Fundamentos da Metafísica dos costumes*, *Crítica da Razão Prática*, *Crítica da Faculdade*

imperativo é categórico; isto é, possui valor moral. Já quando não são considerados os valores humanos universais, as condutas não passam de meros imperativos hipotéticos. Em suas palavras:

No caso de a acção ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa, o imperativo é hipotético; se a acção é representada como boa em si, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é categórico. (KANT, 2007, p. 50).

A moral, como imperativo categórico, seria o resultado de uma reflexão autônoma, e isso reflete nas condutas humanas. Kant (2007) ainda especifica os imperativos categóricos e um deles reflete que a finalidade das condutas sempre é a humanidade: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. (KANT, 2007, p.69). Os outros imperativos se referem a agir de forma que deseje ser uma *lei universal*, isto é, que abranja todos os seres humanos, e o *legislar-se* com sua própria *racionalidade* e *autonomia*. Assim, as ações morais deveriam ser regidas por uma reflexão autônoma e racional de seres que entendem e consideram o valor universal do ser humano e o compreendem como a finalidade de qualquer ação.

Enquanto muitas vezes a moralidade foi ensinada por meio de narrativas de consequências do que se considera culturalmente como más atitudes, os *imperativos kantianos*, constituem as primeiras formas de balizarem o entendimento sobre a moral, como indo além da mera atitude visível. Pois uma ação vista como justa e correta, poderia não passar de um mero imperativo hipotético e não categórico²⁸. Kant (2009) ressalta que esta moralidade categórica seria fruto da própria racionalidade e autonomia, o que remete à liberdade para se construir a própria moralidade. Assim, um imperativo hipotético pode ser uma regra ou orientação moral que se adota com bases em um interesse próprio, já um imperativo categórico, seria uma orientação moral movida por uma reflexão dos valores de justiça e humanização. O conceito de humanização aparece em Kant, quando ele

do Juízo. (LAW, 2009; FIGUEIREDO, 2009).

²⁸ Teoria de Immanuel Kant, que diferencia os imperativos como máximas morais, em que o hipotético é condicionado e visa meramente o bem-estar e o categórico é incondicional, objetiva o ser humano,

coloca um imperativo em que a humanidade deveria sempre ser vista como um fim²⁹, nunca como um meio. Assim, Kant leva a entender que a ação moral, concebida racionalmente e guiada autonomamente, tem como pressuposto considerar a humanidade como fim, e nunca fazer do ser humano um meio para qualquer finalidade.

Kant ressalta a importância de não tratar um ser humano como objeto que possui um preço equivalente a outras coisas. Podemos entender que os seres humanos não são mercadorias, mas são superiores a outras existências. E compreender o ser humano como fim e não como meio, ressalta o princípio da dignidade da pessoa humana, considerando também que como ser racional, é capaz de obedecer a leis instituídas por si mesmo e por isso, a dignidade também envolve o domínio dos próprios instintos pela força moral, como expressão de sua liberdade. O conceito de dignidade é atributo constituinte da pessoa, associado à liberdade, racionalidade e autonomia, condições para a existência do sujeito moral, em contraposição ao preço, próprio para coisas às quais se pode estabelecer equivalência. Um fim não tem valor relativo, um preço, mas sim uma dignidade, um valor íntimo (KANT, 2011). Ter dignidade, contrapõe as atitudes que degradam a humanidade e reduzem o ser racional a uma coisa, pois entende que o ser humano deveria ter o valor acima de qualquer outra coisa. Para Kant:

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade. (KANT, 2011, p.82).

O agir moral está, portanto, diretamente ligado à valorização da dignidade humana, seja em si ou em outrem, seja nas orientações práticas ou na própria conscientização moral. Contrariando o pensamento maquiavélico³⁰, é possível interpretar que para Kant, o ser humano jamais deve ser considerado como um meio para alcançar e manter poder, pois a humanidade é o próprio fim, isto é, o

é a essência da moralidade racional. (ABBAGNANO, 2007).

²⁹ Sentido de finalidade.

³⁰ O filósofo italiano Nicolo Maquiavel é conhecido por sua teoria de que os fins justificam os meios para que o príncipe alcance e mantenha o poder. E a humanidade então, pode aparecer como um

ser humano deve ser o objetivo final de toda conduta e este seria um imperativo categórico que expressa um valor moral que deve ser o resultado de uma conscientização pessoal, e assim, valoriza-se a dignidade humana que está em si e em qualquer outra pessoa. (KANT, 2011).

Do mesmo modo, a educação para Kant, envolve a formação moral para que cada indivíduo possa agir moralmente movido por sua autonomia do próprio pensamento; o educar moralmente seria um esclarecimento de que a humanidade é sempre um fim. Ainda que a autonomia envolva a liberdade, o agir também envolve o dever. A educação é um processo que forma o homem para viver em sociedade, o que envolve disciplina. Contudo, esta disciplina é movida pela própria consciência, esclarecimento e autonomia, e difere de uma coação externa em que apenas se obedece a regras moralizantes, sem ter consciência do outro.

Para Kant (1999, p. 12), “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”, enquanto os animais se desenvolvem de forma determinada e instintiva, o ser humano tem “[...] necessidade de sua própria razão. Não tem instinto e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta”. Por este motivo, uma “geração educa a outra” e a disciplina torna-se fundamental para ensinar a não se desviar da humanidade e é positiva quando instrui, pois “[...] a formação compreende a disciplina e a instrução” (KANT, 1999, p. 14). O ser humano se forma então, pela educação de outros, que receberam educação igualmente de outros. Contudo, ainda que Kant entenda a educação como a transmissão de experiências de uma geração à outra, compreende que é em si, que se produz a moralidade, e que cada um possui este dever:

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas, são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, **produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito [...]**. (KANT, 1999, p. 19, 20 – grifo nosso).

A moralidade, envolve o dever, mas de forma consciente. O dever seria o senso de responsabilidade e respeito como resultado de uma reflexão

própria. E para desenvolver a autonomia de construir a moralidade, a educação assume seu papel orientador, para que o homem seja disciplinado, porém reflexivo, e possa “[...] impedir que a animalidade prejudique o caráter humano [...]” (KANT, 1999, p.25), para tornar-se culto e instruído em vários conhecimentos e habilidades úteis, e possa ser prudente para exercer seu papel na sociedade, cuidar da moralização, escolhendo os *bons fins*, que são bons para todos e para isso, “[...] urge que aprendam a pensar”. (KANT, 1999, p. 27). Assim, se disciplina a criança na infância para que ela se torne um adulto capaz de pensar e disciplinar a si mesmo na fase adulta, a criança precisa de um processo de formação, pois ainda não tem a atuação interna que necessita ser construída, por isso a disciplina é tão importante na infância, para iniciar um processo de formar até que ela seja capaz de desenvolver a própria autonomia. A educação envolve a construção de princípios, ao proporcionar o pensar, possibilita a reflexão e escolha de ações que resultarão em um bom fim para todos.

Contudo, a educação disciplinadora moral e reflexiva se difere de uma educação meramente disciplinadora, em que não agrega em si o ato de pensar. Já nos tempos de Kant, era possível perceber os conflitos da relação de educação, disciplina e moralidade, ele observou que “Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é uma verdadeira moralidade” e “A educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas deve-se apoiar-se em princípios”. (KANT, 1999, p. 28). É preciso ter direcionamento prático para que a educação moral seja positiva, e o professor não deve ser meramente um mestre que governa e ministra a educação da escola, mas sim um guia que educa para a vida. A educação para que seja moral e não mecânica, não pode consistir em sujeição e obediência passiva, mas em lhe permitir “[...] usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras.” (KANT, 1999, p. 30).

Contrapondo uma educação para a obediência mecânica, a formação moral é libertadora e leva a consciência da igual dignidade do outro. “É preciso dar liberdade à criança”, contudo, “[...] com a condição de não impedir a liberdade os outros, [...] incomodando os outros”. (KANT, 1999, p. 33). Assim, a educação moral consiste na consciência e consideração da humanidade, seja ela em qualquer pessoa e a educação moral deve ensinar a usar bem a própria liberdade, levando ao respeito à dignidade humana, formando a consciência da

liberdade de si e de outros. “[...] a formação moral lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana. [...] é fundada sobre princípios que o próprio homem deve reconhecer [...]. (p. 35, 36). Desta forma, ainda que a disciplina tenha seu papel na educação, a moral:

[...] se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. [...] É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem.” (KANT, 1999, p. 68).

As máximas seriam então o imperativo moral, as regras que se adota para si, que orienta as próprias ações. Cada um é responsável para que de forma ativa, fundamente sua ação a partir do que se entende como seu próprio dever, é um dever que parte da razão. O agir meramente por hábito, não representa valor moral, pois as ações com valor moral são movidas pelas máximas que consideram o valor universal do ser humano, o que envolve a piedade. A educação moral proporciona a reflexão autônoma para que se torne ações práticas, educa para formar o caráter de domar as próprias paixões conscientemente, forma para escolhas morais.

Ainda que Kant (1999) entendesse que era positivo punir a malvadeza e que nenhuma transgressão da lei da escola deveria ficar impune, sendo a punição proporcional a culpa; ele se preocupava com a ideia de um ensino moral que fosse baseado em punição ou recompensa, porque “[...] poderá fazer o bem sem recompensa e o mal sem receber castigo, então ter-se-á um ser humano que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mau, conforme lhe parecer” (KANT, 1999, p. 76). O fazer o bem não deveria ser recompensado, pois é o dever moral. Assim como o fazer o bem apenas por temor a punição, não tem valor moral. Mas deve-se “[...] inculcar nas crianças a ideia do que é bom e mal. Se quer fundar a moralidade, **não se deve punir**. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la a disciplina.” (KANT, 1999, p. 76, grifo nosso). Para tornar sólido o caráter moral é preciso ensinar através de exemplos, pois as regras e os deveres de preservar a dignidade da natureza humana, são deveres para si ou para com os demais. É preciso educar para a alegria de ter a consciência tranquila, de cumprir o dever para com a sociedade, de interessar-se pelo bem universal, examinar a própria conduta e apreciar o valor da

vida e assim orientar ações de valor moral, isto é, movidas a *imperativos categóricos* e não *hipotéticos*. A moralidade para Kant é sublime e se torna possível pelo ensino através de exemplos de dignidade humana e não por meio da punição, pois a punição não forma um caráter sólido de moralidade.

Para Kant, a coação interna se constrói com a educação e por isso a disciplina que é imposta pelos adultos é fundamental, para que já na infância sejam formados para desenvolver uma consciência moral. Uma educação reflexiva que possibilita o desenvolvimento da autonomia moral, promove o autocontrole de cada um, a coação é interna e gradativa, quando este se torna capaz de dar as leis a si mesmo e viver sobre o que decidiu a partir da própria consciência moral. E o valor moral de uma ação, parte da consciência de valorização da humanidade e nisto consiste um imperativo categórico. Estas leis adotadas moralmente, seria o que chamou de Leis Universais, pois se aplicariam a si e a todos os homens³¹. Assim, a disciplina e o esclarecimento consolidariam a moralidade na formação de um estado de paz, em que a disciplina é positiva quando eleva o homem a condição de convivência em sociedade.

1.1.2 Hannah Arendt e a Banalidade do Mal

Sobre a relação entre a moralidade e o pensar, o conceito de *Banalidade do Mal* de Hannah Arendt (1999), também pode contribuir para esta reflexão, quando ela questiona se é o não exercício do pensar, que leva as pessoas a tolerarem o mal. A filósofa judia chegou a esta conclusão, quando percebeu em Eichmann, tenente nazista, não um antisemita, mas um homem patriota, cumpridor dos deveres, que obedeceu a ordem de torturar e matar judeus, acreditando ser o melhor para sua nação. Ele pensava bem, no sentido técnico de usar conhecimentos e produzi-los para atender aos fins do sistema, contudo, obedeceu a seu líder sem nenhum questionamento moral, e o mal foi banalizado quando não houve a relação do pensar e da moralidade, a maldade foi tolerada pois Eichmann foi movido por valores de obediência e patriotismo, e não de reflexão moral de princípios de valor a humanidade. Assim, Arendt o definiu como um:

³¹ No sentido humano e não genérico.

[...] arrivista³² de pouca inteligência, uma nulidade pronta a obedecer a qualquer voz imperativa, um funcionário incapaz de discriminação moral – em suma, um homem sem consistência própria, em que os clichês e eufemismos burocráticos faziam às vezes do caráter. (ARENDR, 1999, orelha do livro).

No contexto brasileiro, podemos entender que o mal foi banalizado durante o período da Ditadura Militar, Paulo Freire, foi preso e exilado por expressar sua criticidade (VALE, 2005), muitas pessoas foram torturadas e assassinadas e atualmente, há apologia a isso, o que leva a compreender que o mal está banalizado entre nós (LADEIRA, 2019). Em abril de 2019, no Rio de Janeiro, o músico Everaldo dos Santos Rosa foi abordado por militares e assassinado com oitenta tiros enquanto ia com sua família a um chá de bebê (CALVI, 2019). Em maio de 2020, João Pedro Mattos Pinto, de 14 anos, foi baleado por policiais enquanto brincava com seu primo em sua casa, que ficou com marcas de mais de 70 tiros, em Salgueiro no Rio de Janeiro (BARBON, 2020). Ambos eram negros, e os negros representam 79% das mortes causadas por ações policiais (MORELLO, 2020). A violência das ações policiais é um fato, e há quem encontre justificativas em nome do combate à criminalidade (SOLACK, 2003), contudo, nos exemplos citados e em muitos casos, não foram comprovadas o envolvimento das vítimas com a criminalidade. Justificando com a idealização de um bom cidadão, seu modelo familiar e a necessidade de segurança deste grupo, cada vez mais, é possível perceber que o ódio e a intolerância infundada por meras diferenças, se expressam nas redes sociais e na vida (SOUZA, 2020). O que leva as pessoas a tolerarem e justificarem a tortura e o assassinato? O que levou uma sociedade religiosa a aceitar e contribuir com algo tão violento como a escravidão? Diante de tanto fomento à maldade, em que os princípios de humanização parecem esquecidos, se ecoa a voz de Arendt: “Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio depende de nossa capacidade de pensar? (ARENDR, 1993a, p. 146).

O nazismo alemão tinha aprovação de sua sociedade moralmente educada, e a maioria do povo alemão acreditava em Hitler, em seu discurso nacionalista e em suas boas intenções para a nação (ARENDR, 1999). De modo semelhante, Eichmann, tenente nazista e fiel funcionário público alemão, ficou com a consciência tranquila quando viu o quanto a boa sociedade reagia positivamente ao

³² “Pessoa que pretende vencer na vida a todo custo, mesmo em prejuízo de outrem.” (MICHAELIS,

que ele fazia, “sua consciência falava com a voz respeitável, com a voz da sociedade respeitável à sua volta”. (ARENDR, 1999, p. 143). A maldade encontra espaço no agir mecanizado, movido pela incapacidade de discernir o bem e o mal, pois consiste no agir de forma repetitiva e alienada, sem perceber as razões de si próprio, e sem se colocar no lugar do outro:

[...] quanto a sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam – embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais metuculoso cuidado. (ARENDR, 2009, p. 37).

O mal torna-se banal e superficial justificando-se através de códigos de condutas convencionais e padronizados, frases feitas e clichês à serviço de um sentido utilitário, político, econômico e totalitário (ARENDR, 1999). O totalitarismo que enaltece o controle absoluto de um líder ou ideologia, leva a renúncia das qualidades humanas e no nazismo, favoreceu um sistema de banalização da maldade que funcionava com diferentes percepções. Se para Hitler, tudo “[...] estava entre os principais objetivos da guerra, [...] de considerações econômicas e militares, e que para Eichmann era um trabalho, com sua rotina diária, [...] era para os judeus, [...] o fim do mundo”. (ARENDR, 1999, p. 170). Arendt (2004) se preocupava com o Eichmann que existe em cada um, com a incapacidade de não assumir a oportunidade de escolher algo diferente do que todos pensam ou fazem, com a negligência da própria moral em detrimento da força das circunstâncias. Entendia que a moral fracassou entre pessoas comuns e não necessariamente entre criminosos (FRANCISCO e CALÇA, 2019). Toda esta aceitação da maldade, seria para ela, resultados de uma irreflexão, da ausência do exercício do pensar, e a consciência moral estaria além da obediência mecanizada. O conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt, evidencia a amoralidade em que a moral foi suprimida pela obediência às ordens sem criticidade, pela ausência do pensar, o que indica uma descaracterização humana, uma perda das raízes essenciais de ter empatia e preservar a dignidade humana em detrimento do conformismo, da aceitação de argumentos e do fanatismo que destrói a própria capacidade de sentir,

até chegar em atos extremos como a aceitação da tortura ou banalização da morte (ARENDDT, 2009).

Se a ausência do pensar contribui para a banalização da maldade, a educação para Arendt (1990; 2021) era uma das atividades mais necessárias da sociedade humana. Ela percebeu uma crise moral que consistia na irresponsabilidade de não assumir uma moralidade que se distingue da maioria, estava intimamente ligada à forma de educar, o que evidenciava uma *Crise na Educação* em que os alunos foram abandonados com a responsabilidade de corrigir a próxima geração de um mundo em que a dimensão ética foi abdicada. Era uma covardia que expunha as crianças aos poderes autoritários dos adultos, impondo a *tiranía da maioria*, “[...] o que daí resulta é que as crianças são [...] banidas do mundo dos adultos. Elas ficam, ou entregues a si mesmas, ou a tirania de seu grupo”. (ARENDDT, 2021, p.6). As crianças são seres que precisam da autoridade e da tradição dos adultos, o que não pode ser confundido com um autoritarismo tirânico.

Em 1957, Arendt (2021) escreve o texto *A crise na educação*, em que eleva a importância de se resgatar a experiência do passado para ensinar as crianças que serão os responsáveis por uma geração futura; o texto foi compreendido como uma crítica à John Dewey, representante da filosofia educacional *Pragmatista* ou *Progressista*, que contrapõe o método tradicional ao buscar desenvolver uma investigação constante para promover a autonomia dos alunos (HENNING, 2011) para um “pensar verdadeiramente bem” (DEWEY, 1959). Mas é importante contextualizar que o texto foi escrito por Arendt em uma época em que a Escola Deweyana estava no topo da discussão, no esgotamento do sucesso, devido a estudos comparativos³³ entre alunos de escolas pragmatista e tradicionais (ROUSMANIERE, 2014; CUNHA, 2001) em que procuravam verificar quais alunos se saíam melhor nas universidades, carreira e na vida. Estas pesquisas concluíram que eles empataram em alguns pontos e em outros, os estudantes de escolas progressistas demonstraram mais autonomia. Contudo, o pragmatismo foi criticado por aqueles que entenderam que a orientação educacional pressuposta consistia em deixar os alunos soltos e sem limites. Neste sentido, Dewey tomou posição crítica diante dos descaminhos que o pragmatismo havia tomado uma vez que muitas

³³ Que ocorreram na década de 30 e 40.

escolas distorceram seus pensamentos e negaram todos os elementos da escola tradicional, o que jamais foi sua intenção. Ele discordou de Rousseau (DEWEY, 1959) por entender que só interação com a natureza não é suficiente para educar a criança, pois não é possível se educar sozinho. Dewey compreendia a importância do papel do educador, não era contra se desfazer de todo o velho da escola tradicional, jamais desprezou o passado construído historicamente, pois acreditava justamente que a experiência era construída socialmente, democraticamente e pautada na cooperação. Ele defendia uma estrutura para que a liberdade pudesse ocorrer, era necessário uma autoridade que põe limites e responsabiliza sobre a cooperação, para que a punição não fosse necessária. Acreditava que a filosofia era as poeiras produzidas pelas mentes e o tempo todo somos influenciados por estas poeiras e ideias, pois é a partir delas que aprendemos a pensar (DEWEY, 1958).

Entende-se, portanto, que Dewey valorizava o princípio da continuidade, pois é impossível a experiência se efetivar se ela não respeitar o presente e o passado. É possível compreender que Arendt não faz sua crítica diretamente a Dewey, ela criticava o ensino que deixou as crianças sem um direcionamento, mas seu conhecimento sobre a escola Progressista era a partir de leituras de jornais e revistas (*The New York Times, Teacher's College Record*) em que aparecia definições como “filosofia para quem não tem tempo de filosofar fino”. (BRISKIEVICZ, 2017). A crítica de Arendt é direcionada, portanto, aquela forma de educação que deixa sem limites, sem responsabilidades, sem tradição e autoridade, que não promove aprofundamento e reflexão, o que foi igualmente criticado por Dewey, Freire e outros pensadores que entendem o pensar associado a ação, o que configura o pragmatismo (ABBAGNANO, 2007, p. 9).

Para Arendt (2021), a crise na educação do mundo moderno se evidenciava na importância de não se abrir mão nem da autoridade e nem da tradição, sendo que as crianças estavam chegando em um mundo que estava abdicando de deixar este legado que iria ser cobrado delas. Ela criticou aquele ensino que carecia de elementos históricos, culturais, morais, científicos, literários e outros patrimônios intelectuais construídos na humanidade por meio de instituições sociais como a família, a escola, o estado e até a religião. A tradição é o elo das gerações e abdicar deste legado é renunciar à autoridade em nome de uma liberdade permissiva, sendo que a autoridade não oprime a criança, mas a educa e

prepara para o mundo. Em leituras apressadas, pode até parecer que Arendt defende o autoritarismo na educação, sendo que na verdade, ela se preocupa com a falta de autoridade e rejeita igualmente a ideia de um autoritarismo totalitário³⁴. As crianças não necessitam de um autoritarismo tirânico que a exclui do mundo, mas de uma *legítima autoridade* que venha transformar o próprio mundo delas. Necessitam de um professor que entendendo a autoridade de sua competência, se abstenha do autoritarismo, e conduza a criança com um trabalho sério. “A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros.” (ARENDR, 2021, p.10). O papel de responsável pelo mundo é do adulto e ele não oprime a criança quando exerce sua autoridade, mas oprime quando é tirânico ou quando não assume sua competência.

Para Arendt, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 1990, p. 223). A criança é um recém-chegado em um mundo que lhe é estranho e Arendt chamou o fato de nascerem novos humanos para o mundo, de *natalidade*. Este conceito leva a compreender um mundo que recomeça com novos seres que “continuamente aparecem no mundo em virtude do nascimento”. (ARENDR, 1993b, p. 348). Assim, é preciso assumir a responsabilidade e autoridade de apresentar o mundo para os que chegam como estranhos a este mundo. Os adultos seriam herdeiros de uma tradição, cultura e saber acumulado historicamente e o educar consiste em apresentar o mundo aos recém-chegados, para que no futuro sejam capazes de ser responsáveis por ele. A *natalidade*, isto é, os que nascem, seriam herdeiros da humanidade e os futuros responsáveis por amar e assumir o mundo e a necessidade de continuá-lo:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2007, p. 247).

Desta forma, a educação pode ser entendida como uma decisão de amor que acompanha e prepara a criança para que no futuro ela se torne capaz de renovar o mundo, assim se atribui responsabilidades para os que nascem, para que

³⁴ Totalitarismo pode ser definido como “qualquer forma do absolutismo doutrinário ou político”, como por exemplo o fascismo italiano e o nazismo alemão. (ABBAGNANO, 2007, p. 936).

estes possam iniciar uma nova humanidade. A educação deve ser uma transmissão de preservação de amor ao mundo, de fomentar o exercício do pensar para que a maldade não seja banalizada, mas de apresentar princípios de amor e responsabilidade por um mundo que é social. Associando os conceitos de Arendt, entendemos que a maldade não deve ser banalizada, nem quando expressada em um ensino tirânico e nem naquele que deixa as crianças soltas e abandonadas. Mas deve educar para um pensar que reflete o valor humano acima de qualquer regra para que o mal não seja tolerado. O educar é promover o cultivo para a conservação e transformação de um mundo em comum, que supera a irreflexão da banalização da maldade e busca preservar a vida humana para a posterioridade.

1.1.3 Lawrence Kohlberg e o Desenvolvimento Da Moral: O Educar Para Uma Comunidade Justa

Lawrence Kohlberg (1927-1987) foi um psicólogo e acadêmico estadunidense que desenvolveu um programa de Educação Moral intitulado *Comunidade Justa*, que é uma abordagem educacional para estimular o desenvolvimento do julgamento moral através de experiências democráticas de resoluções de conflitos e de questões da comunidade, com ênfase no cuidado e responsabilidade para com o grupo, visando proporcionar o raciocínio moral filosófico para “integração de justiça e cuidado que forma um único princípio moral.” (KOHLBERG, 1984, p. 344). Primeiramente, implantou seu método em instituições prisionais, mas encontrou dificuldades em implementar um pensamento de comunidade em um ambiente que encorajava a resolução de conflitos motivados pelo temor à punição ou pela barganha. Por este motivo, foi na escola que se tornou possível a implementação de seu projeto de educação moral (BIAGGIO, 1997).

Ainda que fosse psicólogo, encontrou na educação filosófica as bases para a formação moral, afirmou que a “[...] filosofia começa com a educação porque [...] as questões filosóficas são melhor abordadas primeiro como questões educacionais. Essa também foi a suposição dos dois filósofos, Platão e Dewey, nos quais recorri [...]. (KOHLBERG, 1984a, p. 1). Ele também teve influências dos imperativos kantianos para fundamentar seu pensamento sobre a moralidade e a educação. Assim, é possível associar esta teoria kohlberguiana do desenvolvimento

da moral, à outras reflexões filosóficas que vem sendo discutidas, visto que ele entendia a moralidade como uma superação de clichês de regras morais (KOHLBERG, 1984b), como consciência para a elaboração de leis justas, de forma que eleve a personalidade humana e contraponha as injustiças que degradam o ser humano:

Um indivíduo que infringe uma lei que a consciência lhe diz ser injusta e aceita a pena de despertar a consciência da comunidade está expressando na realidade o mais alto respeito pela lei. Uma lei injusta é uma lei humana não enraizada na lei eterna e na lei natural. **Uma lei que eleva a personalidade humana é justa; aquele que degrada a personalidade humana é injusto.** (KOHLBERG, 1981, p.319 – grifo nosso).

Para Kohlberg (1984), a moral deve ser desenvolvida por princípios orientadores, e assim como em Kant, não se expressa somente pelas atitudes, mas pelo o que motiva a ação, isto é; por qual *imperativo*³⁵ se orienta a atitude ou ação moral. Kohlberg também foi influenciado pelas *etapas da formação de consciência* de Jean Piaget sobre o aspecto moral, e focou-se no raciocínio sobre a justiça, de modo que a criança se tornasse capaz de filosofar sobre questões universais, ele afirma que:

Como Piaget, presumi que as construções morais ativas da criança, distintas das afirmações passivamente aprendidas de clichês morais adultos, se concentrariam no senso de justiça da criança. Como Piaget, ao focar no raciocínio sobre justiça, presumi que a criança em desenvolvimento fosse um filósofo, construindo significados em torno de categorias ou questões universais [...]. (KOHLBERG, 1984, p. XXVII – tradução nossa).

Piaget (1994) compreendia que as crianças passavam por dimensões morais do desenvolvimento: a *anomia* seria quando a criança sequer compreende a regras, é egocêntrica e a moral está fora de seu universo de valores; a *heteronomia* que seria a dimensão em que se toma consciência dos imperativos e se obedece à regras externas para evitar a punição ou ser recompensado; e finalmente a *autonomia*, em que há a compreensão por si mesmo do que pode ou não pode, e se expressam pela cooperação, respeito, empatia e senso de justiça. Já Kohlberg (1981; 1984), dividiu o desenvolvimento da moral em três níveis, com dois estágios cada um, totalizando seis estágios, e descreve desta forma:

Os seis tipos de estágios de desenvolvimento definidos em minha dissertação foram divididos em três níveis principais de desenvolvimento: Nível A. Pré-moral: Estágio 1 - Punição e orientação de obediência. Estágio 2 - hedonismo instrumental ingênuo. Nível B. Moralidade da conformidade convencional de papéis: Estágio 3 - Moralidade do bom menino de manter boas relações, aprovação de outros. Estágio 4 - Moralidade que mantém a autoridade. Nível C. Moralidade dos princípios morais auto-aceitos: Etapa 5 - Moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceita. Etapa 6 - Moralidade dos princípios individuais de consciência. (KOHLBERG, 1984, xxiv – tradução nossa).

A teoria kohlberguiana (1984) do desenvolvimento da moral, parte da consciência para orientar as ações e decisões morais. Os princípios morais, resultam de um “[...] processo de questionamento crítico que cria uma consciência da base e dos limites do assentimento racional”. Desta forma, a razão e a consciência tornam-se “relevantes para as tendências universais no próprio desenvolvimento social e moral da criança.” (KOHLBERG, 1981, p. 73). E assim, o desenvolvimento da moral, pode-se ser compreendido a partir de seus níveis e estágios.

No **Nível A – Pré-convencional**, a base do julgamento moral consiste “[...] em acontecimentos externos, quase-físicos, em atos ruins ou em necessidades quase-físicas, e não em pessoas e padrões.” (KOHLBERG, 1984, p. 44 – tradução nossa). Neste nível não se busca adequação a convenções sociais e as decisões morais se baseiam nos **estágios 1 e 2**.

O **Estágio 1**, seria o grau mais baixo da moral, em que as bases do agir orientam-se somente pelo temor à punição, sem qualquer interesse pela adequação social e consiste na “Obediência e orientação para punição. Deferência egocêntrica a poder ou prestígio superior, ou um conjunto que evita problemas”. (KOHLBERG, 1927b, p. 44 – tradução nossa). Desta forma, no primeiro estágio, se obedece apenas para evitar problemas pessoais e punição. Podemos exemplificar com o caso de uma criança que não entende o porquê de uma regra, podendo até sentir injustiçada e com raiva, mas ainda assim, obedece apenas para evitar

³⁵ Em alusão a Kant.

castigos. Outro caso que pode ser incluído neste estágio é a ação de um adolescente que limpa a casa somente para não ser punido com a perda de seus privilégios e entendemos que educar somente fomentando o medo de ser punido, pode contribuir para a fixação neste estágio, colocando empecilhos para o desenvolvimento da moral.

Já no **Estágio 2**, as ações morais se orientam para a troca e reciprocidade. O indivíduo está alheio às convenções sociais e direciona suas ações movidos por barganha, pelas vantagens que se pode obter em benefício próprio. Trata-se de uma “Orientação ingênua e egoísta”, pois a ação entendida como correta “é aquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades do eu e, ocasionalmente, dos outros.” (KOHLBERG, 1927b, p. 44 – tradução nossa). Um exemplo deste estágio, é quando a criança empresta seu brinquedo somente para poder brincar com o que pertence à outra criança, outro exemplo é quando um adolescente lava as louças somente para aumentar as chances de ganhar um dinheirinho quando pedir para seus pais o deixarem sair. Entendemos ser preocupante o educar baseado em premiações e recompensas, pois contribui para manter uma mentalidade que coopera apenas por esperar algo em troca.

No **Nível B – Convencional**, que é o segundo nível, os indivíduos passam a buscar uma adequação às convenções sociais e o sujeito torna-se obediente, a base do julgamento moral, “[...] reside em desempenhar papéis bons ou corretos, em manter a ordem convencional e as expectativas dos outros.” (KOHLBERG, 1927b, p. 44 – tradução nossa). Busca-se corresponder às expectativas sociais, orientando-se nos **estágios 3 e 4**.

No **Estágio 3** as ações do indivíduo se orientam pelo desejo de ser visto como uma boa pessoa, um cidadão correto e de bem, consiste na “[...] orientação de ser um bom menino [...] para a aprovação e para agradar e ajudar os outros.” (KOHLBERG, 1927b, p. 44 – tradução nossa). Quer atender as expectativas sociais de ser honesto, trabalhar, formar família, ser conveniente à sociedade. Podemos exemplificar com uma criança ou adolescente que deseja ser admirado e se preocupa como a forma como os outros o veem e assim, age para ser elogiado, para ser reconhecido como um bom menino ou boa menina, como uma pessoa “legal”, um “cidadão de bem” que ocupa um papel no mundo. Nos preocupa uma

educação que fomenta as aparências, o agir para ser o orgulho da família, o não envergonhar o legado, o “seja bonzinho para que gostem de você”.

Já no **Estágio 4**, o sujeito passa a ser movido por uma questão ôntica³⁶, deseja ser uma pessoa correta, boa, obediente, cumpridor de seus deveres, ter uma boa essência. A orientação moral é “[...] para ‘cumprir o dever’ e mostrar respeito pela autoridade e manutenção da ordem social dada em seu próprio benefício”, mas também pelo “Respeito pelas expectativas adquiridas de outros.” (KOHLBERG, 1927b, p. 44 – tradução nossa). Neste estágio, o indivíduo se preocupa com sua consciência de si mesmo, orienta suas atitudes por uma questão existencial de ser uma boa pessoa, incluída e útil para sociedade, encaixado nos padrões sociais.

No terceiro nível, o **Nível C – Pós-convencional**, “O valor moral reside na conformidade do eu com padrões, direitos ou deveres compartilhados ou compartilháveis”. (KOHLBERG, 1927b, p. 44 – tradução nossa), contudo as ações passam a ser orientadas para além das convenções sociais, pois é possível refletir moralmente e filosoficamente, questionando a normatividade, quando ela fere princípios éticos universais:

Alguém no nível pós-convencional entende e basicamente aceita as regras da sociedade; mas a aceitação das regras da sociedade é baseada na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que fundamentam essas regras. Em alguns casos, esses princípios entram em conflito com as regras da sociedade, caso em que o indivíduo pós-convencional julga mais por princípio do que por convenção. (KOHLBERG, 1981, p.173 – tradução nossa).

Enfim, no nível Pós-convencional, enxerga-se o outrem e as atitudes se orientam em princípios de justiça e valorização humana. Citando o imperativo kantiano de tratar cada pessoa com um fim e não como um meio, Kohlberg (1981) especifica que os princípios “[...] são universais porque se referem explicitamente à ‘humanidade na sua pessoa e em cada outro’; eles afirmam o que todos nós sempre devemos a todos os outros seres humanos.” (KOHLBERG, p.165, 166). Agir embasado em um moral pós-convencional, representa enxergar a humanidade, e tais princípios se expressam nos **estágios 5 e 6**:

³⁶ Referente à própria essência, natureza. (ABBAGNANO, 2007). Aqui aparece com o sentido de uma questão existencial.

O **Estágio 5** trata-se de uma “Orientação legalista contratual”, pois entende-se a utilidade das leis para si e para os outros, o “Dever é definido em termos de contrato, de prevenção geral da violação da vontade ou dos direitos de outros, e da vontade e bem-estar da maioria.” (KOHLBERG, 1984, p. 44 – tradução nossa). A obediência das regras se dá em função da manutenção da paz social, por respeito e para não correr o risco de prejudicar alguém. Desta forma, se nos outros estágios uma pessoa se negava a dirigir por ter bebido por medo de ser multado, ou para ser uma pessoa cumpridora de seus deveres, neste estágio o que o motiva a pegar um taxi, é por não querer de modo algum, pôr alguém em risco, pois deseja manter a ordem no trânsito e preservar as vidas humanas. Contudo será que haveria esta atenção e cuidado antes de existir esta lei no trânsito? Se esta lei deixar de existir, seria levada menos a sério?³⁷ No quinto estágio há uma compreensão das leis como úteis para a preservação da vida humana e assim, o indivíduo adere às regras movido por princípios humanizadores de consciência moral, mas ainda há uma dependência da lei para orientar as ações. Por isso entendemos a importância das leis para melhorar a convivência social, contudo, é preocupante e insuficiente quando se ensina a obediência às leis e regras sem explicar e conscientizar sobre a razão delas, sem aprofundar na reflexão dos princípios morais que a envolvem, sem fomentar uma consciência de empatia que vai além da regra.

Será que todas as leis são pautadas em princípios humanos? Ou será que existem leis que contrariam os princípios humanizadores universais? Kohlberg sugere que há aqueles que entendem uma “[...] ‘lei superior’ natural baseada na razão humana e prescrevendo respeito pela personalidade humana.” (KOHLBERG, 1981, p. 318). Inclusive sugere que Martin Luther King, que contrariou as leis americanas para lutar pelos direitos civis dos afro-americanos e outras minorias, tenha se pautado em “[...] sua concepção da relação do direito civil com os princípios de justiça do direito natural.” (KOHLBERG, p.318). Assim, ao buscar a justiça humana e social, acima de qualquer lei estabelecida, se chega ao sexto estágio do desenvolvimento da moral.

³⁷ Certa vez, me admirou o fato de ter uma mulher no ônibus que subiu no ponto do Hospital do Câncer, ela usava um lenço na cabeça e parecia muito fragilizada e passando mal, chegou a se sentar no chão, pois ninguém cedeu lugar. Mas ao entrar uma senhora, prontamente uma pessoa cedeu lugar, o que é correto e respeitoso em meio a grande maioria que finge não ver. Mas isso levou a uma reflexão: A pessoa levantou só porque existe a regra do assento prioritário para idosos? Por que há uma dependência da regra para perceber quem precisa se sentar?

No **Estágio 6**, finalmente se desenvolve uma “Consciência ou orientação de princípios”. A reflexão consciente e filosófica sobre os valores universais de justiça, guiam as ações morais a ponto de levar ao questionamento das leis que contrariam a dignidade humana. No sexto estágio, Kohlberg entende que a:

A orientação não é apenas para regras sociais realmente ordenadas, mas para princípios de escolha envolvendo apelo à universalidade lógica e consistência. A orientação é para a consciência como agente direcionador e para o respeito e confiança mútuos. (KOHLBERG, 1984, p. 44 – tradução nossa).

Kohlberg (1992), sugeriu a moral como um processo a ser desenvolvido para orientar as ações humanas e educar para uma consciência moral, que vai além das convenções sociais, educa-se para além do medo de ser punido, de barganhar, de ser bem-visto, de querer ser cumpridor dos deveres, de depender somente das leis para orientar suas ações morais. Sua teoria ética transformou-se em uma prática educativa para a formação de uma Comunidade Justa, para promover cidadania, senso ético e cooperativo em prisões, escolas, e outras esferas sociais. Sua teoria tornou-se como um escopo para as práticas educativas visando promover o desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos em diversas esferas sociais.

Compreendemos, portanto, que o sujeito que desenvolve sua moral na visão de Kohlberg, supera a obediência às leis por medo de ser punido, pelo desejo de barganhar, de ser bem-visto e de desejar ser um bom cidadão indo além das convenções sociais para motivar suas ações. Mas quando o sujeito desenvolve sua moral pós convencional, ele obedece às leis porque acredita que o contrato social possa promover a justiça para a maioria, mas no último estágio da moral, no sexto estágio, este sujeito passa inclusive a questionar estas leis, conseguindo enxergar acima de tudo, os princípios universais de justiça, igualdade e o respeito pela dignidade humana seja qual ela for. Entendemos que a educação moral deve fomentar estes princípios para que eles superem qualquer outra orientação e assim seja formando um senso de cooperação e de comunidade, uma formação de consciência para orientar as ações morais.

Em *A consciência moral e o agir comunicativo*, Habermas analisa a

teoria do desenvolvimento da moral em Kohlberg para procurar princípios para o agir comunicativo democrático. Para Habermas (1989a, p. 149), os estágios de Kohlberg levam a compreender as “[...] dimensões da reversibilidade, universalidade e reciprocidade como uma aproximação gradual das estruturas da avaliação imparcial e justa de conflitos de ação moralmente relevantes”. Destaca ainda, que no estágio 6, que seria o nível mais alto do desenvolvimento da moral para Kohlberg, seria o “Estádio dos Princípios Éticos Universais”, que toda a humanidade deveria orientar-se para suas ações humanas. A normatividade, pauta-se então, nos princípios éticos universais e os acordos particulares validam-se por basear-se nestes princípios. Assim, “Quando as leis violam estes princípios, a gente age de acordo com o princípio. [...] são princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos” (HABERMAS, 1989a, p. 154). Tais princípios deveriam orientar as decisões particulares utilizando a razão para se fazer o que é direito. A teoria da moral de Kohlberg, sob o olhar de Habermas é um meio para direcionar as ações humanas e se discutir democraticamente sobre direitos e justiça, possibilitando assim um agir comunicativo e participativo de sujeitos que buscam uma moralidade no sexto estágio do desenvolvimento da moral, em que as bases éticas visam uma comunidade justa e cooperativa para todos as pessoas.

1.1.4 Paulo Freire e Suas Relações com a Educação Moral de Kant, Arendt e Kohlberg

Paulo Freire (1967, 1987, 2002) se aproxima das teorias de Kant, Arendt e Kohlberg, ao propor uma educação de autonomia moral pautada no pensar para a práxis de princípios morais humanizadores. Contudo, sua forma de educar para a moral, assume novos significados e evidencia sua relevância, quando Freire percebe que a educação formal brasileira está dominada por uma tendência de impor moralismos e hábitos ao povo, o que perpetua a opressão, as desigualdades, a mentalidade ingênua e acrítica. Assim, se enaltece a moral hegemônica das elites, o que contribui para o poder econômico das classes dominantes, que excluem e degradam o ser humano. A originalidade de Freire em ressaltar a importância do pensar na educação e de fomentar a autonomia e consciência moral, se expressa

em sua forma de resgatar as capacidades humanas de dialogar, problematizar e compreender a própria realidade para transformá-la. O pensamento freiriano, permite não só um diálogo com os autores abordados, mas uma releitura das teorias da moral na educação para o contexto brasileiro.

Para Kant (2009), a humanidade é um *valor universal*, o que dialoga com a ética da *valorização universal do ser humano* de Freire (1996). Kant acreditava no disciplinamento na educação, contudo, ressaltou a importância de se educar para o pensar e para que cada um fosse capaz de desenvolver sua autonomia de criar leis morais imperativas para si mesmo, de forma que o disciplinamento resultasse em uma racionalização pessoal da moral, voltada ao princípio de valorização do ser humano e de seus deveres para com ele. De modo semelhante, para Freire, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2002, p. 25). Freire (2010) vai indicar a necessidade de fomentar o dever de respeitar e de educar exercendo uma autoridade para crescimento, que conscientiza sobre os deveres, não de forma autoritária, nem de forma licenciosa, mas com autonomia e bom senso, que é o pensar certo. Assim, valorizou todo o potencial humano de pensar e rejeitou um ensino que apenas depositasse conteúdos. O *pensar certo* leva a um agir moral e a educação deve proporcionar este pensar permeado de *bom senso* e autonomia.

Kant (1999) ressaltou a importância de uma geração ensinar a outra e transmitir a experiência a outra geração, mas considerou a importância de uma educação que envolve reflexão e a liberdade. Ainda que Freire (1987) teça críticas ao ensino meramente conteudista que apenas deposita informações, Freire acreditava na conscientização que se aprendia um com os outros e em muitos momentos, Freire instruiu e aconselhou (1997b). Contudo, reforçou o caráter dialógico e democrático da educação, evidenciando que o educar parte do contexto de cada um, da compreensão da própria realidade e da construção coletiva de maneiras para transformar a realidade social.

Para Kant (1999), o disciplinamento pessoal era necessário, pois era capaz de proporcionar a saída do homem da condição de animal, da própria selvageria. Contudo, a moral para ele não era meramente disciplina, mas reflexão autônoma de máximas da lei que levava a um auto disciplinamento e superação da

animalidade. Freire diferencia o ser humano dos animais, por ser um ser de relações e não meros contatos, mas capaz de criticidade (FREIRE, 1979b), o animal seria um ser de acomodação e ajustamento, enquanto o homem seria um ser de integração (FREIRE, 1967). Freire (2000) também compreendeu a importância de autocontrole, o que denominou como *vontade firme*, e assim deu leis a si mesmo quando só conseguiu deixar o cigarro após refletir moralmente de forma autônoma sobre o quanto isso contribuía para injustiças e prejudicava a si e a outros. Freire questionou a própria vontade, sentiu raiva, mas tratou de *fortalecer sua vontade* conversando consigo mesmo.

Kant falou que a punição na educação deveria ser somente para punir a malvadeza, mas esclareceu que a punição não formava a moralidade que julgava tão sublime e santa. Seu foco era formar uma ética universal de valorização da dignidade humana. De modo semelhante, Freire (2001) valorizou a moralidade e a ética universal do ser humano e esclareceu que o que deveria ter punição era toda a maldade. Freire (1987, 2000) ainda ressignifica o conceito de amorosidade na educação, ao atentar-se aos extremos, ele diferenciou a moral e o moralismo, o educar com autoridade ao invés de autoritarismo e desenvolveu uma pedagogia para que a educação não cometa a violência nem de ser domesticadora e nem licenciosa.

Hannah Arendt (1999) se surpreendeu com a capacidade humana de se acostumar com a maldade e não pesar a consciência por satisfazer-se moralmente com princípios de obediência. Para ela, o hábito de pensar era um caminho para se evitar a banalização do mal, pois o julgar certo, vem da reflexão e capacidade de raciocinar moralmente, enquanto a irreflexão favorecia a obediência mecanizada e condutas superficiais que muitas vezes não consideram a dignidade da condição humana. De modo semelhante, Freire (2001) ressalta a importância de uma educação que fomente o pensar e o conscientizar-se, considerando que a conscientização é moral, pois pensa a partir das gentes, das necessidades de outrem. Por este motivo, critica um sistema educacional que contraria a conscientização em prol de manter uma mentalidade ingênua na população; pois uma educação alienadora, mecanizada e domesticadora, apenas eternizaria a condição de opressão. Negligenciar a importância do pensar é uma situação de maldade, pois engana as mentes ingênuas através de um falso discurso de ética

para defender a “[...] ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente.” Assim, Freire evidenciou a existência de uma maldade, que consistia na *negação do homem e da mulher*, o que contrapõe um “[...] discurso humanista, o compromisso solidário [...] e o anúncio de um mundo ‘genteficado’[...]”. (FREIRE, 2002, p. 48).

Freire criticou um ensino conteudista que meramente deposita conhecimentos nos estudantes, contudo, para Arendt (2007), a educação se expressa pela transmissão de conceitos, o que deveria ser uma transmissão de fé, de preservação, de amor ao mundo e responsabilização pelo mundo em comum. Mas tais princípios de amor e responsabilidade para com o mundo também foram considerados por Freire (1967, 1997b), para ele, a transformação social do mundo era pelo conscientizar junto aos outros concomitante aos ensino dos conteúdos o que não exclui a transmissão de conceitos, mas enaltece a importância do educador fomentar o pensar, pois entendia que “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (FREIRE, 2002, p. 17). Desta forma, a comunicação e transmissão, associada ao fomento pelo pensar, vai além do treinar para a reprodução de regras morais, mas envolve princípios éticos e humanos para serem refletidos, pois “[...] não há pensar certo à margem de princípios éticos [...]” (p. 16).

Kohlberg (1992) defendeu uma educação que possibilitasse uma reflexão filosófica da moral para orientar as ações humanas através de princípios universais de justiça e senso de comunidade. Para ele, educar somente para o temor a punição, era educar para o grau mais baixo da moral, o que faz do mero punitivismo, uma condição não educadora. Para ele, deve-se educar para além da punição, da barganha, da necessidade de ser admirado, de estar bem com a própria consciência e de ser um mero cumpridor dos deveres e leis. É preciso educar para a justiça da comunidade, pois a educação moral, precisa proporcionar a reflexão autônoma a ponto de o indivíduo enxergar o valor universal da humanidade, o que muitas vezes pode contrariar a normatividade. Segundo Habermas (1992), o sujeito que alcança este estágio de orientação moral, seria o mais indicado para o agir comunicativo na criação de leis. A moral do sexto estágio kohlberguiano, visa

orientar as próprias ações em princípios humanizadores de justiça, e assim, ser capaz de questionar e contrariar as leis injustas e fundamentar seu agir moral em princípios capazes de construir uma comunidade justa.

Freire (1996) também abordou o princípio da Ética universal do ser humano como orientadora de bom senso e justiça e de modo semelhante, entendeu que a mera punição não conscientiza, sendo necessário a democracia, o diálogo junto a outros, para transformação social. Percebeu ainda, o quanto um ensino autoritário introjeta nos educadores um árbitro “[...] vivo e forte, punitivo e ameaçador” (FREIRE, 1997, p. 13) e se preocupou com as situações em que “Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar” (p. 11). Assim, se Kohlberg propôs uma educação para desenvolvimento da moral para formar uma comunidade justa orientada por princípios de justiça, Freire teceu formas de educar para um pensar em princípios humanizadores e acreditava em todo o potencial humano do diálogo para conscientizar e problematizar a própria realidade, a fim de transformá-la.

Compreendemos, portanto, que os imperativos kantianos influenciaram o pensamento acerca da moralidade, propondo princípios racionais autônomos para as decisões morais, o que influenciou Kohlberg e trouxe a importância de uma ética voltada aos valores humanos. O sexto estágio do desenvolvimento da moral de Kohlberg (1992) envolve a autonomia moral para o raciocínio e para a formulação de leis justas, é o agir pela consciência da universalidade humana, que se relaciona com o imperativo categórico kantiano em busca de valores universais. É neste estágio kohlberguiano que Habermas (1992) acredita ser possível construir seres participativos capazes de exercer a democracia, na sua teoria do agir comunicativo³⁸. É também na deficiência de uma formação para desenvolvimento deste sexto estágio, que está a ausência do hábito de pensar, que leva à banalização do mal que Hannah Arendt (1999) observou resultar em tragédias sociais que menosprezam a maldade e a dignidade humana em favorecimento de um poder totalitário. É na importância de se amar os educandos de forma que eles não sejam abandonados sem autoridade, mas que também não

³⁸ Sobre a obra em que Habermas analisa Kohlberg, escrevi um artigo, que foi publicado em anais de evento da UEL, p. 151 a 172. Disponível em: https://issuu.com/apolodorovirtual/docs/anais_-_vi_simp_sio_do_n_cleo_de_filosofia_kantian

sejam oprimidos por uma educação tirânica e totalitária que Arendt observou. Mas é em Paulo Freire, que todas estas ideias se fundem e fazem sentido sobre como educar para a moral. Assim, ainda que as abordagens de alguns conceitos se diferenciem, os princípios morais que orientaram filosoficamente a prática educativa em Kant, Arendt e Kohlberg, estão presentes na educação filosófica de Freire, indicando ainda, mais possibilidades para se pensar a moralidade na educação. Desta forma, os conceitos freirianos que foram abordados brevemente neste primeiro momento, serão explorados de forma mais aprofundada nos próximos momentos desta pesquisa.

1.2 A ÓTICA FREIRIANA SOBRE A MORAL E PUNIÇÃO

Compreendendo a importância da ética freiriana e sua relevância para a educação, cumpre definir então, o que é moral para Freire e, qual sua visão sobre punição. Como já abordado anteriormente, o conceito de moral a ser discutido neste trabalho é o que parte da consciência para orientar as ações, e Freire define estas questões morais como a *ética universal do ser humano*, que envolve o *pensar certo* e o *bom senso*. Estes conceitos serão discutidos nesta primeira etapa da pesquisa, pois entendemos que o *pensar certo* envolve o fazer certo, e a consciência permeada de bom senso se exterioriza em atitudes, pois é um “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (FREIRE, 1996, p. 38), assim, a ética freiriana parte da consciência para a prática, da consciência moral, para a conduta ética, e esta relação entre o pensar e o agir configura a práxis moral. Já a normatividade e punitivismo, quando não submetidas a uma conscientização moral, são somente regras e castigo. Entendemos que criar normas e fazê-las cumprir, assim como apontar consequências do não cumprimento delas, fazem parte do trabalho de educar. Contudo, o mero normatizar e punir, não deixa espaço para o *pensar certo*, mas vale ressaltar que Freire não é contra a punição, ao contrário, ele chega a expressar seu incômodo contra a impunidade e esclarece que deveria haver punição para tudo o que contraria a dignidade humana. Freire (1994) se preocupava quando o estudo era visto como punição ao invés de formação, quando um aluno era obrigado a copiar 200 páginas como castigo, quando o professor avalia para punir ao invés de avaliar para formar, quando se pune o pensar

e o discutir dos próprios direitos de ser diferente. Em contrapartida, incomodava-se com a impunidade dos espertalhões com cargos políticos ou eclesiásticos que roubam milhões (FREIRE, 2001). Entendemos que a disciplina, a punição e autoridade, fazem parte do processo educativo, a preocupação é justamente com o fato delas se tornarem patológicas, isto é; doentias e opressoras.

O problema que Freire (1981) percebia na punição, era aquela fundamentada em uma mitificação que “conduz à ‘sacralização’ da ordem social, que não permite ser tocada nem discutida.” Pois entendeu que há um processo de dominação que incute mitos e dificulta o exercício da racionalidade, por isso os brasileiros tendem a iludidos por um processo que dissemina a irracionalidade sem proibir o pensar, dando a ilusão de que se *pensa certo*. A razão é distorcida, a criticidade é dificultada, e se propaga um padrão de vida, de sociedade e de cidadão, junto a uma ilusão de que o certo é reproduzir e não discutir esta ordem social, pois indagá-la é “um ato subversivo e pernicioso ao bem comum. [...] Daí que todos os que tentam fazê-lo tenham que ser punidos, [...] e sejam perfilados através da propaganda, como ‘maus cidadãos a serviço da demonização internacional’.” (FREIRE, 1981, p. 82). A inquietação de Freire em relação a punição, é quando esta proíbe o pensar e pune e demoniza aqueles que indagam o que é promulgado como correto, classificando assim como bons ou maus cidadãos.

Mas a punição para Freire (1986) tem sim seu papel na educação, pois se aprende através dos limites que a experiência proporciona. Contudo, é difícil para o educador saber quando e como punir; no universo de punições de hoje, os professores procuram saber quando é hora de tirar o aluno da sala, encaminhar para uma advertência, chamar os pais ou até a polícia em casos de agressão; é conflituoso separar as linhas tênues que há entre os extremos de exercer autoridade e ser autoritário, entre por limites e deveres ao invés de impor metas e desafios impossíveis, de exigir respeito ao invés de se mostrar mais poderoso e envergonhar, entre educar de forma democrática e ser licencioso deixando o aluno fazer o que quiser. O professor vai aprendendo a estabelecer os limites na prática, o que deve ser encarado com seriedade:

Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a *posição* em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende

sendo punido! (risos) (FREIRE, 1986, p. 40).

Pode parecer contraditório ou sarcástico Freire afirmar que “você aprende sendo punido”, contudo, criticar uma educação meramente punitivista não exclui a necessidade de punição dependendo de seu contexto. Contudo, a punição para ele seria o último recurso, quando todas as medidas dialógicas e culturais para fazer o educando compreender, foram esgotadas. Para ele, até a punição seria libertadora, seria um conscientizar de limites, uma responsabilização pelos seus atos. Ele reafirma que “Os alunos precisam saber que a liberdade deve ser punida em alguns momentos. E que a punição precisa ser dada pela autoridade.” (FREIRE, 1986, p. 63). Freire detalha esta autoridade sem autoritarismo exemplificando que ele e sua esposa Elza nunca deixavam de repreender os filhos, “[...] falávamos seriamente com eles. Contudo, nunca dissemos ‘não’ sem dar as razões pelas quais dizíamos ‘não’.” (1986, p.63). Demonstrando assim, uma educação que põe limites de forma conscientizadora e dialógica, que instrui sobre o porquê das coisas e suas proibições e não que deixa a criança solta sem entender o porquê da punição. A punição e a proibição são úteis quando acompanhadas de uma tomada de consciência, quando há a compreensão da razão que justifica a norma e a punição, quando proporciona um reconhecimento empático do outro e a ideia de uma existência humana compartilhada.

O autoritarismo pune a criticidade, enquanto uma educação democrática, usa a liberdade e a autoridade juntas. A criticidade não deve ser punida, e o professor deve esclarecer isso à sala, contudo, os alunos testam se este discurso é verdadeiro, com atitudes que seriam punidas por um professor autoritário. Freire deixou uma aluna da pós-graduação tecer críticas à sua forma de educar e não a expulsou. Quando ela terminou de falar, Freire falou “[...] seriamente, usando a autoridade do professor, e no final do semestre ela teve uma boa nota. Era uma mulher capaz.” (FREIRE, 1986, p. 63). A capacidade e a criticidade daquela mulher foram respeitadas por Freire, contudo, foi necessária uma fala de autoridade do mestre. E ele alerta os educadores de que um aluno poderá testar a veracidade do discurso de que “[...] aqui temos o direito de pensar e fazer perguntas, de criticar – e não apenas direito, mas dever [...]” e acrescenta que se você pune o aluno por criticar, “você não estava sendo honesto [...]. Seu discurso não tinha valor algum.”. Diante deste impasse de entrepor limites, mas não punir a criticidade, indaga:

“Percebe como é difícil?” (Freire, 1986, p. 62). Do mesmo modo, Arendt (2007) que entendia a importância da autoridade na educação para contrapor um autoritarismo tirânico, ou um abandono sem autoridade, também reconheceu as dificuldades entre exercer esta autoridade. Contudo, ela defendia uma educação que respeitasse o passado, para superar as crises da tradição e autoridade:

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado (ARENDR, 2007, p. 12).

Arendt acredita na relação entre a educação e a tradição, e ressaltava a importância de se mediar o antigo e o novo, assim como as crises das atitudes em relação ao passado. Para Freire isso poderia ser conflituoso no contexto brasileiro, pois como respeitar um passado marcado pela colonização autoritária e punitivista que ele evidenciou? Uma possível conciliação seria quando Freire (2002) afirma que o brasileiro apresenta marcas do ontem, o que leva explicar a situação opressora para compreender a própria realidade, problematizá-la e transformá-la. Tanto para Freire (2000; 2002; 1987), quanto para Arendt (1993a; 2007), a educação possuía uma função histórica e filosófica. Arendt viveu a experiência do Totalitarismo e ela se preocupou com a perda da tradição e a necessidade de voltar ao passado de modo a encontrar elementos para ajudar a pensar o presente para salvar a próxima geração. Freire vivenciou a ditadura militar e pensou formas de transformar o mundo através de uma educação que insere socialmente na própria história. Freire não discursou sobre a importância da tradição, pois ela formou para uma inexperiência democrática, por isso teceu críticas ao conservadorismo e ao conteudismo que procurava manter situações injustas e defendeu uma educação dialógica e crítica que exerce uma autoridade comprometida com a libertação social. Ambos entenderam o quanto é difícil educar com autoridade, sem autoritarismo, e que o não exercer autoridade é tão tirânico quanto o autoritarismo que suprime a autonomia e capacidade de transformar a sociedade.

Educar com autoridade não é seguir um modelo pronto, mas um aprendizado empírico e contínuo, regido por princípios que se constroem democraticamente, e até a punição deve contribuir para uma construção humana.

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber [...] (FREIRE, 2005, p 16). A escola então, não é uma instituição de punir, mas de formar e o aprendizado ocorre em ambiente dialógico e democrático, contudo, se “[...] alguém tenta sabotar o processo, deve ser punido. Não fisicamente, é claro, mas deve ser proibido de abusar da abertura da aula ou de interferir com os outros alunos e com o professor. (FREIRE, 1986, p. 67). Por este motivo, a punição não se encontra excluída do processo educativo, contudo, ela é o último recurso antes de se esgotar possibilidades conscientizadoras e até ela, deve ser pensada para resultar em formação educativa, ela jamais se parece com uma vingança, mas deve se voltar para a libertação dos opressores e oprimidos³⁹, pois atitudes que oprimem e degradam a natureza humana, merecem e precisam ser punidas, mas jamais através de uma punição igualmente opressora.

O punitivismo é uma prática de se adotar a punição constantemente, como primeiro recurso e não como último e Freire procurou inverter esta lógica, priorizando o diálogo, a cultura, o esporte, a educação, conscientização e até a religião. Ele era tão esperançoso em acreditar no potencial da educação, que acreditava que quando se adota estas medidas, não seria necessário a punição, o que seria muito mais viável, prático e econômico até para o Estado. Contudo, se primeiro as medidas punitivas fossem adotadas, poderia inviabilizar qualquer abertura para o diálogo, o respeito e a educação. A punição amarga e enfraquece a abertura para as relações conscientizadoras que a educação poderia construir. A ética da libertação questiona esta inversão de valores e os motivos que justificam cada punição, mas não o uso da disciplina e da autoridade para educar, pois a libertação também exige disciplina e liderança, que também são formas de autoridade. O problema consiste na punição sem justificativa, pois o ato de punir deve ser aplicado para aqueles que contrariam os princípios morais de humanização. Freire entendia que “[...] sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há,

³⁹ Para Freire (1987), opressores são os que oprimem, exploram e violentam, que usam de uma falsa generosidade para manter uma ordem social injusta “[...] que se nutre da morte, do desalento, da miséria.”. (FREIRE, 1987, p.17). Os oprimidos são os que tem a sua “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores [...] sua humanidade roubada.” (FREIRE, 1987, p. 16). Contudo, a violência dos opressores também os faz desumanizados, os faz ser menos. Mas Freire acreditava que os oprimidos poderiam libertar a si e aos opressores.

organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária” (FREIRE, 1987, p. 103). Por este motivo, uma educação transformadora, revolucionária e organizada, envolve a liderança, a ordem, a disciplina e as tarefas, caracterizando-se em uma punição libertadora. O cerne do problema do punitivismo na educação é quando traz a imoralidade do “[...] manejo das massas populares, a sua ‘coisificação’” (FREIRE, 1987, p. 103), pois o objetivo da práxis educativa e da manutenção da ordem social, deveria ser libertadora para a sociedade, e não para manter uma ordem de acordo com a que o sistema opressor deseja. E isso envolve uma ética de valorização da humanidade ao invés de manter normas e práticas que coisificam o ser humano. Uma educação libertadora e humanizadora visa formar até em sua forma de punir o que contrapõe uma educação que mina quaisquer esforços de deixar o ser humano ser livre.

Freire buscava, portanto, uma moral que fosse além da punição. E a problemática da ética consiste em diferenciar entre o que se pode chamar de humanização e desumanização. Neste último caso, o problema é descobrir os mecanismos que negam a humanização, por procedimentos como os que visam ditar normas. De acordo com Scocuglia (2005), diante do autoritarismo, dos conflitos de classes, da totalidade do mundo em ignorar o diferente, Freire desenvolve esforços para compreender a humanidade do ser humano que implica conceber a ética como a racionalização da *solidariedade social*, da *diminuição das desigualdades* e respeito pelas diferenças e escolhas individuais:

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de «repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações». Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito das diferenças. (SCOCUGLIA, 2005, p.37, 38).

Freire considera os valores e direitos universais do ser humano para fundamentar sua ética de humanização. A *ética universal do ser humano*, termo cunhado por Freire, pode ser entendida como “[...] a marca da natureza humana e por isso é atitude que não se pode separar da prática educativa. Constitui o sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar também, em coerência com seus princípios.” (VASCONCELOS e BRITO, 2010), indicando assim, um caminho possível para discutir a moral a partir

de suas obras. A ética que Freire propõe vai além dos conceitos que professam o puritanismo, é inclusiva e indissociável da prática educativa:

Falo [...] da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou um A sabendo que foi dito B maiúsculo, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória da raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. É a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relação com eles. (FREIRE, 1996, p. 9-10).

A ética freiriana visa então rejeitar qualquer cinismo, mentira, escravidão, exploração humana, subjugação, julgamentos, hipocrisia, discriminação e falsidade. Contrapondo tais conceitos, entendemos que esta ética defende o mais fraco e compreende o valor universal da humanidade independente de quem seja, buscando manter a sinceridade e a luta para que a prática pedagógica seja para valorizar a humanidade que há em cada um. Ela transcende a *hipocrisia do puritanismo* e a *imoralidade grosseira que ilude, golpeia e explora o indefeso*. Esta ética inclusiva é inseparável da prática educativa e deve ser a luta, a prática e o testemunho dos educadores. “A ética universal do ser humano proposta por Freire tem como ponto de referência o Outro que mesmo silenciado faz ouvir seu grito” (STRECK, 2009, p.69). Contudo, esta prática ética educativa se inicia no enxergar do *outro*, no entendimento do valor universal da humanidade, no ouvir o grito do outro e ir ao seu encontro.

Freire constrói sua ética e moral como a práxis do *Pensar Certo*, associando as ações morais e os princípios éticos, como resultados de uma consciência do *outro*⁴⁰, um pensar correto sobre o *outro*, que envolve a presença no mundo e a participação na história da humanidade:

Para Freire (1996), pensar certo é a capacidade de corporificar o “fazer certo”, o fazer certo que permite o estar no mundo e com o

⁴⁰ O conceito inclui a alteridade tanto de homens quanto mulheres.

mundo como seres históricos; conhecer o mundo e nele poder intervir com rigorosidade ética. Não existe pensar certo à margem de princípios éticos.” (SILVA e MURARO, 2013, p. 8/12123).

O *pensar certo* implica no fazer certo, parte de uma conscientização moral, para uma práxis ética, do pensar intencionalizando a conduta. E o que se entende como pensamento moral e correto, consiste justamente em valorizar a humanidade e a dignidade, de qualquer pessoa. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 1996/2002, p.17). O pensamento moralmente correto, seria então, aquele que rejeita qualquer forma de discriminação, preconceito, ofensa a subjetividade⁴¹ e negação do direito de conquistar a participação democrática, que lhe é uma necessidade intrínseca⁴². Visto que “[...] a democracia se constitui numa escolha moral, a única digna para o ser humano.” (MURARO, 2012, p. 205).

A democracia é uma responsabilidade humana de transformar os processos opressores da história, é uma participação capaz de iniciar um processo que pode mudar não somente a própria história, mas a da humanidade, buscando a justiça de lutar pela dignidade humana, e é por isso que participar democraticamente da história, envolve a ética e a moral, pois se entende o potencial de libertar, então por que não o fazer? “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). Por isso, o *pensar certo* envolve uma postura corajosa, que denuncia injustiças e luta pela igualdade, e se reflete na participação democrática de seu mundo.

Pensar certo é defender a liberdade e o direito de ser do sujeito como ele é, delineando sua moralidade independente do medo à punição. Será que aquilo que um indivíduo entende como certo, coincide com aquilo que é ditado como certo? Será que a lei é sempre correta ou será que existem leis que promulgam a violência justificando a inferioridade de uma etnia, gênero ou condição social? Ao lembrar do Nazismo e da escravidão, percebemos que obedecer às leis pode ser um ato de violência e desobedecer a estas leis implicam em posicionar o princípio moral

⁴¹ Subjetividade no sentido de ser sujeito, de sua consciência. (ABBAGNANO, 2007).

⁴² Que pertence a natureza, essência de alguma coisa. (ABBAGNANO, 2007).

da dignidade humana acima do medo de ser punido, o que pode ser a escolha mais difícil. Freire trata o punitivismo de forma crítica pelo caráter desumanizador e que contraditoriamente sustenta a impunidade da violência e negação ao direito dos sujeitos de sua participação democrática. A impunidade que incomoda Freire é justamente a que contraria o pensar e desvaloriza o sujeito e sua participação democrática. O que deve ser rejeitado, punido e reputado como imoral, são às práticas contrárias a dignidade e natureza humana. E é neste contexto, que podemos entender a moralidade para Freire, quando este diferencia o “pensar certo” de um “pensar e fazer errado” e ressalta ainda, a impunidade *velada*⁴³ que se distancia do que ele entende como *pensar certo* para com a humanidade:

Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE 1996/ 2002, p.17).

O pensar certo contrapõe-se à maldade e é humilde, democrático, permeado de bom senso e não discriminatório. Na citação acima, Freire expressa sua pena daqueles que queimam igrejas de negros se apresentando como “pedagogia da democracia”, o que remete aqueles que se apresentam como bons cidadãos ideais para falar sobre educação e criam leis para ela, mas carregam em si o ódio discriminatório e segregacionista. É possível associar com o movimento norte-americano *Ku Klux Klan* que na década de 1920, torturou e matou negros, mantinha um jornal intitulado *Good Citizen* que traduzindo é *Cidadão de Bem* e se achavam aptos moralmente para atuar e influenciar em todas as esferas sociais, incluindo na educação. Achavam justo punir pela cor da pele, e não pela maldade e violência que motivava esta desvalorização humana. Entendemos que é imoral achar que a vida

⁴³ Velada como sentido de oculto, em alusão ao termo *Desvelar*, constantemente usado por Freire para ressaltar a necessidade de uma educação esclarecedora, desocultadora e reveladora.

de uma pessoa branca, vale mais do que uma vida de uma pessoa negra. Será que um movimento com tais ideais está apto para propor mudanças na educação e formar um *cidadão de bem*? A imoralidade e impunidade que incomoda Freire, é negação da democracia, no preconceito, na discriminação, na maldade e subtração da humanidade e capacidade do ser humano, o que para ele é uma impiedade imoral. Paulo Freire, em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* (1987), alertou: “[...] é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”. Desta forma, é possível associar que uma escola que ignora os interesses humanos para sobrepor aos valores do mercado, é imoral. (FREIRE, 2002, p. 38). Uma educação que valoriza uma vida em detrimento de outra, não educa para a moral, pois já agrega em si a imoralidade da desvalorização humana. A violência e os assassinatos são imorais, assim como qualquer prática que nega o outro e sua liberdade. E a educação deve ser inclusiva, considerar os valores humanos de igualdade e *desvelar a realidade* ao conscientizar de forma sincera sobre as injustiças vivenciadas e se posicionar contra elas e não se fundamentar em meros moralismos.

Freire (1987) resgata sua experiência como pai para abordar as linhas tênues que separam a moralidade e o moralismo, de modo semelhante, um ensino amoroso se diferencia de uma relação de domesticação, pois isso seria uma relação de oprimido, com aqueles que lhe oprimem. Os oprimidos são aqueles que se encontram domesticados e tornam-se coniventes com o opressor, sem sequer ter esta noção, pois nem sempre percebem a própria opressão que lhe aprisiona e quando percebem, encontram dificuldades de se libertar. E uma relação de dominação e alienação, é imoral, e não corresponde ao ato de educar, pois se limita em repetições de conceitos moralistas impostos para serem reproduzidos, trata-se de uma domesticação e não de uma relação educadora que deveria promover a conscientização e a participação da vida pública. Na sua última obra, *Pedagogia da indignação*, a qual deixou em andamento e foi publicada após sua morte, Freire diferencia a moral do moralismo e explica o que seria uma educação democrática, dando o exemplo do equilíbrio que buscou na sua experiência como pai:

Não tenho dúvida de que a minha tarefa primordial de pai, amoroso da liberdade, mas não licencioso, zeloso de minha autoridade, mas não autoritário, não é *manejar* a opção partidária, religiosa ou profissional de meus filhos, “guiando-os” para este ou aquele partido

ou esta ou aquela igreja ou profissão. (FREIRE, 2000, p. 37).

A moralidade está para Freire, intimamente ligada à liberdade e não a moralismos. Um pai amoroso da liberdade, como ele define, busca o equilíbrio entre não ser permissivo, licencioso, mas dar liberdade e subsídios para que seus filhos desenvolvam a habilidade e responsabilidade para fazer as próprias escolhas. O testemunho torna-se mais importante do que se fala ou diz, cabe ao pai, ter coerência entre o que prega e o que faz para “[...] educá-los numa perspectiva ética e democrática” (FREIRE, 2000, p. 38). O pai amoroso busca o equilíbrio entre o zelar por sua autoridade diante dos filhos e ser exemplo, mas contraria a ideia de reproduzir nos filhos sua própria personalidade e anseios, mas o deixa livre para que desenvolva sua própria singularidade, essência, seu modo de ser, enfim, respeita a humanidade que há no filho e no aluno.

Freire (2000) dá um novo significado ao conceito de autoridade, onde ela não aparece como antagônica à liberdade. Ao contrário, uma liberdade sem autoridade é licenciosa, isto é, concede licença para a criança fazer o que quer, é permissiva a ponto de ele denominar como “tirania da liberdade”, pois sem limites de autoridade, não se aprende a decidir, dialogar com o outro, e nesta tirania, também não há democracia, nem aprendizado. E assim, critica tanto a tirania licenciosa, como a despótica, controladora, pois ambas não permitem diálogo, apenas muda o foco de quem está oprimido, se é o educador ou o educando. Quem deve ter autoridade sobre a criança é o adulto, mas isso não implica em um autoritarismo, um abuso desta autoridade por uma mera imposição de poder. Freire propõe uma relação educativa que associe a autoridade e a liberdade, ainda que reconheça que seja uma relação dramática. Buscando o equilíbrio, detalha a beleza de uma educação com *rigoriedade ética*:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigoriedade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. (FREIRE, 2000, p.34).

A educação se consolida tanto na autoridade como na liberdade, pois a autoridade é a que testemunha pela prática, a profunda compreensão da natureza humana da liberdade, e dos valores que a promovem. É a radicalidade

ética que mostra a beleza da presença humana no mundo sendo manifestada na solidariedade e no respeito. Educar é por “limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades”. (FREIRE, 2000, p. 35). Lembrando que a ética freiriana valoriza a humanidade e contraria a ideia de qualquer subtração humana, um pai amoroso não subtrairia a essência do próprio filho em suprimento de sua própria identidade. Diferente do moralismo que impõe regras que suprimem a identidade, impondo modos de vida que contrariam a natureza, a educação democrática é moral, pois respeita a humanidade do ser em questão. O moralismo é uma violência à natureza do outro, já o ensino moral é um ato de liberdade e amor. E seja como pai, educador ou simplesmente humano, o respeito à humanidade e identidade é um ato de amor e moralidade. A autoridade na educação deve trazer os alunos à responsabilidade para sua humanidade e para com a dos outros. Não é um exercício de poder sobre outrem, pois isso se caracteriza autoritarismo, educar é trazer os alunos e alunas à responsabilidade para com o mundo, é construir juntos os limites sociais para que a dignidade humana de todos seja respeitada. A educação se constitui em exercer a autoridade de professor para a formação ética humana, sem se valer de autoritarismo ou da negligência da *licenciosidade*.

Um ensino autoritário é aquele que busca manter uma condição opressiva, que favorece uns e desfavorece outros e para isso, faz o uso de uma postura elitista, sectária, antidemocrática, arbitrária, ameaçadora e punitiva. (FREIRE, 1997). É aquele que faz valer “A arrogância do ‘sabe com quem está falando?’, a empáfia do sabichão incontido no gosto de fazer conhecido e reconhecido o seu saber [...]” (FREIRE, 1997, p. 37). A postura do autoritário é intolerante e se apresenta como iluminadora da obscuridade e não com a humildade e a mansidão de um educador humilde que usa o *bom senso*. É uma postura doentia e egoísta, centrada no mero exercício de poder, na insegurança de sempre ter a última palavra e não no altruísmo de educar para *melhor formar*.

Freire (1997) entende que um regime autoritário resulta em intolerância, o que pode ocorrer tanto na autoridade exacerbada ou na licenciosidade que ocorre quando a liberdade não tem limites. Em ambos os extremos dificilmente se aprende o princípio ético da tolerância, o que envolve respeito e disciplina. “O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites,

de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é convivência com o intolerável.” (FREIRE, 1997, p. 39), pois isso seria ser hipócrita e conivente com uma maneira de viver que lhe causa repugnância, o que para Freire é um “defeito”, um “desvalor”. A tolerância para Freire é uma virtude e não significa “[...] acobertar o desrespeito, [...] amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver [...] aprender [...] respeitar o diferente”, o que é indispensável em um trabalho pedagógico sério, que deve ser democrático. Freire contraria a ideia de convivência com disfarces morais do autoritário, que “[...] empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos.” (FREIRE, 1997, p. 39). Assim, propõe uma convivência ética, desprovida de preconceitos, democrática e tolerante à humanidade, que não tolera a convivência com o desvalor da desumanização e convivência com ela.

Freire inicia a obra *Pedagogia da Indignação* falando da pena e preocupação quando convive com famílias que experimentam a “tirania da liberdade”, quando “as crianças podem tudo: gritam, riscam paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade” (FREIRE, 2000, p. 29). Chegou a narrar um fato que presenciou certa vez, em que um menino aprisionou um pintinho e tornou-se dono da situação ao dizer que se os pais dissessem algo, ele o mataria. O silêncio e a inércia dos pais, salvou o pintinho, mas sobre aquele dia, Freire (2000, p. 36) diz: “Nunca esqueci o juramento que fiz em face de tamanha licenciosidade: se vier a ser pai, jamais serei um pai assim”. O outro extremo na forma de educar os filhos que preocupou Freire igualmente, é o exercício da tirania da autoridade, “Mas, a mim me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que crianças caladas, cabisbaixas, bem-comportadas’ submissas nada podem”. (FREIRE, 2000, p. 36). Assim, tanto um ensino autoritário, como um licencioso é uma tirania, uma imoralidade. Seja no menino que aprisiona, ameaça e manipula ou no adulto que abusa do poder, priva, exclui e domestica, a imoralidade para Freire está em tudo o que contraria a humanidade do outro.

Mas então, como um pai deve educar moralmente, ou conduzir a educação moral? Freire (2000) entende que o ideal é reconhecer a importância e a força de seu testemunho como pai exercitando a liberdade na *gestação de sua autonomia*. E acrescenta ainda que “Quanto mais filhas e filhos se vão tornando

‘seres para si’ tanto mais se vão fazendo capazes de re-inventar seus pais, em lugar de puramente copiá-los ou, às vezes, raivosa e desdenhosamente negá-los” (FREIRE, 2000, p. 37). O pai⁴⁴ ou educador libertador⁴⁵, ama sem desdenhar e sem os tolher raivosamente, mas permite que seus filhos os reinventem ao invés de reproduzi-los, nisto está o sentido de educar. A liberdade para se reinventar gera um ser autêntico, que se constrói ao invés de copiar ou querer fazer totalmente o contrário de seus pais, podendo se construir a partir do exemplo. Assim, os pais, mães e educadores tornam-se um exemplo que permite a liberdade de ser reinventado e não reproduzido, é o educar para decidir e valorizar o mundo de forma consciente, é o capacitar a transformar o mundo e exercer a cidadania para finalmente “eticizar o mundo”. (FREIRE, 2000, p. 33). O educador ou educadora deve manter a lucidez e entender que liberdade e autoridade não são antagônicas, mas que é possível “assumir-se como autoridade e liberdade” (FREIRE, 2000, p. 35), pois para Freire, através da reflexão ética, é possível compreender os limites e os deveres para com o outro e com o mundo, ao invés de reproduzir uma obediência medrosa e cega.

A autoridade se diferencia do autoritarismo. Segundo Ourique e Tomazetti (2005), a palavra autoridade traz o sentido de fazer crescer, o que caracteriza o professor como mediador entre o mundo social e os alunos. E é um equívoco pensar que autoridade é impor sua vontade e exercer o poder de mandar. A autoridade está ligada a liberdade, é um comprometimento com uma formação “autônoma e crítica, que se alicerça em valores e atitudes sociais e no reconhecimento do outro como possibilidade de crescimento individual e coletivo” (OURIQUE; TOMAZETTI, 2005, p. 91). Diferente do autoritarismo, que consiste em imposição e coerção, a autoridade envolve a democracia e considera os que serão atingidos pelas decisões e não consiste na *obediência cega e muda*, mas em:

[...] uma relação constituída de polaridade complementar, sendo que um toma o lugar de agente da ação (pai, administrador público, professor) e o outro é o alvo desta ação (filho, cidadão, aluno). Além disso, é imprescindível que todos os envolvidos nesta relação reconheçam o lugar ocupado por aquela autoridade, legitimando-a ao enxergar seus méritos [...]. (OURIQUE e TOMAZETTI, 2005, p.92).

⁴⁴ Freire usou seu exemplo como pai e por este motivo, discorremos utilizando “pai”, contudo, esta discussão se aplica a pai e mãe igualmente.

⁴⁵ Ou educadora libertadora.

Para Freire (1996), ensinar exige o *bom senso*, que consiste em entender a diferença entre a autoridade que exige para o ser professor, e o autoritarismo e é no bom senso que este equilíbrio se encontra. A moralidade não se encontra no autoritarismo, nem no moralismo e no punitivismo, pois a impunidade que incomoda Freire, está além dos padrões conservadores de moralidade, e a moral do exemplo contrapõe o moralismo do puritanismo. Ele não se convence que puritanismo e moralismo formem moralmente, pois muitas vezes, vem acompanhado de ações que mantém e justifica uma situação injusta e desigual, que é justamente onde Freire enxerga a imoralidade! Pois afirmou que “[...] preservar situações concretas da miséria é uma imoralidade”. (FREIRE, 2000, p. 37). De modo que é possível questionar: Que moralismo é este que contribui para a imoralidade da injustiça social? Freire se preocupa com o que chama de *posições farisaicas*⁴⁶, que é a postura daquele que professa uma crença de justiça em um contexto religioso, mas que pratica a exploração quando é movido pela ética do mercado. Assim, chega no cerne da moralidade ao se preocupar mais com o exemplo de sinceridade, humildade e retidão que contrapõe o famigerado “jeitinho brasileiro” de se isentar das responsabilidades ao dizer “isto não é comigo”:

Que exemplo de seriedade dou às crianças se peço a quem atende ao telefone que chama que, se for para mim, diga que não estou? Este esforço, porém, em favor da coerência, da retidão, 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 incômodo de Freire consiste na hipocrisia do farisaísmo e a explicação impiedosa da miséria, como sendo “pecado”⁴⁷ pessoal ou dos antepassados e, por isso, considerado como punição, desvinculando de qualquer relação histórico-social. Ao criticar o mentir em situações corriqueiras e o praticar da imoralidade de contribuir para manter injustiças e de julgar os outros por sua

⁴⁶ Os fariseus, (do hebraico: separados), era um grupo de minorias, com notoriedade e poder político, eram reformadores, conhecidos como os porta-vozes das massas oprimidas, para purificar e defender a crença ortodoxa através de atitudes ritualísticas e legalistas. Eram recomendados pelo senso de justiça e elevados valores éticos fazendo inúmero acréscimos nas leis judaicas. Foram chamados por Jesus de hipócritas e serpentes. (CHAMPLIN, 2008a).

⁴⁷ A palavra *pecado* está aspas, pois aqui aparece no sentido tradicionalmente religioso, como uma violação, um “desvio da retidão moral”, como um ato que merece a punição divina, que é o senso comum. Contudo, esta definição foge do sentido original no grego, idioma em que o texto foi escrito,

natureza, Freire faz alusão à suas raízes cristãs⁴⁸ e retoma a crítica feita por Jesus aos fariseus, que eram um grupo de religiosos influentes na época:

Os mestres da lei e os fariseus se assentam na cadeira de Moisés [...]. Mas não façam o que eles fazem, pois não praticam o que pregam. Eles atam fardos pesados e os colocam sobre os ombros dos homens, mas eles mesmos não estão dispostos a levantar um só dedo para movê-los. Tudo o que fazem é para serem vistos pelos homens. [...] gostam do lugar de honra nos banquetes e dos assentos mais importantes nas sinagogas, de serem saudados nas praças e de serem chamados de mestres [...]. Ai de vocês, mestres da lei e fariseus hipócritas! Vocês devoram as casas das viúvas e, para disfarçar, fazem longas orações. [...] Vocês dão o dízimo da hortelã, do endro e do cominho, mas têm negligenciado **os preceitos mais importantes da lei: a justiça, a misericórdia, e a fidelidade** [...]. Guias cegos! Vocês coam um mosquito e engolem um camelo [...] **Assim são vocês: por fora parecem justos ao povo, mas por dentro estão cheios de hipocrisia e maldade.** (JESUS opcit. MATEUS 23, 2007, p. 800. Grifo nosso).

A crítica bíblica cristã, contrapõe uma moralidade e uma religiosidade que se reduz a uma mera aparência de justiça, mas que interioriza a maldade, e se aproveita daquele que já é inferiorizado, o oprimindo ainda mais com regras cansativas que são como fardos pesados colocados nos ombros. Os valores mais importantes apontados, seria a *justiça, a misericórdia e a fidelidade*⁴⁹. Freire percebeu o quanto as palavras de Jesus se adequavam também ao contexto de seu tempo, e de modo semelhante, mostrou incômodo com a hipocrisia daqueles que se mostram como bons e honrados, detentores da moral, mas contribuem para a manutenção de um sistema injusto, mal e opressor. A moralidade cristã de Freire, propõe a justiça e o amor ao próximo, e contrapõe o moralismo permeado de toda falsa aparência de bondade, puritanismo e moralismo, pois são tais injustiças que

em que pecado se refere a “errar o alvo” “fracassar”. (CHAMPLIN, 2008d, p. 145).

⁴⁸ Freire se posicionava como cristão católico da Teologia da Libertação (ramo progressista do catolicismo, que luta pela libertação social e igualdade de direitos da classe oprimida), na década de 70, deixou Harvard para atuar no Conselho Mundial de Igrejas (Genébra-Suiça), (VALE, 2005).

⁴⁹ Na interpretação bíblico-teológica, **Justiça** como “[...] atos de retidão, e não meras palavras ou aceitação de certos ideais. O homem justo age corretamente, de forma altruísta. [...] Envolve [...] equidade” (CHAMPLIN, 2008b, p. 676). **Misericórdia** como “[...] compaixão [...], favor desmerecido [...], benevolência, benignidade, bênção, clemência [...], piedade ou amor, com alguma demonstração prática de gentileza ou bondade” (CHAMPLIN, 2008c, p. 298,299). E **Fidelidade** como conduta justa “pela devoção de alguém a uma pessoa ou a uma causa, pela incorruptilidade, pela sinceridade [...]”. O amor de Deus é que governa a sua Fidelidade. Ele se comprometeu a fazer o bem para os homens [...]”. (CHAMPLIN, 2008a, p. 725).

deveriam ter punição e ser criticadas.

O moralismo mantém os educandos aprisionados a um tradicionalismo que não compreende a realidade da vida pública. A educação moral deve partir da consciência para a prática, deve possibilitar a participação na problematização real das mazelas sociais para uma busca coletiva de transformação social, deve capacitar para que se discuta os problemas reais e procure resoluções práticas. Comentando Freire, Dowbor entende que:

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir aos jovens que tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isto é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico; trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria. (DOWBOR, 2009, p. 27).

Para Freire (1996), as decisões morais devem ser guiadas pelo “exercício do bom senso” enquanto “a imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma ‘ordem’ injusta.” (FREIRE, 1996, p. 29). Assim, a moral tradicional não traz bases consistentes para a educação moral, pois seus interesses correspondem aos do mercado e não da natureza humana. Imoralidade seria o ato de contribuir ou não fazer nada para modificar as situações de injustiça. Freire sugere a necessidade do uso do bom senso para valorizar humanidade, retomando o fomento da reflexão democrática e autônoma. Mas o que seria este bom senso? Ele esclarece:

O meu bom senso, me diz por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham exposto milhões de brasileiros e brasileiras são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a se fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a *disciplina* da gulodice da minoria insaciável. (FREIRE, 1996, p. 26).

O bom senso que deve orientar as ações morais, na visão de Freire, consiste em não aceitar a ideia de que a fome é apenas uma fatalidade. A imoralidade está em existir uma minoria gulosa e insaciável que se apodera dos recursos que seriam suficientes para uma maioria. Se apropriam da força de

trabalho desta maioria, para manter a gulodice desta minoria. A imoralidade consiste nesta aceitação passiva da miséria, enquanto a minoria insaciável se apropria de todos os recursos que poderiam dar dignidade a grande parte do povo. Qualquer religião, reflexão, rigorosidade científica e conscientização, deveria resultar no *bom senso* de não aceitar esta desigualdade, mas de fomentar uma transformação desta realidade.

Contudo, a grande maioria das pessoas, por mais que deseja uma nova realidade, acostumou-se com a ideia de que as coisas sempre vão ser da mesma forma, satisfazendo-se com o comodismo e com o “discurso fatalista imobilizador da história” (FREIRE, 2000, p.40), que entende a mudança como inviável. A superação do comodismo é o desenvolvimento da moralidade para Freire, a ética consiste na transformação e não na acomodação, na resistência da opressão e luta em prol da justiça e da ética:

A acomodação é a expressão da desistência, da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda [...], a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem se quer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e que sempre desigual em favor da justiça e da ética. (FREIRE, 2000, p. 41).

O ser acomodado, desistiu de sua liberdade, aceitou sua opressão, não acredita mais na possibilidade de resistir, teme a briga e se voluntaria a viver na desigualdade. Sua moralidade foi afetada, e tornou-se até conivente e defensor de injustiças que oprimem outros e lhe oprimem, passando a negar sua natureza humana ao aceitar a natureza que lhe é imposta. Para Freire (2011b), é imoral qualquer exploração e dominação, a convivência com situações injustas e com qualquer prática pedagógica que contraria a natureza humana, pois “A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes” (FREIRE, 2011b, p.45). O ser deveria estar sendo, isto é; deveria ser participante de sua história, não aceitar situações injustas, mas lutar para transformá-las. Ser conivente e aceitar o determinismo de que as coisas são assim e não podem mudar, é uma violência, pois nega a humanidade do outro:

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a

enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência. (FREIRE, 2011b, p.45).

Posicionar-se eticamente pela humanização, contra a desumanização, implica em não aceitar as situações opressoras de dominação, injustiça, violência, muito menos ser conivente! O explicar a miséria justificando a falta de trabalho competente é uma imoralidade de um ser que negou sua própria natureza, desumanizou-se. Já passou a reproduzir a opressão que foi ensinada, seja pela educação familiar ou formal. São pessoas que já não são participantes do mundo e de sua história. A educação deveria possibilitar este ser para o “estar sendo”, deveria fomentar uma “consciência do mundo, e a consciência de mim” pois são elas que “me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2000, p. 40). Assim, a ética envolve a consciência de uma responsabilização para com o mundo que é social, um mundo para si e para os outros.

Moralidade para Freire, é a desocultação da verdade, é proporcionar a consciência do mundo, na valoração em favor dos seres humanos. É a “consciência moral [...] em favor da vitória do bem sobre o mal.” (FREIRE, 2001, p. 53), é expressar os valores morais em uma “[...] prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.” (FREIRE, 2001, p. 23), é uma postura democrática, em “respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos.” (FREIRE, 2001, p. 22). A educação moral está na prática educativa libertadora que “vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais.” (FREIRE, 2001, p. 45).

Em contrapartida, imoralidade para Freire é a negação da presença do outro no mundo, está “[...] na exploração e dominação dos seres humanos, como indivíduos e classes [...]” (FREIRE, 2001, p. 45), é quando uma prática pedagógica trabalha contra a natureza humana, é quando a “[...] impunidade é a regra. Aplaude-

se o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão [...]” (FREIRE, 2001, p. 44). Enfim, imoral é, “[...] a dominação econômica, [...] a dominação sexual, [...] é o racismo, [...] a violência dos mais fortes sobre os mais fracos [...]” é “o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência.” (FREIRE, 2001, p. 45).

Por este motivo, uma educação moral humanizadora se distingue de uma educação meramente punitivista, normativa voltada a valores do mercado ao invés de valores humanos, e está mais próxima da prática de uma educação libertadora e democrática. Para Freire, o caminho seria que as instituições de ensino “desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida.” (FREIRE, 2001, p. 15). O punido deveria ser o que oprime, o que rouba um milhão e não quem rouba um pão (FREIRE, 2001). Assim, uma educação moral não é contrária à natureza humana, não se baseia no puritanismo, ou em ver a “[...] imoralidade no corpo do homem ou da mulher, que fala de castigo divino ou o insinua, associado à tragédia da AIDS como se amar fosse pecado [...]” mas consiste na “luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida”. (FREIRE, 2001, p. 15).

De todas estas reflexões na primeira parte, entendemos, portanto, que Freire busca definir seu conceito de ética e moral, ressaltando a importância da valorização universal da humanidade, seja ela em qualquer pessoa. A moralidade se diferencia de uma educação punitivista por meio da normatividade e se apresenta como uma prática que parte da consciência, de um *pensar certo*, permeado de *bom senso*. Desta forma, a educação moral consiste no fomento do pensar que valoriza a humanidade e potencial democrático de qualquer pessoa. É imoral a aceitação ativa ou passiva da miséria e de qualquer injustiça e subtração da humanidade, pois o bom senso moral, rejeita a miséria e a desigualdade e luta para conscientização e transformação desta realidade, considerando aquele que se encontra em condição de injustiça e opressão e é aí que a educação moral se torna fundamental. Ele diferencia uma educação moral humanizadora de uma moralista, de uma educação com autoridade, mas não autoritária, de uma educação libertadora e não

domesticadora. O punitivismo do moralismo não seria o melhor caminho para a educação, pois a impunidade que incomoda Freire, é justamente a injustiça que desvaloriza qualquer sujeito e o exclui de seu direito de participação democrática e de se construir como indivíduo pessoal e social em processo de libertação, assim, a moralidade, em detrimento do moralismo, é um caminho mais consistente para uma educação moral e se esperamos uma transformação social, é necessária uma educação para um *pensar certo, permeado de bom senso e valorização universal da humanidade*.

1.3 A MORAL PUNITIVISTA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NO BRASIL

Na parte anterior, abordamos a ética na relação entre a consciência e a ação, isto é; do pensar para o agir e foi possível compreender a importância do pensar para orientar as ações morais, e o quanto necessário é uma educação que seja capaz de proporcionar esta reflexão dialetizada para a práxis moral. Contudo, a trajetória da educação moral desfavoreceu o desenvolvimento deste pensar, o que trouxe consequências, a origem do Brasil “[...] apresenta uma série de ‘marcas do ontem’ manifestadas no comportamento social do homem brasileiro [...] e que se exteriorizam ainda hoje em disposições mentais [...] se fazendo antinômica⁵⁰” (FREIRE, 2002, p. 25). O homem e a mulher brasileira tendem estar em uma situação contraditória à vida pública, evidenciando o que Freire identificou como uma inexperiência democrática “formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização” (2002, p.26).

A educação no estado colonial impunha as normas do *Ratio Studiorum* e contava com 467 regras repetitivas e doutrinárias para validação da moral religiosa e para reforçar um dualismo que separava tudo o que não pertencesse ao sistema imposto, como sendo mal e digno de punição e exclusão. De modo semelhante, o período de Ditadura Militar trouxe o Ensino da Moral e Cívica com regras para formar um cidadão zeloso da moral e dos bons costumes religiosos; que amava o trabalho, mesmo sem compreender seu processo; que era obediente, mesmo sem entender as leis e suas razões; amoroso à pátria, mesmo sem compreender as intenções nacionais para o povo brasileiro. (FUCUHARA,

⁵⁰ Antinômica, contraditória à sua realidade e sua natureza que é democrática.

2019). Tanto no período colonial quanto na Ditadura, predominou um discurso religioso que reputava qualquer questionamento às regras, como sendo ato desordeiro que desagradava a Deus e deveria ser punido.

Freire vivenciou a Ditadura e partindo de sua própria experiência de perseguição, prisão e exílio, relata que “[...] durante o regime militar, que se dizia de si mesmo sério, democrático e puro, se fez de pressão absurda, não só contra mim, mas contra muitos outros brasileiros no exílio.” (FREIRE, 1992, p. 81). Estes períodos de pressão, refletiram na educação, inclusive nas três versões da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que foi escrita em 1961, reestruturada em 1971 a mando de governos militares do Brasil (FREIRE, 1992) e só foi retificada em 1996 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996). Segundo as notas escritas por Ana Maria Freire (FREIRE, 1997), esposa de Paulo Freire⁵¹, o Golpe de 64 influenciou profundamente a educação, proibindo Freire e qualquer educador que não fosse considerado como legitimado pelo Estado, de ensinar:

Com o golpe militar de 1º de abril de 1964, que teve como um de seus alvos principais a proibição do povo à aquisição da linguagem escrita, porque o Método não tinha mais como característica o que as campanhas anteriores de alfabetização tinham – a alfabetização alienada e alienante –, o Programa foi extinto e seus mentores perseguidos. Muitos deles, como Freire, precisaram, para fugir das prisões e das torturas, se exilar. (FREIRE in FREIRE, 1997, p. 116).

É possível relacionar a ditadura de 1964 como uma tentativa de retorno ou reafirmação de um ensino opressor. No início do século XX a escola pública foi institucionalizada, tornando-se obrigatória e voltada à transformação dos “[...] filhos das classes populares em trabalhadores dóceis e submissos”, impondo penalidades associadas às necessidades do estado para *pacificação social* (GUIMARÃES E CATINI, 2017, s.p.), qualquer insubmissão, mau comportamento ou até mesmo uma dificuldade de aprendizagem, poderia ser punida com a tão temida palmatória, ou com outros castigos físicos e vexatórios, ou até mesmo com trabalho exaustivo (ARAGÃO E FREITAS, 2012). Quando os castigos corporais passaram a ser questionados, a punição tornou-se menos física e mais psicológica, contudo, pode-se entender que ela não se tornou menos violenta, mas mais sistemática. Sob justificativa de gerir conflitos sociais em nome da ordem política, econômica e da

⁵¹ Na obra de Freire, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

segurança individual, exerciam o controle, através de programas de assistência social, sob pretexto de atender demandas da população. Contudo, todo este sistema condicionou a uma precarização que não prepara para a vida, mas dificulta a inserção no trabalho e na vida em sociedade, para depois, criminalizar a pobreza.

E surge a preocupação de que este controle vivenciado nos séculos passados possam ser os indícios de uma tentativa de um novo retorno de um período de opressão na educação, quando comparadas com as perseguições atuais aos processos formativos na educação, quando acusam professores e universidades de balbúrdia e defendem um projeto de lei de “escola sem partido” (GUIMARÃES E CATINI, 2017). Há o temor de que novamente, ao invés de educar para transformar a sociedade e a própria realidade, tenhamos que educar para depender do estado e o servi-lo. Podemos considerar que uma escola sem partido é uma utopia, pois todo ensino é ideológico e destinado a um fim, a diferença é se este ensino será libertador ou aprisionador, se vai formar ou limitar as capacidades humanas (FREIRE, 2002). A sociedade e o mercado de trabalho exigem uma formação qualificada, enquanto a escola pública orientada pelas diretrizes educacionais, dilui cada vez mais o ensino e impõe aprovação sem aprendizado, o que aumenta índices de aprovação, mas depois culpabiliza o professor pela falta do aprendizado.⁵² Nem sempre tornar a escola acessível representa qualidade de ensino, alguns projetos educativos prometem qualificação, uma “educação integral”, mas a realidade as vezes mostra que:

[...] essa mesma juventude pobre e negra das periferias, alvo das políticas de assistência social no Brasil, é a parcela mais punida pelo desemprego advindo da crise econômica, pelo encarceramento em massa, pelas novas ondas de espoliação e pelo índice alarmante de violência policial e mortes que caracterizam um verdadeiro genocídio praticado pela Estado na figura da polícia militar. Hoje assistimos processos claramente punitivistas que incluem novas formas de

⁵² O ensino público no estado do Paraná é um exemplo. Desde 2019, a SEED-PR (Secretaria de Estado de Educação do Paraná) implantou o *Projeto Se Liga*, que consiste na aplicação de provas para aprovação de alunos que não realizaram atividades durante o ano ou não conseguiram alcançar a média nas recuperações bimestrais ou trimestrais (SEED, 2020), tais medidas foram denunciadas pelo Conselho dos Direitos Humanos e por educadores (COPEDH/PR, 2019; APP SINDICATO, 2019, LEMOS, 2020; EXNEPE, 2019), contudo, tais medidas permanecem. Neste mesmo contexto, o governo estadual e federal, passou a aplicar provas para avaliar o aprendizado dos conteúdos que julgam necessários, o que pontuou rendimento baixo dos alunos e fortaleceu o discurso de culpabilização dos professores, das escolas públicas (FONTES, 2019, s.p) e até do legado de Paulo Freire (SAKAMOTO, 2019). Não consideraram os outros aprendizados adquiridos e nem o fato de que a escola é regida por leis educacionais governamentais e que o método de Paulo Freire nunca foi aplicado na educação brasileira (COSTA, 2015).

violência evidente do Estado e do conjunto de instituições abrigadas por ele contra a população pobre, contando com o retorno às diversas formas de militarização das relações sociais, seja diretamente, com presença militar nos morros e favelas e com ressurgimento de escolas militares, seja indiretamente, com práticas disciplinares rígidas que vão se redesenhando em diversos espaços. (GUIMARÃES e CATINI, 2017, s.p.).

E assim, chegamos ao cenário atual em que a escola que não foi pensada para educar com o objetivo de proporcionar a responsabilidade para com o mundo e seguiu obedientemente os documentos regidos por interesses do governo e não do povo, é acusada por não formar cidadãos adequados para a sociedade e mercado de trabalho. Os professores foram obrigados a aprovar alunos sem que estes tivessem aprendido, a autonomia e credibilidade foram afetadas e agora o mesmo estado os culpa pelo baixo índice de aprendizagem. O contexto atual é resultado de um processo histórico, a “[...] escola, a docência e o ensino em um cenário de pauperização, de fragilização e de acusações, que encaminham para a ideia da permanente crise da escola e da permanente necessidade de que nela ocorram mudanças.” (TOMAZETTI, 2019, p. 18). O professor está com medo, pois foi desvalorizado, desrespeitado e submetido a um modo de trabalho que o sufoca, exposto à violência verbal ou até física, é oprimido pelas leis e políticas de ensino ou até mesmo pelos alunos, pais e sociedade (BALDINO, 2009). A punição na educação, resulta na precarização do ensino e na desvalorização da profissão para manter os professores na reprodução do que se espera dele. (SOUZA, BRASIL e NAKADAKI, 2017; SOUZA, 2011). Ainda que a sociedade atual pareça ter superado os castigos, os próprios professores têm medo de perder seus direitos e ser ainda mais desvalorizados, temem ser acusados, responder processos, exercer sua autoridade em sala de aula. Já os alunos, ainda tem medo de ser reprovados, punidos e envergonhados, e assim, o medo rege as atitudes de alunos e professoras nas escolas (BALDINO, 2009).

Para Freire (2002), a história do Brasil, tem como característica marcante uma formação que leva os brasileiros a serem ingênuos e nada críticos, mas massificados, tendo a consciência distorcida para assumir uma posição quietista que não compreende a própria realidade injusta, o que contraria sua natureza humana. Se preocupou com esta educação que visou homogeneizar os brasileiros, alienando de sua própria condição humana, pois reduziu o ser a um mero

objeto, desumanizando-o e punindo sua humanidade e qualquer tentativa de resistir a opressão de sua dignidade. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire percebe que a educação das massas tornava o homem alheio, para domesticá-lo:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36).

O homem objeto é aniquilado de si mesmo, tem medo da liberdade, é solitário e incapaz de se transformar em uma “*unidade de cooperação em um vínculo crítico e amoroso*” o que para Freire, seria uma “*convivência autêntica*” (FREIRE, 1967). Pois o homem existe para relacionar com os outros, dialogando em suas diversidades e não para ser padronizado. Perde-se a liberdade para se construir como sujeito dono dos próprios valores morais e passa-se a adotar os radicalismos que lhes são impostos pela dominação, sendo que “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não” (FREIRE, 1967, p. 49), o radicalismo do homem deve se expressar no não negar o “direito do outro de optar”, mas ouvir e dialogar, mesmo quando:

[...] convencido de seu acerto, [...] respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 1967, p. 49).

Assim, em um ensino dominador, a própria moralidade é subtraída quando se perde o direito de julgar o certo, de respeitar e ser respeitado, de amar e reagir à violência. Este ensino buscou condicionar o brasileiro a uma vivência que não é autêntica a sua humanidade, pois dá lugar à violência ao invés do amor e da cooperação. A disciplina faz parte do ato de educar, contudo, é preocupante quando a educação, em defesa da disciplina, justifica a violência e se apropria das relações de poder em prol de manter uma situação de injustiça, caracterizando um ensino meramente punitivista. Citando Freire, Souza, em sua análise feita a partir de Foucault, entende que a obra:

Vigiar e Punir denuncia (indiretamente) as práticas disciplinares em educação, mostrando como há uma forte relação entre saber e poder em nossa sociedade. Para o poder é importante que não haja a transgressão, “*transgredir torna-se, por vezes, uma arte, tentada por poucos*” (FREIRE, 1999, p.111 – grifo meu). (SOUZA, 2013, p. 71).

Souza associa Foucault e Freire para explicar as situações punitivas na educação. Partindo de uma análise do sistema prisional, Foucault percebeu as semelhanças da escola (e de outras esferas: oficina, exército...) com os sistemas prisionais punitivos, em que o aparelho pedagógico torna-se um adestramento, pois “[...] tem que fabricar corpos ao mesmo tempo dóceis e capazes” (FOUCAULT, 1987, p. 321), punindo assim, as mínimas coisas, deste “atrasos, ausências, interrupções das tarefas” até “desatenção, negligência, falta de zelo” e “tagarelice”, através de “uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações” (FOUCAULT, 1987, p. 203). Assim, a educação, quando se torna punitiva, assume um papel de condicionar a natureza humana para corresponder ao ideal de adequação social: o de ser produtivo, capaz, e ao mesmo tempo dócil e obediente. O indivíduo é adestrado ao sistema que ele está inserido, corresponde ao que se espera dele, tornando-se uma “coisa” útil.

Uma das consequências do punitivismo é a coisificação do ser humano. Freire percebe uma disseminação de mentalidade que diminui a autenticidade humana, e esta dimensão se apresenta “Nos nossos anseios, às vezes até líricos, de liberdade, sufocados [...]” (FREIRE, 1967, p. 80.). O ser humano então, ainda que grite internamente pelo desejo de liberdade, é sufocado pelo medo de ser punido por lutar pela própria libertação e assim, reproduz todo histórico de obediência ao qual foi submetido, o levando a desejar até mesmo o que seu opressor deseja, ele é educado em massa, para manter as ambições e opiniões da grande maioria. O ser massificado não é nem senhor de suas próprias vontades, não é livre, sua própria criatividade e cultura estão sufocados. Os homens e mulheres são necessitados de liberdade para não ser reduzidos a uma “coisa”, um objeto, uma massa, para não estar alheios a seu próprio mundo, pois encontram-se oprimidos não só socialmente, mas em sua própria mentalidade. Esta prisão e opressão mental, resulta em medo da própria liberdade e da conscientização, que poderia evidenciar sua condição e possibilitar sua libertação:

Não são raras as vezes em que [...] manifestam o seu ‘medo da liberdade’, se referem ao que chamam de ‘perigo da conscientização’. ‘A consciência crítica (... dizem...) é anárquica.’ Ao que outros acrescentam: ‘Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?’ Há, contudo, os que também dizem: ‘Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!’ E acrescenta: ‘Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à ‘fanatismos destrutivos’. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. (FREIRE, 1987, p. 12).

Seria a conscientização alvoroçadora das pessoas? Conscientizar-se leva à fanatismos destrutivos? A consciência de uma situação injusta leva ao questionamento dela, e a resistência ao sistema opressor, justamente libertando do fanatismo totalitário de se confiar em um sistema injusto, aceitando tudo o que este lhe impõe. Mas tal consciência crítica é reputada e punida como alvoroçadora, porque contraria aqueles que são favorecidos com o sistema predominante⁵³. Compreender a situação injusta e opressora a qual se vem submetendo, traz o senso de inadequação que contraria todo um sistema operante e poderia iniciar um processo de libertação. É um embate que caminha por vias distintas: o processo de libertação que inicia com a conscientização, e o sistema que pune tudo o que lhe é contrário. Como todo embate gera medo, as pessoas tendem a desenvolver o medo da própria liberdade, do próprio processo que lhe permitia resgatar um pouco de sua humanidade. Somos resultado do dilema: conscientizar-se e lutar pela liberdade ou alienar-se e amedrontar-se por temor à punição?

A conscientização é um processo de humanização de um ser que para Freire é *inacabado*, *inconcluso* e que busca resgatar sua natureza e construir o seu próprio pensar. Mas este, encontra-se permeado de situações contraditórias e limitadoras deste autodesenvolvimento. Para Henning (2013), é preciso avançar no processo de humanização e nas etapas do desenvolvimento, no caminho que Freire chamou de “aventura de curiosidade”, contudo, é:

[...] o que nem sempre ocorre devido a impedimentos postos pelas condições opressivas da própria sociedade, as quais penetram o ambiente e as relações humanas como um todo, de forma explícita ou não. Constituídas nas chamadas “situações-limites”, tais condições inviabilizaram o crescimento e a humanização, pois se encontram circunscritas em limite dentro dos quais operam a

⁵³ Que Freire (1967) chamou de *status quo* que mantém o interesse dos dominantes ou sistema social marcado pela desigualdade e opressão.

desatenção e aceitação a subserviência ao conteúdo autoritário, falsamente generoso, logo, dominador. (HENNING, 2013, p. 91).

Tais “*situações-limites*”, que Freire aborda, fere o homem e suas relações, impedindo seu crescimento e o condicionando a uma aceitação de servidão, pois geram medo da liberdade e sentimento de incapacidade diante da grandiosidade das mazelas sociais, pois lhe ensinaram que as coisas sempre foram assim e que não podem ser transformadas. O medo da liberdade é disseminado na educação desde a formação dos professores e todo o sistema educacional, quando meramente punitivo, passa a ser uma administração autoritária, que suprime a liberdade e dissemina o medo dela:

É por isso que as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita. (FREIRE, 1997b, p. 12,13).

As professoras⁵⁴ foram formadas por um viés administrativo e autoritário, permeado pelo medo da liberdade. Reproduzem, então, a mesma esfera na forma educativa, e através da punição, tornam-se mais juízas, do que educadoras. O legalismo da formação acadêmica traz uma ideologia opressora e leva a acreditar que a legislação educacional é neutra e até uma verdade absoluta na forma de educar. Os educadores, tornam responsáveis por cumprir e fazer cumprir, reproduzem a ideologia opressora e punitivista aos seus alunos, culpando e assumindo a culpabilidade e um temor à punição. As leis educacionais tornam-se punidoras dos educadores que tem a incumbência de mantê-los, o que resulta em um fardo ao qual precisam se libertar, pois se nega o livre arbítrio e até a própria natureza humana, ao projetar de forma ameaçadora, a ideologia de dominação. E é por este motivo que Freire entende que nenhuma educação é neutra, mas deve ser política, e acredita que “um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas, que recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações

⁵⁴ Neste contexto, refiro à *professora*, devido a referência da obra em que Freire escreveu cartas às professoras: *Professora sim, tia não*. Contudo, a abordagem é direcionada tanto às professoras, como à professores.

pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos”. (FREIRE, 1997b, p. 12,13). Assim, uma professora com consciência política, não reproduz um pacote de administração autoritária, mas o desmitifica-o e entende que partilha o mesmo mundo com seus alunos.

Freire percebe as consequências de uma educação autoritária; que impõe e pune sem conscientizar sobre os motivos, que se apresenta como verdade certa e absoluta; refletida em professores, professoras, pais e mães e ele entende que justamente deste autoritarismo “podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou autoridade, mas também apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade.” (FREIRE, 1997b, p. 38). As consequências de uma educação autoritária vão desde a rebeldia, a uma apatia que suprime a si mesmo, e resulta em uma obediência que não questiona, que não considera a própria humanidade, mas se comporta exatamente como o opressor espera. Subtrai-se a própria autonomia em troca de uma mecanização mental, se negligencia a democracia e o direito de expor e participar na sociedade, e assim, se cresce despreparado para opinar, sendo mais fácil acreditar e colaborar com aqueles que parecem saber.

Freire (1987) entende que a sociedade é composta por oprimidos e opressores, sendo até os próprios opressores, também oprimidos por um sistema alienante. E é nesta opressão que se encontram as preocupações de Freire com o autoritarismo e o punitivismo. E é pela educação não democrática que se mantém esta opressão, da qual ninguém se liberta sozinho, “os homens se libertam em comunhão” através do “diálogo crítico libertador” e no reconhecimento da própria humanidade. Assim, se promulga a incapacidade de pessoas comuns não participarem politicamente, mas estes são resultados de uma educação que poda o diálogo e a democracia, que priva o ser de sua própria humanidade, tornando-o um hospedeiro do opressor, convivente, reproduzidor e defensor da própria opressão:

[...] como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser

elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”, “aderência ao opressor” (FREIRE, 1987, p. 17,18).

Uma consequência desumanizante de uma educação opressora é, então, aquela que subjuga à condição de não participação, dificultando e proporcionando um ciclo de exclusão. Somente uma pedagogia libertadora traria a consciência desta condição e prepararia as pessoas para a participação e transformação da realidade, mas a educação imperante forma justamente para afastar a possibilidade de qualquer reflexão e participação política. Assim, se educa para o contrário daquilo que um humano é, pois entende-se que ser democrático e desejar a liberdade faz parte da natureza humana, o que contraria a educação elaborada pelos opressores, que manifesta uma desumanização ao convencer o ser a aderir aquilo que o oprime.

Uma pedagogia opressora, forma para aceitar a opressão e reproduzi-la e quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (FREIRE, 1987). Em meados de 1500, o francês Étienne de La Boétie (2006), em seu *Discurso sobre a servidão voluntária*, já havia percebido o quanto o povo voluntariamente concede a própria liberdade por invejar aos reis e imitá-los em sua tirania, o que seria um dos motivos que eternizariam a condição de servidão. Para ele, os reis só pareciam grandes, porque o povo estava de joelhos, acostumados com o hábito e aceitação. E Freire (1987, p.18), percebe que os oprimidos acabam “tornando-se opressores de outros [...]”. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”. A não consciência da própria opressão é engodo que mantém a servidão, e “Raros são os camponeses que ao serem ‘promovidos’ a capatazes, não se tornam mais duros opressores” (FREIRE, 1987, p. 18). O resultado da educação opressora são seres iludidos com falsas considerações e vantagens sobre outros que só eterniza ainda mais sua servidão. Enquanto se busca a sobreposição sobre outros, se subjuga a natureza humana de se dialogar e transformar junto aos outros e se age dominado pelo paternalismo e domesticação, sem liberdade e com medo dela, os homens tornam-se vulneráveis, inautênticos e dependentes, porque “A sua dependência emocional, fruto da situação inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, este é que se serve desta dependência para

criar mais dependência.” (FREIRE, 1987, p. 30).

A educação que aliena da própria condição mantém uma consciência ingênua, alheia à natureza democrática. Logo em sua primeira obra, *Educação e atualidade brasileira*, Freire já constatava: “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” (FREIRE, 2002, p. 61). Desde a descoberta das terras brasileiras pelos colonos portugueses, a possibilidade de diálogo foi comprometida e passou a imperar o medo. Freire entende a importância de uma libertação desta mentalidade ingênua, que emudece o homem, com a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que leve o sujeito a dialogar e participar de sua própria realidade. Contudo, a sociedade o leva a um paternalismo sem liberdade, mas de dependência a uma ideia falsa de desenvolvimento. Freire esclarece que:

[...] ‘ideologia do desenvolvimento’, enquanto ‘ideologização’, nas democracias, exige a participação do homem na incorporação das ideias. A ideologização de algo implica um teor de consciência crítica inexistente no homem ‘protegido’, ou no homem ‘em situação’ de proteção. Naquelas condições referidas se encontram as raízes de nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o mutismo brasileiro” (FREIRE, 2002, p. 64).

Portanto, não há liberdade no paternalismo, que só gera mais dependência para manter uma situação opressora e esta dependência leva a uma posição de mutismo, que leva o homem a se calar, permitindo sofrer a própria injustiça. Quanto mais dependentes, mais se aceita e acata as condições, quanto mais paternalismo, menos liberdade, pois só há liberdade no direito ao diálogo, onde se tem consciência de suas limitações e indigências, libertando-se da crença na condescendência ao senhorio, através do desenvolvimento da própria criticidade. A condição de paternalismo pode levar um ex escravo a ser grato a seu senhor pelos subsídios de sobrevivência, por não ter sido tão “mal” quanto um senhor violento do qual ouviu falar, e principalmente, ser eternamente grato pela alforria... Sem jamais questionar o fato de ter sido comprado, escravizado, forçado, determinado a ser o que não decidiu ser, de não ser ouvido. O paternalismo leva a gratidão por “migalhas”, a uma situação de dependência que leva à conivência, a aceitação da injustiça, opressão e maldade, na crença inocente de que ela seja bondade e misericórdia:

Assim é que, em tais circunstâncias, surpreendidas por estudioso de nossa formação, se fala de 'bondade' do senhor. De sua 'compreensão humana'. De sua 'condescendência'. Condescendência e bondade de alguns senhores que atraíram o negro da propriedade de senhores duros. A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a "dialogação". (FREIRE, 2002, p. 65).

A subjugação ao paternalismo consiste, portanto, na satisfação com a oferta insuficiente e injusta que apazigua os oprimidos, para que bem considerem aquele que o oprime, sendo condicionados a aceitar qualquer condição, sem ao menos dialogar, pautando-se em uma confiança cega. A educação deveria desmistificar o paternalismo, deveria ser libertadora, ao invés de formar para a condescendência e para a crença inocente na bondade dos senhores da sociedade. Contudo, muitas vezes ela condiciona a obediência para evitar castigos e alcançar favor de seu senhor. Um escravo que passa a viver na casa grande, não deixa de ser escravo, mas ainda assim, aceita isso como bondade. Alimenta em si, uma visão de paternalismo, ao enxergar uma relação paternal de *condescendência* e bondade que não existe! É apenas fruto de uma consciência ingênua e sem criticidade, pois não há liberdade sem vivência comunitária, participação, dialogação, responsabilidade social e política da casa. Liberdade é ter voz, ter participação em seu contexto. E Freire detecta que "Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se podia ouvir, era a do púlpito" (FREIRE, 2002, p. 70). O ser colonizado é ser oprimido, negado de sua autonomia para pensar e decidir, condicionado a obedecer sem questionar por temer aqueles se posicionam como superiores, é ser inferiorizado e reputado como incapaz de fazer as próprias escolhas morais. Surge um tipo de brasileiro que é um resultado histórico do que a sociedade e religiosidade lhe impuseram, tornando-o calado, com medo de ser punido e condescendente com um sistema que não é de sua natureza, privatizando sua própria racionalidade, onde quem oprime, também é oprimido pelo mesmo sistema.

Para compreender o opressor como oprimido⁵⁵ e a influência da

⁵⁵ Oprimidos são aqueles que se encontram desumanizados, que precisam recuperar sua humanidade roubada, que foram submetidos a um *ser menos*, e já não são *seres para si*, estão alienados da própria condição e não percebem sua capacidade para o pensar, libertar, para o transformar da própria realidade e sua vocação para o *ser mais*. (FREIRE, 1987).

religiosidade, é possível fazer alusão ao conceito de menoridade⁵⁶ e tutoramento da razão, pois entendemos que o ser colonizado e oprimido se encontra na menoridade, sendo necessário uma emancipação do pensar. Em 1783, Kant leu uma questão de um jornal e a respondeu com um ensaio que foi publicado, intitulado *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* No ensaio, Kant responde que “Esclarecimento [<<Aufklärung>>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.” (KANT, 1985, p.100). Esta menoridade era devido a própria “preguiça e covardia” e por não *ousar pensar*, que é o lema “*Sapere Aude*” (ouse pensar!). Até quando a liberdade de pensar é permitida, é difícil chegar à maioridade, pois para o indivíduo, a menoridade “se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar o próprio entendimento”. (KANT, 1985, p. 102). É mais cômodo ser menor, é mais fácil confiar a habilidade de pensar a outrem, elegendo um *tutor* para o próprio pensar, para delegar a alguém a própria consciência e economizar o próprio esforço, pois “Não tenho necessidade de pensar quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar de negócios desagradáveis”. (KANT, 1985, p. 101).

Obedecer ou raciocinar? Para Kant, sair da menoridade e transitar para a maioridade, é a ousadia de pensar, é o esclarecimento, que só é possível na liberdade. Para este esclarecimento, “[...] nada mais se exige senão a liberdade” contudo “Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade” (KANT, 1985, p. 104). É preciso superar os tutores do pensamento, trocando o uso privado da razão por um uso público, autêntico, próprio. O uso privado da razão seria o mecanismo necessário para interesse de uma comunidade e manutenção de uma *unanimidade artificial*, é “o que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confiado”. (KANT, 1985, p. 104). Um professor empregado seria aquele cuja razão é unicamente privada, ele abdica da liberdade e a exerce como dever, pois aquele que participa de uma organização, pode ainda raciocinar, mas acima disso, tem o dever de obedecer, pois é um membro passivo. Ele reflete e expõe seu pensamento desde que esteja atrelado a ideologia a qual pertence e seu discurso deve reforçar os ideais vigentes, o que ecoa até mesmo no âmbito religioso, “[...] o

⁵⁶ Menoridade para Kant “[...] é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 2009, p.9). Contudo, Kant acreditava ser possível uma emancipação, uma superação da menoridade, através de uma autodeterminação racional.

sacerdote está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou a comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição” e por isso, “[...] nada existe aqui que possa constituir um peso na consciência”. (KANT, 1985, p. 106), pois ensina em nome da instituição que serve, da utilidade prática, ainda que “seja contraditório com a religião interior” (KANT, 1985, p.108).

Kant entende que o ser humano possui uma vocação para o *pensamento livre*, e que deveria agir de acordo com sua liberdade, ele fala de um ideal por parte do governo, em que pela primeira vez se “deu a cada homem a liberdade de utilizar sua própria razão em todas as questões da consciência moral” e que esta liberdade seria possível se cada homem” examinasse seus juízos e opiniões num ou noutro ponto discordante do credo admitido. (KANT, 1985, p. 112). De modo semelhante, Freire percebeu que a voz do púlpito ecoa na mente do homem e da mulher, ditando uma consciência moral que não é própria. Contudo, os líderes religiosos e professores, nas palavras de Kant, os tutores da espiritualidade e do pensamento; também são oprimidos por uma consciência privatizada, que o deixa confortável em negar a própria consciência, para assumir a ideologia de quem lhe emprega. Freire também professa a liberdade como ousadia para o pensar, e o *pensar certo* é pensar autônomo, próprio de cada um, o que pode ser entendido como um pensar sem a dependência de um tutor e sem reproduzir um pacote ideológico privatizado.

Freire criticou a ideia de religiosidade e da voz ditadora do púlpito que oprime, desumaniza e pune. Contudo, ele não generalizava as crenças, ao contrário, equilibrou sua fé em meio à toda sua criticidade e sua visão realista da história opressora do cristianismo religioso. (FREIRE, 2001). Acreditava que a Teologia da Libertação⁵⁷ compreendia a história dos homens e mulheres e a inteligência e presença divina na história, moviam igualmente o ser presença e fazer história. “Deus é uma ‘Presença na História’, mas uma Presença que não nos proíbe de fazer História. É uma Presença que não nos imobiliza para que se faça a História que nos cabe fazer.” (FREIRE, 2001, p. 53). Assim, se rompe e supera a religiosidade tradicional, ao propor que a homens e mulheres se tornem sujeitos da

⁵⁷ “A Teologia da Libertação é um movimento sócio-eclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a

História, em uma construção social coletiva, sendo Presença e respeitando também a história escrita pelos outros, ainda que seja diferente da sua:

A Teologia da Libertação, diga-se de passagem, significa uma radical ruptura com essa forma mágico-mítica de religiosidade e, pondo suas raízes na experiência concreta tempo-espacial, dos homens e das mulheres, do Povo de Deus, fala de outra compreensão da História, na verdade feita por nós. De acordo com esta inteligência da História, Deus é uma Presença nela que, porém, não me proíbe de fazê-la. Pelo contrário, empurra-me a fazê-la. E de fazê-la não no sentido da negação dos direitos dos outros, só porque diferentes de mim. (FREIRE, 2001, p. 19).

Sobre as consequências da educação moral punitivista, entendemos, portanto, que ela procurou suprimir a liberdade do brasileiro de exercer sua própria humanidade, moralidade e compreensão da própria realidade, punindo a natureza humana e toda a capacidade de resistir a opressão. Ainda que tenha havido movimentos de resistência que criticaram o colonialismo, muitos brasileiros refletem uma formação domesticadora, autoritária e alienadora, que privatiza o pensar e não permite perceber a própria opressão e nem se perceber como opressor do outro, pois foi formado para manter uma ingenuidade crítica e dependente, que busca tutores para seu próprio pensar e mantém uma relação paternalista que se satisfaz com a falsa ideia de favor do opressor o levando ao desejo de se parecer com eles e oprimir os outros sem compreender a própria condição de oprimido. Assim, assume-se posições passivas, sem reflexão, criticidade, sem valores morais autênticos pautados na compreensão de si e do outro. Os brasileiros foram formados para não desenvolverem a autonomia de ser e de construir a própria moralidade, subtrai-se então, a humanidade que deveria insistir em libertar-se e gestar historicamente sua autonomia e humanização.

1.4 A HUMANIDADE OPRIMIDA E A CAPACIDADE DE TRANSCENDER: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL

Das concepções de Freire que estão sendo discutidas, percebemos que a imoralidade consiste em qualquer prática que contraria a natureza humana tornando o ser humano um ser oprimido, desumanizado. Mas em que consiste a humanidade? O que é o homem? Quem é o oprimido? Após refletir sobre as consequências do punitivismo e de uma educação opressora na natureza humana, cabe refletir mais sobre quem é este humano oprimido e dominado em sua própria natureza.

1.4.1 O Oprimido e a Dominação Ontológica

A ontologia, como parte da filosofia que investiga a essência e natureza do ser humano, foi um tema de abordagem freiriana, visto que todo seu pensamento era humanista, voltava-se se à humanidade como um todo, que constrói a história no mundo, através da curiosidade, reflexão e ação. O ser humano e todo o seu potencial na construção histórica, leva Freire a justificar suas:

Certezas ontológicas, social e historicamente fundadas. Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação mas distorção da vocação para o ser mais. Por isso, digo, [...] que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. (FREIRE, 2001, p. 8).

A preocupação com a natureza humana assume a importância central nas reflexões freirianas, pois ela está relacionada a história social da humanidade e mostra que o homem é um ser *inconcluso*, em constante construção e neste ser, habita uma vocação, um ato em potencial para o *ser mais*, para fazer-se história, o que “[...] demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia.” (FREIRE, 2001, p. 8). Limitar este ser que pode ir além, contrariando todo seu potencial, é uma imoralidade. Tudo o que contraria a humanidade é imoral para Freire, daí sua luta por uma educação que contrariasse a desumanização, criando possibilidades para transcender, isto é; para ir além do que está sendo. A

educação passa a ser entendida como uma necessidade humana universal, pois ela dialoga com a curiosidade, que possibilita a problematização da própria realidade e seria a resposta para esta transformação, quando abrange a história, a cultura, a ideologia e a política. Freire (2001) denomina a *ontológica necessidade da educação*, como necessidade universal de saber e aprender do ser humano, principalmente para lidar com sua própria realidade.

Compreender o conceito de vocação ontológica leva a compreender melhor outros conceitos já abordados como o de consciência moral, que está intimamente ligado à natureza humana e a consciência de mundo. Ser sujeito no mundo, implica em relacionar-se com seu objeto, com sua realidade objetiva, e no fato de se entender como sujeito que participa de um mundo que é seu, mas também é de outros:

A consciência do mundo, que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor. Encarnada ou vivida por educadores ou educadoras progressistas, coerentes, a educação como prática da liberdade é um que-fazer necessariamente responsável. (FREIRE, 2001, p. 46).

A consciência moral reflete os valores ou desvalores das práticas para as quais se tem no mundo. Cada sujeito é responsável por suas ações, e elas são reflexo daquilo que ele valoriza, que dá importância como sendo valor moral. Se em sua consciência, se valoriza ou não a humanidade, vai se exteriorizar em suas práticas. Uma consciência moral seria aquela que leva à uma consciência do mundo e de seus outros, levando a ações que valorizam a vocação ontológica dos seres humanos. Ela compreende a natureza humana e não negligencia seu potencial, não nega a sua essência, mas trabalha para que ela transcenda, para o "ser mais".

A educação deve ser formadora desta consciência moral que valoriza a humanidade, e os professores e professoras coerentes, com consciência da moralidade humanizadora, trabalham para o progresso do homem e de sua vocação para o ser mais.

Contudo, ainda persiste a imoralidade e o embate entre uma educação que poderia libertar e uma que oprime, subjuga e domina a natureza deste homem, que perde o direito essencial de *estar sendo*. Ao se pensar em negar o direito de *estar sendo*, remete-se a uma dominação da própria natureza humana, a

opressão é então uma *dominação ontológica*. Enrique Dussel, usou o conceito de *Dominação Ontológica* partindo de uma mesma percepção de uma relação opressora na educação. Freire e Dussel apontam caminhos libertadores na relação pedagógica, tornando-se relevante o diálogo, a fim de explorar e comparar as teorias, para uma possível aproximação entre os autores.

O filósofo argentino Enrique Dussel, nascido em 1934, foi exilado, assim como Freire, e passou a morar no México desde 1975, onde escreveu diversas obras sobre ética, política e teologia, sempre expondo sua Filosofia da Libertação e sua valorização ao pensamento latino-americano. Pensava a teologia e a filosofia, como ética e práxis para a libertação dos oprimidos, partindo das minorias e não da forma eurocentrada dos colonizadores.

Destaca, então, três aspectos fundamentais à Teologia da Libertação: o sociopolítico, que é centrado nos pobres; o erótico que rejeita a ideia de reduzir a mulher a mero objeto, e a dimensão pedagógica, que se preocupa com o acesso à educação e com as relações de domínio no sistema educacional.

Enrique Dussel também mostrou caminhos humanistas em sua filosofia, a opressão seria uma dominação ontológica. Em sua obra *Para uma ética da libertação latino-americana*, o autor repensa a libertação como filosofia prática para a América Latina.

Tomando por base de seus estudos a análise da história e conceitos da dialética⁵⁸, vai se inspirar em Lévinas⁵⁹ e desenvolver um método que vai além da dialética, seria a *Analética*, que é uma proposta humanista que envolve o *outro*, o que será discutido melhor na próxima parte. Dussel percebeu o quanto a liberdade humana era afetada em três aspectos: a erótica, que trata da relação homem-mulher e da vida doméstica; a pedagógica, que aborda a relação de pai-filho e mestre-discípulo; e o aspecto da política, que trata da vida em sociedade. Todos estes aspectos, indicam caminhos em que esta liberdade foi suprimida em detrimento da

⁵⁸ O termo Dialética deriva de diálogo, contudo possui várias compreensões acerca do conceito: a platônica, a aristotélica, a estóica, a hegeliana (ABBAGNANO, 2007) e a Heideggeriana que vai influenciar Dussel por um tempo, até que ele supera a *totalidade racional* hegeliana (consciência e liberdade forma a totalidade do ser) e *totalidade existencial* heideggeriana (os sentidos de existir constitui a estrutura total do ser), ao adotar o conceito de *Outro* de Lévinas, contudo, para ele o outro não é passivo como em Lévinas, pois é capaz de construir uma nova totalidade. (DUSSEL, 1974). Assim, sugere a *Analética* que seria um diálogo crítico com as outras dialéticas eurocêntricas (DUSSEL in CONTINOVE, 2014) para uma práxis libertadora social.

⁵⁹ Emmanuel Lévinas (1905-1995), filósofo francês de origem judaica que entendia a ética da alteridade e o enxergar a face do outro, como sendo a filosofia primeira.

própria natureza humana.

No *Capítulo VIII – A pedagógica latina-americana (A Antropológica)*, o autor analisa a pedagogia, como uma parte da filosofia que reflete sobre as relações entre pai-filho, mestre-filósofo e político-cidadão, que consiste naquilo que se recebe do outro e de si mesmo. A pedagógica é a convergência dos aspectos erótico e político, pois o filho-discípulo encontra-se nas relações de pai, mestre e cidadão, ela possui duas dimensões, dois sistemas pedagógicos: o erótico (doméstico), que “[...] educa dentro do ethos⁶⁰ tradicional do povo, dentro da classe social da família” (DUSSEL, 1996, p. 110); e o pedagógico (político, social) que educa “[...] igualmente dentro do ethos social [...]” (1996, p.111), que são as instituições. Assim, Dussel entende o quão amplo é o aspecto pedagógico e o quanto os projetos políticos-pedagógicos e as leis educativas cumprem opções globais que os estados implementam. (DUSSEL, 1977). Ao analisar a Educação na América Latina, percebe uma relação de dominação na natureza ontológica⁶¹ do aluno e filho, quando sua essência é entendida meramente como um depósito de conhecimentos. “A ontologia pedagógica é dominação porque o filho-discípulo é considerado como um ente no qual se deve depositar conhecimentos, atitudes, ‘o mesmo’ que é o mestre ou preceptor”. (DUSSEL, 1977, p. 185).

É uma violência quando o projeto pedagógico se baseia na repressão do outro, quando todo o ensino do mestre busca reproduzir padrões de uma cultura de massa em sua totalidade e torna o sujeito em um “[...] ‘homem massa’. Os valores e símbolos, a conduta e o pro-jeto deste homem, essa totalidade é a cultura de massas.” (DUSSEL, p.219). É o “sujeito da ideologia imperial ilustrada, o preceptor da pedagogia de massas” (DUSSEL, p. 220). O aluno perde então, a própria identidade e essência em resposta a um projeto pedagógico formulado para uma dominação de um grupo com interesses próprios:

O pro-jeto pedagógico pode ser de dominação[...]. Trata-se da compreensão do ser histórico, concreto, do grupo dominante (seja ‘centro’, classe, pai, preceptor etc.). Neste caso, o filho-povo é educado no ‘Mesmo’ que o sistema já é. Por isso, o pro-jeto pedagógico de dominação sempre é fruto de violência, de conquista, de repressão do Outro como outro. (DUSSEL, 1977, p.215).

⁶⁰ Ethos (do grego), ética, costumes sociais, comportamentos culturais.

⁶¹ Ontológico é tudo que se refere ao ser, a natureza, a essência do ente.

A educação que reproduz o discipulador no filho discípulo, é para Dussel, uma totalidade⁶² narcisista e dominadora que castra o educando de sua própria natureza, o colocando como ouvinte seguidor do mestre. “Na totalidade está o discípulo, a criança, o jovem, que não é órfão, mas que tem mãe e cultura popular, pai e estado. Agora é o discípulo que deve escutar o mestre.” (DUSSEL, 1977, p. 196). Esta relação simbiótica de aprendizado que consiste em um discipulado, é vista por Dussel como uma dominação totalitária que aliena o filho discípulo, o deixando alheio e em uma condição de dominado. Assim, “Essa dominação [...] inclui o filho dentro da Totalidade: É alienado. Neste caso, o filho discípulo é o educável: O educado é o fruto, efeito da causalidade educadora. (DUSSEL, 1977, p. 185). A educação torna-se então um meio de violência quando reproduz o interesse de dominação e repressão do outro, quando suprime a liberdade em prol de um projeto que não atende o interesse do aluno como sendo o outro.

Em contrapartida, Dussel destaca o aspecto metafísico da pedagogia da libertação que contraria a anti-pedagogia do sistema, que é uma ontologia pedagógica de dominação, da alienação, educável para a totalidade massificada. O ego totalitarista é patológico⁶³ e visa coisificar⁶⁴ o outro, enquanto a educação pedagógica deveria ser saudável e valorizar a alteridade.

Enquanto Freire (1979) enxergava uma sociedade de oprimidos pelo sistema, que aderiram a seu opressor, tendo a mente subordinada e *fora de si, mesmos*, tornando-se emocionalmente dependentes, com uma *visão inautêntica do mundo*; Dussel (2000) percebeu as *vítimas* deste sistema mundo, que seria o outro-pobre, o negado, oprimido, afetado, excluído do mundo que tem fome e não produz, reproduz e desenvolve sua vida. Assim, fundamenta sua ética humana de libertação que consiste em assumir a responsabilidade frente a estas *vítimas*, e reconhecer o outro-pobre como ser humano, e lutar para resgatar a dignidade própria da humanidade, para “[...] a passagem do não-poder-ser-vivente do outro, da vítima, diante de um sistema que o nega, ao dever-ser-vivente da vítima libertada sob a responsabilidade pela vida do outro e diante de um sistema de poder [...]” (DUSSEL, 2000, p. 378).

Freire (1996), percebeu que a mentalidade da sociedade brasileira

⁶² Totalidade como integralidade, a somatória das partes que forma o ser. (ABBAGNANO, 2007).

⁶³ Doentio.

era fruto de um ensino conteudista que suprimia a criticidade, a autenticidade do pensamento e a autonomia, levando os sujeitos a reproduzirem conteúdos que lhe foram depositados em um ensino que chamou de Bancário, que não compreende a totalidade do sujeito e o educa para negar sua natureza crítica, o reduzindo a um mero depósito de conteúdos. Assim, escreveu sobre a importância de se superar este ensino bancário (conteudista) e educar visando a autonomia do sujeito em todos os aspectos de sua vida e não como sendo recipientes vazios, passivos e carentes de mera instrução. As teorias freirianas sobre a educação, surgiram como um escopo para as práticas educativas, visando a libertação do sujeito no contexto brasileiro, pois entendia que a sociedade é composta por oprimidos e opressores (FREIRE, 1987, p. 29) e o ensino bancário leva a reproduzir esta opressão. Os oprimidos mantêm uma relação de convivência com o opressor, sendo o opressor, também um oprimido, que reproduz toda uma situação de injustiça.

Freire (2000) descreve como uma situação opressora foi se instalando socialmente, procurando forjar a mentalidade do brasileiro, desde a colonização, comprometendo a humanização do pensar, levando a negação de sua criticidade, visando criar um ser ingênuo, massificado, alheio à sua realidade injusta. Assim, é fundamental uma educação que resgate a autonomia perdida, que liberte da dominação de sua mente e da forma como seu ser se encontra, pois, este ser humano, foi subtraído de sua própria natureza crítica que lhe era essencial, tornando-se ingênuo.

A natureza do sujeito brasileiro, foi então domesticada e esmagada por forças alienadoras que se apresentam falsamente como dignidade e liberdade e levam a desconfiar do que o autor define como verdadeira liberdade, reputando-a como lavagem cerebral. Por isso há uma tendência predominante do brasileiro ter medo de pensar, de questionar e de ser considerado subversivo. Tende a ser ingênuo e resiste à libertação, mantendo sua submissão ao colocar o poder de sua existência nas mãos do opressor, ao sentir-se seguro do que a maioria acha correto, resultado de uma mente massificada, mantendo uma sociedade com mentalidade homogênea e padronizada. Surge então a necessidade de uma conscientização da própria condição de oprimido, que resgataria a humanidade e o respeito do ser,

⁶⁴ Reduzir o ser humano a uma mera coisa, objeto.

como pessoa.

O sujeito alienado vive na ingenuidade de que se é livre, acredita em mitos de liberdade enquanto corresponde exatamente às expectativas de dominação que sufoca sua própria natureza. Freire explica em que consistem tais mitos:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. (1987, p. 79).

Freire descreveu o quanto as estratégias e manobras alienadoras passam uma certa ideia de igualdade e triunfo pelo próprio esforço, ao mesmo tempo em que faz o sujeito desacreditar de sua capacidade de reflexão, de superação, de ser bom, fomentando nele um sentimento de incapacidade e inferioridade que leva a condição de vulnerabilidade e dependência total do opressor, por achá-lo superior e se contentar em ter aceitação dele. Tais promessas e ilusões, não passam de um mito de uma falsa liberdade, por isso criticava também uma falsa ideia de humanismo em sua primeira obra (2002).

Freire não compreende uma educação que não seja ligada a vida humana e seus aspectos. “Não tememos apontar a nossa ‘inexperiência democrática’, responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como

a matiz desta educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos.” (FREIRE, 2002, p.12). A inexperiência democrática é fruto de uma educação verbal e autoritária que passa uma falsa ideia de ser humano, enquanto a humanização é um processo democrático e libertador, é um resgate contínuo de uma natureza que vem sendo subjugada, mantendo o sujeito em uma condição desumanizante de oprimido.

Entendemos, portanto, que Freire e Dussel fizeram leituras semelhantes da educação na América Latina e perceberam o quando ela se tornou uma ferramenta de subjugar o educando, o levando a negar sua própria natureza humana para a liberdade e criticidade, reduzindo a um mero depósito de conteúdos. O que para Freire é uma opressão, é para Dussel uma dominação ontológica. Freire usou o termo *oprimido* para definir aqueles que foram educados por um ensino opressor e cunhou o termo *Educação Bancária* para criticar o ensino conteudista, que deposita informações nos alunos como se fossem recipientes vazios, tornando-os alienados, massificados, ingênuos, sem autonomia e consciência crítica, levando os sujeitos a uma condição de oprimido, a uma posição quietista que é alheia a sua natureza humana. De modo semelhante, Dussel percebeu a *Dominação Ontológica* no aspecto pedagógico de entender o filho discípulo como um depósito, formando assim, um “homem massa”, que é fruto de uma cultura totalitarista que massifica, coisifica, aliena, subtrai a essência e identidade humana, o que para ele é uma violência, uma repressão do outro, uma antipedagogia do sistema.

1.4.2 A Metafísica da Libertação e a Vocação Para o Ser Mais

Conforme visto anteriormente, diante da constatação de uma opressão pedagógica, ontológica e social construída na América Latina, Dussel e Freire exploraram caminhos libertadores para se pensar a transformação humana. Assim, visando compreender as possibilidades pensadas para libertação do oprimido, a proposta aqui é analisar e relacionar a concepção de *Metafísica da Libertação* para Dussel e a *Vocação para o ser mais* em Freire.

Enrique Dussel (1977), ao pensar a ética para a Educação e Libertação como filosofia prática para a América Latina; dentre outros aspectos; analisa a dimensão que chama de *A Pedagógica*, onde associa a relação de pai-filho

e mestre-discípulo e percebe uma relação de dominação na natureza ontológica do aluno e filho, em que sua essência foi entendida como um depósito de conhecimentos, assemelhando ao conceito de Educação Bancária de Freire (1987), assim como a proposta freiriana de educação libertadora que consiste em não enxergar os alunos como recipientes dóceis e passivos no aprendizado, mas em desenvolver neles o potencial crítico, dialógico, reflexivo e criador, Dussel propõe uma superação ontológica desta condição.

A superação de uma dominação ontológica que enaltece as injustiças e se distancia de uma ética da libertação, viria através de uma Metafísica. Retomando o conceito grego, que tem o sentido de ir além da natureza, além do mundo físico, transcender, Dussel encontra na *Metafísica* uma proposta de libertação. Primeiramente sua filosofia foi influenciada pela dialética de Martin Heidegger, mas posteriormente, vai questionar o discurso ontológico da dialética por ser um diálogo meramente teórico e reduzir o ser humano a um mero ente. Percebeu que a dialética, ainda que compreendida como diálogo e contraposição de ideias, era uma dominação ontológica, totalitária e não abria espaço para se pensar o *outro*. Assim, movido por questões éticas, vai se concentrar no conceito de alteridade metafísica de Emmanuel Lévinas, que considera não só a interioridade, o mundo que há em si, mas também compreende a *exterioridade*, isto é; o *outro* como exterior a seu próprio mundo. Sugeriu então, um método que vai chamar de *Analético*, que resgata o significado grego de *lógos*⁶⁵, com o sentido de ir mais-além do mundo. Desta forma, o outro como oprimido, é capaz de avançar dialeticamente. Trata-se então, de um método de libertação através de uma pedagogia que supera a dialética anterior, com o que seria uma verdadeira dialética. A Analética é uma:

[...] superação do método dialético negativo [...] da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema [...], é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora. (DUSSEL, 1974, p. 164, 165).

A *Analética* é a libertação e superação de todo um sistema de

⁶⁵ Geralmente traduzido como estudo, palavra, verbo, discurso ou razão; o *logos* na verdade, tinha um significado profundo para os gregos, era a plenitude e sentido da vida, uma inteligência ativa e plena. Em Dussel, o *logos* se torna *Ana-logos*, que significa irromper no mundo, ir mais além do mundo, do fundamento. (DUSSEL, 1995).

totalização que visa padronizar e excluir o outro, que é exterioridade. É o transcender e sair da totalidade massificada que impede de reconhecer a alteridade. Assim, “A superação da ontologia significa abrir-se a um âmbito além do “ser” pedagógico imperante, vigente, pré-existente. E por isso trata-se de uma metafísica.” (DUSSEL, 1977, p. 185). O conceito de *Outro* para Dussel é de valorizar igualmente os sujeitos das relações humanas, seja mestre ou discípulo, é uma visão de alteridade que contraria a *Totalidade* e transforma o fazer pedagógico, uma relação de face a face de diálogo e respeito mútuo, de igualdade. “O face-a-face pedagógico, então, é o respeito pelo Outro, seja este filho ou mestre.” (DUSSEL, 1977, p.189).

Em Dussel, o diálogo e a conscientização são peças fundamentais na natureza humana e a relação pedagógica deve ser de doação e valorização mútua e não de dominação e castração do outro. O diálogo é a condição para uma relação de alteridade no aspecto pedagógico, pois é democrático e contraria a relação dominadora e castradora totalitárias. As relações pedagógicas devem ser de doação e não de castração, o mestre surge não como dominador, mas como quem ouve o jovem nesta relação e não compactua com o sistema “cancerígeno” de educação, mas conscientiza da própria condição e prepara para comprometer-se com o futuro e libertar das estruturas de dependência através de “Uma educação comunitária, fundada numa comunidade educadora pelo diálogo e pela participação responsável” (DUSSEL, p. 207), o que nem sempre está ligado à escola e sua pedagógica imperante. “É necessário uma nova escola, uma nova medicina, novos serviços para o homem oprimido”, mas isso era necessário “primeiro desmistificar a *pedagógica* imperante, mostrar os seus desproporcionados custos e indicar um caminho libertador”. (DUSSEL, p. 212). A relação pedagógica deve ser saudável e não doentia, deve libertar e desmistificar a opressão imperante.

Freire (1997) colocou novos fundamentos à dialética e falou de uma relação dialógica em que o aprendizado não se dá por transferência de conhecimentos do professor para o aluno, mas de forma participativa, pautada em troca de ideias, uma práxis democrática e política, o que não seria uma mera relação

dialética entre oprimidos e opressores, mas uma presença crítica tanto de professores quanto de alunos, pois ambos aprendem um com o outro. De modo semelhante, em Dussel, o diálogo transcende a dialética e adentra na *Analética*, que é o diálogo democrático entre outros iguais, é pautada na relação face a face, na leitura conjunta da própria realidade, na problematização do mundo compartilhado. A realidade se interpreta dialeticamente analeticamente e as relações trazem movimento do eu e do outro de forma democrática. Dussel partiu de uma perspectiva filosófica da realidade para compreender a dimensão Pedagógica e detectou raízes totalitárias de dominação na escola. Contudo, uma educação libertadora para Dussel resgata a dimensão de relação de diálogo face a face do *eros*⁶⁶ para uma relação com o outro que torna a relação pedagógica de doação e não de castração, de libertação e não dominação. A pedagógica metafísica “se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como outro. Tudo isso num nível erótico e político [...]” (DUSSEL, 1977, p. 191). O conceito de *eros*⁶⁷, aparece aqui como pulsação dualista e dialética e é comparado com outras formas de amor para depois ser entendido como desejo e amor-de-justiça:

Se o *éros* é o amor homem-mulher na beleza da nudez, se a *filia* é o amor do irmão-irmão no entusiasmo da assembleia, o *ágape* é exatamente o amor pelo Outro que *ainda-não* é real. O Desejo, que chamamos de “amor-de-justiça” [...] pelo nada daquele que *não-é* o amor gratuito por excelência. O face-a-face do homem-mulher se transcende em o *novo* onde os amados vêem o rosto do Outro, o Outro por excelência: O filho que ainda não pro-criaram. O face-a-face do irmão-irmão, cidadão-cidadão, da juventude (não como grupo de jovens, mas como aquilo que faz que o jovem seja jovem: a juvenilidade, como contrária a senilidade), acolhe o discípulo como aquele que concede espaço ao que virá desde o além do ser vigente. (DUSSEL, p. 186).

O conceito de *eros* é então ressignificado, se outrora poderia significar as relações de posse e objetificação do corpo do outro, agora o *eros* passa a ir além do conceito de paixão e sexualidade. Se outrora o conceito de pai e filho era interpretado freudianamente de forma patriarcal europeia e judaico cristã, agora adentra ao campo da alteridade proposta por Lévinas, em enxergar a face do outro.

⁶⁶ Do grego, amor, desejo, uma amor carnal que se distingue do amor divino. Do ponto de vista freudiano, as pulsões, prazer, auto-conservação. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001). Mas aqui o Eros aparece com o significado de amor-justiça, enxergar o outro.

Já não se restringe ao copular, mas em relacionar com o outro, unindo a beleza e a bondade. Assim, o *eros* pode ser vida ou morte, dominação ou união. O erótico trata então das relações humanas, seja de homem e mulher, mestre e discípulo e pai e filho e tais relações podem ser de poder e dominação, ou de amor, que assume aqui um significado de alteridade, de enxergar o outro, que é uma relação metafísica que contraria as relações pautadas na dominação para se pautar em valores humanos.

Paulo Freire também compreende a existência humana em suas relações de aprender e ensinar, o que envolve o amor e tudo o que implica para a natureza humana. Ele compara as relações humanas para propor uma relação pedagógica que rejeite a dominação e o autoritarismo, mas que respeite a natureza do outro e de si, proporcionando a liberdade e autonomia. Ele resinifica o conceito de amor na educação o colocando como fundamental para educar e para a construção como pessoa. O amor envolve respeito e não apropriação, ele integra e comunica, não é egoísta, é uma tarefa humana:

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 1979, p. 15).

Freire esclarece que uma relação de amor é pautada no diálogo e respeito, educação não é guiar para caminhos pré-determinados de acordo com as próprias crenças e valores, mas enxergar o outro e permitir uma construção autônoma de sua própria forma de existir:

Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé

no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência”. (FREIRE, 1979, p. 39).

O ato de amar no educar envolve a comunicação, a esperança e não a violência e imoralidade de reforçar os valores do mercado que sobrepõem os valores humanos (FREIRE, 1987). E a educação deve fomentar uma libertação desta condição e explorar a *vocação de ser mais* deste ser, trazendo também uma abordagem metafísica e ontológica da educação, pois enxerga no sujeito, uma possibilidade de transcendência do que já se é. Em resposta à natureza humana que foi violada e subjugada, Freire acreditava no potencial humano para “Ser mais” e isso só se tornaria possível através de uma educação que desse espaço para reflexão. “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75). Assim, propôs uma educação emancipadora para transformação da mentalidade que imperava e continua presente no contexto atual.

Freire analisou os tipos de consciências que foram formadas do ponto de vista da reflexão na relação do homem com seu mundo. A consciência humana seria a intencionalidade e a forma como se relaciona com os objetos fora dela, traz a visão do homem transcendente, que tem em si a vocação ontológica de *ser mais*. O primeiro nível de consciência, é a alienação, que ele chamou de *consciência intransitiva*, que nada mais é do que uma existência biológica focada na mera sobrevivência física, sem nenhum entendimento de si mesmo e da sociedade. O nível seguinte seria a *consciência transitiva ingênua*, em que as reflexões são pautadas no contexto ao qual encontra-se inserido, no senso comum, em conhecimentos aprendidos. Finalmente, a *consciência transitiva crítica* é a que insere o ser no mundo, capacitando a uma transformação, uma ação do homem na própria realidade.

A *consciência transitiva crítica* é conscientizada e conscientizadora, dialógica e libertadora e por isso, humanizadora. A consciência é a intencionalidade do homem em sua relação com o mundo e seus objetos, e ele divide em níveis de consciência do que é exterior, o homem é transcendente, o que nas palavras de

Freire é o “ser mais”. Contudo, o “ser mais” envolve o outro, pois o mundo é compartilhado, é um corpo em “[...] prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana.” (FREIRE, 2001, p. 8). A conscientização levaria à transformação do mundo, pois entende que ao “ser mais”, iniciaria um processo de libertação da opressão de si e dos outros, dos oprimidos e até dos opressores. A conscientização freiriana, é então, ontológica, pois entende que a natureza humana possui uma vocação para o “ser mais”, e a liberdade é decorrente desta transcendência. O sujeito constrói a própria história e precisa do outro para humanizar-se.

O diálogo também tem um papel essencial na natureza humana para Freire, “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. (1987, p. 45). A essência do homem é o exercício do diálogo, é uma condição ontológica capaz de transformação do mundo e de si mesmo e não se resume a um mero depósito ou troca de ideias, mas em um exercício racional de transformar a realidade de forma coletiva. Freire almejava uma educação que não “coisificasse” o homem, mas o humanizasse. E a dialogicidade, como sendo o pronunciar da palavra, seria o resultado de uma reflexão que resulta na ação, na práxis para transformar o mundo. E a natureza humana, possui esta vocação transcendente, de *ser mais*, de existir humanamente em seu direito de usar a palavra. E novamente, Freire entende que a dialogicidade libertadora não é uma conquista que se faz sozinho, ou dizendo para outro apenas, mas é um encontro de mediações entre homens, fruto de uma educação problematizadora e conscientizadora.

A conscientização é o princípio de inserção do sujeito na sua história, é sua humanização, é o tomar posse da realidade, é desmitificar sua cosmovisão, é olhar de forma crítica, perceber os mitos que enganam e perpetuam uma estrutura opressora de dominação, nas palavras de Freire, é o desvelar da realidade. A Educação libertadora de Freire contrapõe a educação domesticadora, pois não concebe o homem como solto e alheio à sua própria realidade, mas concebe uma realidade feita pelos próprios homens em sua busca por uma vocação

ontológica de se humanizar, transcender-se, resgatar a própria essência, visa o engajamento no próprio projeto de libertação.

O “ser mais”, é então o homem conscientizado que dialoga e pode escolher transformar o mundo e libertar os oprimidos e até os opressores, ao evidenciar a opressão do mundo, por desmistificar as situações, e poderia mostrar a opressão até do próprio opressor. Para Freire a consciência também é ontológica, a liberdade é uma construção do ser mais, da capacidade de transcender, ela não deixa de ser ontológica. A liberdade é a essência do ser humano e isso envolve conscientização e dialogação.

Partindo da análise do pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel, buscamos entender as características de um ensino opressor e encontrar possibilidades de superar tal pedagogia através de caminhos libertadores, e a liberdade para Freire é um processo amoroso de conscientização, capaz de resgatar o ser de uma opressão alienadora, para uma postura transformadora da realidade de si e de outrem. E para Dussel, a compreensão da noção de libertação envolve uma discussão metafísica, pois está fundamentada em uma metafísica de existência. A libertação promove a superação de uma dominação ontológica, é a transcendência humana que contraria o aspecto de uma educação antipedagógica.

1.5 O EDUCAR ÉTICO PARA O SER MAIS

De todas as discussões feitas neste primeiro capítulo, percebemos que a educação muitas vezes fugiu de sua própria natureza ao educar de forma bancária, opressora, domesticadora, dominadora e punitivista. As consequências deste ensino que pune a natureza humana ao invés de transformar as injustiças sociais, aniquilou o homem e a mulher de sua própria natureza humana. Passaram a ser coniventes com sua própria dominação, tornando-se oprimidos e subtraídos de sua própria natureza. Mas Freire acreditava na “[...] vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce.” (FREIRE, 2001, p. 8). Diante de um ensino opressor que distorceu a natureza humana e suas características que lhes são intrínsecas, o convencendo de que sua natureza é para a conformidade com a normatividade, Freire convoca o homem e a mulher para

resgatar a própria natureza se fazendo história! A história se desenvolve a partir da própria humanidade, dos sujeitos que a ele pertencem. Contudo, a grande maioria não é participante desta história, deixando-se ser contada e vivenciada por uma *minoría insaciável*.

Os humanos encontram-se condicionados em uma vida “inautêntica”, fora de sua natureza, alienados de sua própria realidade. Mas o humanismo de Freire ainda acredita no potencial deste homem e desta mulher, transcender! Pois habita em si, uma natureza ontológica, uma vocação para o ser mais. Há em cada ser humano, o potencial de aprendizado, que possibilitaria uma conscientização de sua própria realidade a capacidade para problematizar e pensar possibilidades de transformar este mundo, de mudar a história de si e dos outros. Freire acreditava que somos:

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos. (FREIRE, 2000, p. 85,86).

Esta programação natural que habita no homem e na mulher, capacita o “ser mais” através da infinidade do ensinar e aprender, o conhecimento, é uma fonte inesgotável a ser explorada, mas para fazer sentido e refletir na história e sociedade, é preciso que ela seja contextualizada com realidade a qual se está inserido. O conhecimento deve ser explorado pelo sujeito em consonância com sua realidade e com os outros sujeitos que dela fazem parte. Assim, Freire conclama para “uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado.” (FREIRE, 2000, p. 102). Desta forma, a educação envolve a ética, a consciência moral de servir as gentes, os sujeitos. Consiste na consciência de sua vocação de transformar e na valorização ontológica do outro. A ética contraria o ensino e qualquer prática maldosa que visa lucro, ao invés de valorizar o ser humano e sua capacidade de pensar, sua natureza ontológica de ser mais.

O *ser mais* envolve a compreensão de que o mundo *não* é uma história determinada, *mas está sendo* uma história construída por seus sujeitos, assim, a subjetividade interfere nos objetos de seu mundo. Os sujeitos que foram

coisificados para assumir o papel de objeto, agrega em si o potencial de participar e transformar seu mundo:

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. (FREIRE, 2000, p. 79).

O ser que se entende como sujeito de igualdade, capaz de participar e se fazer história, interage com outros sujeitos, não para se condicionar e adaptar ao que está normatizado, mas para refletir moralmente e participar de decisões que resgatem a humanidade em si e em qualquer outro sujeito. Contudo, o mundo se apresenta como definido, como sendo assim, e o ensino vigente condiciona a corresponder para manter as coisas como são, a não perceber a opressão e a realidade caótica.

Freire (2000) sonhava com uma educação que tornasse a realidade menos feia e malvada, que se tornasse responsável social e politicamente, que desenvolvesse a autonomia, que superasse o mecanicismo, as utopias e que rompesse com esta “realidade considerada intocável”, é o “[...] o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada.” (FREIRE, 2000, p. 101). A libertação seria a reintegração dos sujeitos com sua própria história, seria um processo de sair das amarras que lhe oprimem para começar a assumir uma posição de autonomia.

Compreendemos, portanto, que Freire sonhava com uma libertação de uma realidade opressora, e acreditava que estes sujeitos eram capazes de interferir na história e se libertar. E o caminho que poderia apontar para estas possibilidades, era a Educação. Desta forma, uma educação moral, que valorizasse a humanidade, seria capaz de inserir sujeitos em sua história, tornando-os conquistadores da própria liberdade. E assim, o sonho de libertação, poderia deixar de ser uma mera utopia, para alcançar o poder de transformar as realidades, o que torna a liberdade um tema fundamental a ser mais desenvolvido.

1.6 OS CONTRASTES NA EDUCAÇÃO MORAL: PUNIÇÃO OU LIBERDADE?

Punição ou liberdade? Qual destas abordagens pode fundamentar a educação moral? Em muitos outros momentos, a história brasileira foi fundamentada na punição, e atualmente, há quem defenda um ensino conservador⁶⁸, o retorno da disciplina Moral e Cívica que vigorou durante o período da Ditadura, que alega ter “[...] por objetivo amplo o resgate dos valores permanentes e imutáveis de uma sociedade e de uma nação, tais como a família, a cidadania, o comportamento ético, e o amor à Pátria. (BRASIL, 2019)”, e concordamos que são ótimos valores a serem trabalhados, o preocupante é a forma como são trabalhados. O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares criado em 2019 pelo Ministério da Educação, tem o objetivo de implantar 216 Escolas Cívico Militares até 2023. (MEC, 2021) para em tese, fomentar tais valores morais. Seria interessante esta preocupação com um ensino que resgatasse os valores éticos de valor da família e da pátria e como Freire defendia tais valores, seria um excelente professor de Moral e Cívica. A preocupação é que este ensino use deste discurso para oprimir de forma desumana e excludente. Em outros momentos na história da educação, discursos semelhantes foram usados para reforçar movimentos opressores, sendo necessário uma resistência, na qual Freire se destaca. Ele vivenciou o período de Ditadura Militar no Brasil que iniciou a partir do Golpe de 1964 e percebeu as ideologias que precederam este período, pois já no final dos anos 50, os movimentos populares e culturais eram repreendidos e assim, Freire foi punido por seu modo de educar, acusado de doutrinador, foi preso e exilado, podendo retornar ao Brasil somente em 1979. Em seu retorno, teve que reaprender o Brasil e reconquistar seu espaço como educador e superar os desafios para realizar um trabalho inovador no campo da educação (VALE, 2005). Nas obras de Freire, temos vários momentos, de antes, durante e depois da ditadura, onde se percebe uma intensificação da abordagem dos conceitos relacionados a punição e liberdade. A educação moral para Freire, contrapõe o punitivismo indicando caminhos de liberdade e autonomia na construção da própria moralidade. Freire se incomoda com a impunidade da injustiça social, mas critica o punitivismo como base para fundamentar uma educação moral no

⁶⁸ O ensino conservador se refere aqui ao *Projeto Escola sem partido, Movimento Brasil Livre (MBL)*, proposta de ensino doméstico, militarização nas escolas. (GROPPO e CORROCHANO, 2019).

medo da punição. Ele percebe as consequências de uma educação punitivista que permeou a mentalidade do brasileiro, trazendo uma realidade social opressora, que faz com que as pessoas se acomodem e a reproduzem, incorporando valores violentos de dominação, enquanto uma convivência autêntica seria pautada na cooperação.

Ao se falar de uma educação moral, há quem considere os conceitos tradicionais do conservadorismo, da palmatória (ARAGÃO e FREITAS, 2012), das escolas militares, do ensino da moral e cívica e do fomento da punição, como formadora de caráter de um bom cidadão (SALAS, 2019). “A consolidação das instituições disciplinares conta com o processo de aprimorar a noção da “criança bem-educada” diferenciando-a dos moleques, desordeiros e vagabundos” (GUIMARÃES e CATINI, 2017, p.1). Afinal, o senso comum parece entender que a punição seria o único meio de se chegar à compreensão de uma ação como errada, através da relação causa e consequência. Contudo, há pensadores que entendem que motivar as ações humanas simplesmente pelo medo de ser punido, é o grau mais baixo da moral, e que as ações morais deveriam ser pautadas na conscientização de que há o outro⁶⁹. Outros entendem que a “A punição não educa. Ela apenas reprime as manifestações de uma conduta considerada indesejável, mas não a modifica, pelo contrário, pode até agravá-la.” (CLARO e RIBEIRO, 2017, p. 4923). Será que ser punido por um ato que não se entende como errado, não desperta o desejo de fazer ainda pior, movido pela revolta da punição? Freire, pensou nas consequências contrárias, e para ele a punição que não conscientiza, e reprime o pensar, não educa, pois resulta em mutismo e domesticação. O punitivismo consiste no fomento do medo, da prática de evitar situações indesejadas, no comodismo que conquista o conforto, na admiração pelo que é superior e desejo de imitá-lo e não na reflexão do que é justo ou injusto. Por isso, Freire aborda a educação por um viés libertador e não punitivista, o que em nenhum momento desconsidera a ética e a moral e os limites necessários à prática educativa, ao contrário, a delinea como práxis humanizadora. Na parte anterior, abordamos as consequências do ensino punitivista no Brasil, aqui, pretendemos

⁶⁹ Estes autores foram mencionados anteriormente. Aqui estou aludindo aos estágios propostos por Lawrence Kohlberg, mais especificamente, o estágio 1 do desenvolvimento da moral, que se baseia no medo de ser punido para orientar as ações morais.

analisar os contrastes de uma educação punitivista com uma educação libertadora proposta por Paulo Freire.

Em face às desigualdades sociais e pobreza, o senso comum costuma atribuir a miséria, a falta de mérito e de esforço. Além disso, a não sujeição ao trabalho, é reputada como a única causa da pobreza. Tal ideologia, coloca as mazelas sociais como uma punição do não esforço de cada um. Há ainda, aqueles que reputam a desigualdade e sofrimento, ao conceito de pecado e punição divina, por causa de pecados pessoais ou até ancestrais. Freire (1996/2002) critica estas ideias, pois entende que a pobreza não é punição e não possui relação ao divino, mas é uma violência a qual o educador precisa lutar contra. Compreende que “[...] a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus” e “que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus”.

Acerca disso, ressalta que o papel do educador é lutar contra estas ideias e esta violência, para tornar os sujeitos conscientes da própria condição opressora a ponto de iniciar um processo de libertação e transformação desta realidade, seja [...] com alfabetização, com saúde, com evangelização⁷⁰ ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta.” (FREIRE, 1996/ 2002, p.31). O oprimido não tem consciência de que não se é livre, pois nem entende o que é liberdade, nunca a experimentou, por isso a primeira conscientização deve ser a da própria condição. Na luta contra a miséria, injustiça e violência, e na conscientização da condição de miséria, Freire entende que uma “[...] prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade.” (FREIRE, 1997a, p. 6). Indica assim, que a educação conscientizadora da realidade é o caminho desta luta a qual cada educador deve se envolver, o que chamou de progressista.

A educação Progressista tem como forte representante o pensamento do educador norte-americano John Dewey e em Anísio Teixeira no

⁷⁰ Devido à Freire ser adepto da Teologia da Libertação, acredita-se que com “evangelização” ele não se refira a proselitismo, mas de acordo com o próprio Vaticano, está relacionada à “libertação ou a promoção humana”. (RATZINGER, 1984, n. 5). "A proclamação do Evangelho compromete a Igreja a estar com os pobres e a ocupar-se dos seus sofrimentos, como Jesus. (Synodus Episcoporum, 2012,

contexto brasileiro. O filósofo norte americano John Dewey (1859-1952), trouxe a educação para o campo prático, seu pensamento “[...] baseava-se na convicção moral de que democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática” (WESTBROOK, 2010, p. 11). Emerge então, uma prática educativa filosófica que defende a democracia como liberdade, o que para Dewey implica na formação do caráter e desenvolvimento de um espírito social e cooperativo. Sustenta que a “[...] particularidade da verdadeira vida humana é que o homem precisa criar-se por seus próprios esforços voluntários; tem que se fazer um verdadeiro ser moral, racional e livre.” (DEWEY, 2010, p. 103a). Dewey propõe uma moral desenvolvida através da reflexão, do conceito de caráter que sugerem um espírito aberto e sincero, dedicação de todo o coração e responsabilidade.

As três atitudes mencionadas, espírito aberto; de todo o coração ou interesse absorvido; responsabilidade de enfrentar as consequências; são, de si mesmas, qualidades pessoais, traços de caráter. Não são as únicas importantes para o desenvolvimento do hábito de pensar de maneira reflexiva. Mas as outras que se poderiam apresentar constituem, igualmente, traços de caráter, atitudes morais, no sentido próprio da palavra, como traços, que são, de caráter pessoal, merecedores de cultivo. (DEWEY, 2010b, p. 127).

Para Dewey a educação deve considerar que a vida da criança é integral e unitária e regida por seus anseios pessoais e sociais (DEWEY, 2010a, p.70, 72). Assim, surge a compreensão de que a educação deve resultar em uma reflexão que prepara o sujeito para a vida, para ser um indivíduo em comunidade que exerce sua liberdade de forma democrática. A filosofia de Dewey surge como uma resposta à prática educativa e dos Estados Unidos, que até então era tradicional, conteudista, e sua influência se estenderá a autores de outros países.

No século XX, o pensador e educador brasileiro Anísio Teixeira (1900 -1971), resgata a importância da teoria de Dewey para a prática educativa brasileira e sugere medidas para democratizar a educação, tornando-a pública e pautada na experiência e realidade dos educandos. No capítulo 5 de sua obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação (1968)*, diferencia a moral natural e a

moral tradicional e observa que a sociedade nega a natureza humana para adequar todos a um padrão social de conduta homogênea. Ele chega a comparar a sociedade a um “rebanho, que uniformiza atitudes entendidas como uma boa educação”. Esta normatização que ele chama de “niveladora”, exclui a natureza humana e se fecha no que ele chama de *convencionalismo*. Para Anísio Teixeira (1994), isto é “uma concepção falsa da moral e da vida”. Para ele, “a moral, para ser eficiente e progressista tem que se fundar, como qualquer outra ciência, na experiência humana”.

A educação para Teixeira (1994), deveria proporcionar investigação e uma reflexão autônoma, deve-se educar os alunos para o inesperado, para uma felicidade e atuação social que independe de estar tudo bem, pois sempre haverá injustiças e devemos nos posicionar contra elas. Desta forma, a moral e a conduta social são vistas, assim como em Dewey, por um viés reflexivo, voltado à liberdade e experiência humana, movido por escolhas autônomas e não normatizadas.

Os princípios que regulam a conduta humana têm que ser refeitos à luz dessa nossa realidade. Tenhamos a coragem de refazê-los, fundando a moral nas mesmas bases experimentais que permitiram o progresso de todas as demais ciências. Nem por timidez, nem por amor à autoridade, nem pelo desejo secreto de defender os interesses da atual ordem de coisas, crie-se embaraço à indispensável reconstrução moral de nossos tempos. Busque-se, antes de tudo, nessa reconstrução, dar a atividade sentido e significação, não desprezando nada que a possa enriquecer com elementos e conhecimentos novos: faça-se uso delicado e constante da inteligência e se tenham sempre vista os limites da natureza e os laços que a prendem ao mundo e aos demais homens. O procedimento do homem será tanto mais moral, quanto for assim largo, integrado e harmonioso o seu ponto de vista. E tranquilize-se quanto à felicidade. Ela lhe será dada como acréscimo, se conseguir dar à atividade essa feição compreensiva e unificada. (TEIXEIRA, 1994, s/p).

Teixeira, trouxe, portanto, um novo paradigma de educação para o Brasil, a Educação Progressista, em que a reflexão e a investigação aparecem como o caminho para um procedimento moral e harmonioso. Freire dá continuidade à esta tradição filosófica da educação, ao propor uma pedagogia para autonomia moral e partindo da reflexão democrática, educação progressista, autônoma e experimental; iniciado por Dewey e Teixeira. E para Freire, esta educação não aceita nenhum determinismo da história, pois ela não precisa ser sempre da mesma forma, mas pode ser transformada pelas ações de pessoas conscientizadas, com uma

consciência ética e política que *desoculta* a verdade, educando para a libertação de forma ética e política, “A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade.” (FREIRE, 2001, p. 45). Podemos entender que uma educação desocultadora é epistêmica, pois visa o conhecimento e a ciência dos fatos. Mas para Freire ela também é ética, pois envolve o ser humano e sua realidade que lhe estava oculta, para um despertar da ilusão, levando o educando a percepção da própria condição. A educação libertadora é um processo de conquista, da superação dos discursos moralistas e isso evidencia as situações opressoras de dominação que estavam ocultas:

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã [...] Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua*⁷¹. Neste sentido, a natureza ética desta luta política tem tal importância que não pode ser menosprezada o mais mínimo que seja. É tão ingênuo pretender a superação das situações concretas de dominação através de puros discursos moralistas quanto é estreito e mecanicista, distorção científica, negar o caráter ético desta luta. Caráter que não apenas não pode e não deve ser negado mas, pelo contrário, que fundamenta a própria luta. Não terá sido por outra razão que Marx afirmou: “Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva anadiendo a aquella la conciencia de la opresión haciendo la infamia todavía, más infamemente, al pregonarla”⁷². (FREIRE, 2001, p.45).

Freire (1997b) se preocupa quando o ensino, ao invés de *desvelar*⁷³ a realidade e punir a injustiça, pune as limitações e a natureza humana, em um sistema bancário de educação, que avalia o aprendizado através dos depósitos de conteúdos que foram feitos, analisando somente se o educando consegue definir e reproduzir um determinado conjunto de conhecimentos. Freire entende que a avaliação da prática educativa é fundamental na construção do saber, sendo útil inclusive, para a formação do educador ou educadora. Contudo, rejeita a avaliação quando esta se torna ferramenta de punir, quando “[...] em lugar de avaliar para

⁷¹ Do latim. *Sem o qual*. Geralmente associado a *Sine qua non*, se seria sem o qual não é. Sentido de indispensável, essencial. (ABBAGNANO, 2007).

⁷² Há de se fazer a opressão real se tornar mais opressiva, acrescentando a ela, a consciência da opressão, ao proclamar toda a sua infâmia. (Tradução nossa).

melhor formar, [...] avaliamos para punir” (FREIRE, 1997b, p.11). Freire entende que este equívoco é um “deslocamento de foco” pois a avaliação deveria formar e melhorar a ação dos sujeitos em seu contexto e realidade, para que se torne uma prática educadora e transformadora. “[...] Acontece que o bom começo para unir a boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará (FREIRE, 1997b, p. 11,12). A avaliação, portanto, não deve servir para filtrar e excluir os alunos que não se adequam, permitindo avanço somente para os que corresponderam o que foi proposto, mas a avaliação é mais um ato formativo de inclusão e aprendizagem.

Em troca de um ensino autoritário, Freire sugere o caminho da humildade e amorosidade, que leva a repensar o conceito de amor. Segundo o dicionário filosófico de Abbagnano (2007), o amor possui vários significados na tradição filosófica, desde o sentimento sexual, até os mais pertinentes para compreender qual o conceito que Freire trabalha, que pode ser as relações interpessoais e familiares e o sentido de justiça, bem, solidariedade, entes coletivos, força “unificadora e humanizadora”, desejo de fazer o bem, “desejo de vencer a morte”. Para Aristóteles, pode ser o “[...] afeto entre consangüíneos ou entre pessoas de algum modo unidas por uma relação solidária, ou amizade” ou até mesmo, vontade de conviver (ABBAGNANO, 2007, p. 40). No cristianismo, o conceito de amor cristão, refere-se ao conceito de humanidade e pode-se entender como “[...] relação que deve estender-se a todo ‘próximo’; de outro, transforma-se em um mandamento [...] que se propõe transformar essas situações e criar uma comunidade que ainda não existe, mas que deverá irmanar todos os homens: o reino de Deus.” (ABBAGNANO, 2007, p. 40).

O amor para Freire, parece partilhar de muitos destes significados, era voltado a uma vontade de conviver⁷⁴, era fundamento em relações familiares⁷⁵, defendeu a justiça e o bem, a solidariedade, a coletividade, a transformação social, humanização e respeito a qualquer existência humana, o que pode implicar também em “desejo de vencer a morte”. E devido ao posicionamento cristão de Freire, entendemos que principalmente, o amor para ele, significa amar o próximo, *enxergar*

⁷³ Aqui com o sentido de despertar, “desocultar”, esclarecer, assim como em Freire (1997).

⁷⁴ Freire usou o termo “convivência autêntica”.

⁷⁵ Freire usou o termo “pai amoroso de liberdade”.

a *face do outro*, seja em qualquer ser humano, e isso implica em uma ação de “irmanar” todos os homens, unir em uma relação fraterna, uma comunidade, que seria um “reino de Deus”. Contudo, se para Abbagnano este “reino de Deus” ainda não existe, o que soa como distante e uma esperança futura, para Freire, esta comunidade já deveria estar acontecendo, pois Freire não partilhava de um cristianismo tradicional, mas era adepto da Teologia da Libertação⁷⁶, que entende o conceito de comunidade cristã, como **o ser igreja**, isto é, um ser social e cooperativo formado por todos que buscam continuar a missão libertadora iniciada por Jesus. Para Frei Betto, um dos expoentes da Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base são:

Um desafio lançado à Igreja pela esperança de libertação dos povos latino-americanos. Através de suas comunidades de base, de seus agentes pastorais, descobrir a maneira mais evangélica de tornar essa esperança uma prática eficaz de transformação da história e busca do mundo de justiça e amor. Nessa tarefa, a questão a preocupar os cristãos não é a de saberem se estão fazendo política ou evangelização. Só uma pergunta tem sentido e merece resposta, a que Jesus fez ao doutor da lei: "Quem está mais próximo do povo que foi saqueado e marginalizado"? (Lc. 10, 36). (BETTO, 2019, p.5,6).

O amor é para Freire um atributo sem o qual, o ensino perde o significado. “E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.” (FREIRE, 1997b, p.38). Freire ressalta que em meio ao descaso público, os professores que amam, lutam e se manifestam em prol da educação, e até serão punidos por isso, mas ainda “continuam entregues ao trabalho com seus alunos” a “um amor brigão” que denuncia as injustiças e luta por amor:

É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.” (FREIRE, 1997b, p. 38).

O amar para Freire exige um posicionamento, pois não se pode negar o conflito e continuar no comodismo. A vida e o conflito, são uma condição humana de nossa consciência. Somente com esta mudança de mentalidade, pode-se mudar o que chama de *status quo* (do latim, estado das coisas), que seria a

⁷⁶ Para Leonardo Boff (2012), Freire também é um dos fundadores da Teologia da Libertação.

situação injusta que mantém a condição de oprimido e opressor. Diante desta necessidade de se romper com uma situação subjugadora persistente, Freire constata:

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e elas educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. (FREIRE, 1997b, p 42).

O processo de libertação da educação opressora é a união de educadores e de suas diversidades em luta pelos direitos. Direitos estes que envolvem a liberdade de ser humano com tudo o que isto implica, o direito de falar, criticar, se posicionar contra as injustiças sem ser punido por lutar por aquilo que acredita ser justo. Direito até mesmo de não mentir para manter o emprego, direito de não ser punido por se posicionar e em defesa de seus direitos, enfim, a busca pelos direitos é contrária à metodologia de ensino tradicional. O ensino bancário, que apenas deposita conteúdos na mente dos alunos, é para Freire, uma ferramenta que insiste em promover uma esfera punitiva da natureza de falar, opinar e criticar e assim, tantos os alunos quanto os professores, aquietam-se temendo a punição e negociam o que acreditam ser justo, negando sua própria natureza. Professores passam a receber passivamente os conteúdos e reproduzi-los, enquanto os alunos recebem e sentem-se inteligentes por decorar todo conteúdo, sem sequer ter refletido sobre o assunto com a própria racionalidade. Assim, se adota princípios morais pautados em meras reproduções que foram ensinadas como verdades e quem não as acata, é excluído, rejeitado ou punido e o medo mantém esta condição contrária a natureza humana.

A educação moral para Freire não implica no punitivismo, mas também não negligencia a necessidade de se pôr limites nos alunos, ao contrário, procura despertar no estudante o desejo pelo desenvolvimento de uma moral autônoma e genuína. Freire relata a experiência que teve com uma mãe angustiada que considerava seu filho “‘impossível’, ‘brabo’, desobediente, ‘diabólico’, insuportável” (FREIRE, 1997b, p.73). E a única saída que esta mãe encontrava era

“[...] amarrar ele num tronco de árvore no quintal de casa[...]” (1997b, p.73). Ao que Freire, lhe questionou:

Por que você não muda um pouco a forma de castigar? Veja, não lhe digo que acabe de uma vez com o castigo. Pedrinho até que estranharia se, a partir de amanhã, você nada mais fizesse para puni-lo. Digo só que mude o castigo. Escolha alguma forma de fazê-lo sentir que você recusa um certo comportamento dele. Mas, através de uma forma menos violenta. Por outro lado, você precisa ir demonstrando a Pedrinho, primeiro, que você o ama, segundo, que ele tem direitos e deveres. Direito, por exemplo, de brincar, mas tem o dever de respeitar os outros. Direito de achar o estudo aborrecido, cansativo, mas também tem o dever de cumprir com suas obrigações. Pedrinho, como todos nós, precisa de limites. Ninguém pode fazer o que quer. Sem limites a vida social seria impossível. Mas não é amarrando Pedrinho ou fazendo uma ladainha diária a ele sobre os ‘erros’ dele que você vai ajudar seu filho a ser melhor [...]. Para isso é preciso mudar aos poucos a forma de ser ou de estar sendo da própria casa. É preciso ir mudando as relações com Pedrinho para que a vida dele mude também. É preciso vencer a dificuldade de conversar com ele. (FREIRE, 1997b, p. 73).

Educar então, seja como mãe, pai ou professor é por limites, conscientizando sobre os deveres e sobre os direitos. Tirando o foco da punição e trazendo a demonstração de amor ao papel central, Freire detalhou uma educação moral que supera o punitivismo e a medição de forças, e volta-se a necessidade de conversa, no diálogo, na conscientização dos limites e aborrecimentos da vida, na compreensão dos direitos e deveres para consigo e para com todos, no entendimento de si e do outro, na transformação e estreitamento das relações humanas e na ciência do contexto do outro, na empatia, na cooperação. O contexto do Pedrinho, filho da mulher angustiada, não era fácil. “O pai de Pedrinho deixara a casa havia um ano. A mãe trabalhava duramente como lavadeira [...] e era ajudada por uma irmã mais moça” (FREIRE, 1997b, p.74). Após a conversa, a mulher apertou a mão de Freire esperançosa, e posteriormente, em uma reunião de pais e professores ela não só agradeceu a Freire, como defendeu diante de outros pais, a necessidade de desenvolverem a tolerância e consideração das dificuldades concretas da vida. Assim, ela concluiu que uma postura tolerante e amorosa, libertadora e consciente, demonstra mais efeitos se comparado a uma educação julgadora e punitiva.

Um ponto de angústia para Freire (1997b), parece ser justamente o de uma educação que pune enquanto deveria proporcionar possibilidades. “Uma das

tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades [...]”. (1997b, p.6), mas admite que justamente lutar e ensinar desta forma, exercer a esperança, pode resultar em castigo, pena e punição. A educação envolve a natureza pedagógica, mas também o conhecimento ético-histórico e processo político que evidenciam as desigualdades e injustiças, que há quem prefira que fiquem veladas, escondidas. Diante disso, questiona:

Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador. O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-la [...]. (1997a, p. 43).

Podemos entender que a moral freiriana contraria o senso comum de que o caráter consiste no ser obediente que aceita passivamente uma estrutura para evitar a punição. Em resposta aos padrões aceitos socialmente, questiona a legalidade de um educador, se este não busca com sinceridade a defesa dos sonhos e esperança para a qual luta. A moral que propõe, não admite a mentira e ocultação de verdades e realidades e nem qualquer ato que oprime e suprime a liberdade. A ética de Freire é esclarecedora e não suporta a ideia de esconder verdades, realidades e contextos, ao contrário, valoriza e defende a humanidade e liberdade do educando, rejeitando uma educação punidora e castradora desta humanidade para defender a liberdade em detrimento ao medo. E sua atuação docente é porque enxerga nela uma esperança para a libertação de toda esta situação velada que oprime a sociedade e o educando, e assim, defende a razão de existir de cada humanidade, de sua liberdade, e de não agir por medo de ser punido pelo simples fato de ser, sonhar e denunciar verdades e mentiras.

Na obra *Educação como prática para a liberdade*, Freire (1967) analisa a história brasileira e reforça sua percepção de uma “inexperiência democrática” que construiu uma “ingenuidade crítica” e o educador brasileiro deve educar de forma “crítica e criticizadora” que possibilita o homem a uma discussão “corajosa de sua problemática, de sua inserção nesta problemática”. A concepção de educação de Freire visa a liberdade, e não a posições quietistas, mas a uma postura em que se está “‘ouvindo, perguntando, investigando’.” (FREIRE, 1967, p. 90). Uma educação que não permite discussão e compreensão da própria realidade, contradiz

a razão de ser da educação e da natureza humana que requer a problematização de seu mundo.

Usar a educação para alienar os alunos da própria natureza e realidade é uma opressão e violência e contraria o real sentido de educar. Para Freire a educação deve ser uma prática de liberdade, onde superar a contradição entre opressor e oprimido e lutar pela humanização deve que consiste na participação criativa e responsável de um mundo que é compartilhado, em uma convivência de autenticidade e uma educação real, não é passiva. Como prática da liberdade, ela propõe a reflexão autêntica sobre “os homens e suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente.” (1987, p. 40). Assim, a libertação da opressão vem do fato de responsabilizar o indivíduo por sua liberdade, seja para si, como para o mundo e seus outros.

Nas cartas que resultaram na obra *Professora sim, tia não*, Freire defende uma educação que não tenha uma posição autoritária, mas em suas palavras, é democrática, e consiste em “ouvir o educando e ser ouvido por ele. Esta é a questão crucial do direito à voz que têm educadoras e educandos.”. (FREIRE, 1997b, p.60). A democracia é a ética, pois em sua visão, o que possibilita o crescimento do educando, é exercer o direito de falar, de ter discurso crítico, de se engajar na defesa deste direito de dizer e de atuar, participar da vida desenvolvendo sua liberdade. (FREIRE, 2001). Assim, há uma relação da democracia com o princípio ético de falar a verdade e não a mentira.

A democracia, além de ser entendida como forma política, é um modo de vida, quando é resultado de uma transitividade de consciência que transforma o comportamento do homem e da mulher, o que ocorre na prática do debate, na examinação da própria realidade, na problematização da própria vida. (FREIRE, 2000). A formação de uma consciência crítica, que desenvolve a liberdade do pensamento, resulta em uma autonomia ética, que se posiciona como capaz de discutir e participar das discussões de sua sociedade. A construção da democracia não se restringe em se contentar em escolher entre uma ou outra opção, sendo ludibriado e convencido pelo discurso mais convincente. A democracia não é algo dado, mas é uma conquista, é um processo de luta ética e política para humanização do ser humano, é o ser inserido em sua própria problemática.

O ser humanizado consiste na liberdade de desenvolver a própria

ética, como resultado de uma democracia que envolve o enxergar, o dialogar, o incluir o outro, e este seria o propósito de educar. O conceito de democracia é interligado com a prática da reflexão, do diálogo, da transformação da consciência, do comportamento humano, que interfere na vida social e política. A democracia é uma condição existencial do ser humano e por isso, tão fundamental no processo de humanização, pois “Se é dizendo a palavra com que ‘pronunciando’ o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe com caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2005, p.91).

A educação prática e libertadora vem através da democracia aliada ao pensar reflexivo. Esta tendência se contrapõe a prática moralista em que a educação é transmissão e exercício normativo. Em uma sociedade de oprimidos e seus opressores, até a própria moralidade é fruto desta opressão feita pela racionalidade tradicional, arcaica e autoritária. Assim, é fundamental que a educação seja voltada para esta reflexão, como encontro da ética e democracia, orientada pelo bom senso e igualdade e não pelo punitivismo e autoritarismo, “uma prática educativa e uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.” (FREIRE, 2001, p. 17).

A educação punitivista, contrapõe a pedagogia de humanização proposta por Freire, pois pauta-se na gregarização⁷⁷ e não em uma *convivência autêntica*. Em uma sociedade submetida à punição, os indivíduos se comportam como o gado que vive junto aos outros gados, mas de forma individualista, procuram apenas se ocupar da própria alimentação e ruminção, fruto de uma educação que não prepara para a vida, pois proporcionou apenas uma adaptação a uma vida repetitiva de sobrevivência, gerando medo de qualquer situação que possa tirar desta condição que se mantém. Desta forma, o medo da liberdade domina, enquanto a pedagogia libertadora, levaria a uma transformação através de uma comunhão criadora:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica.

⁷⁷ Que vive agregado, em bando. Termo usado para rebanhos ou coletivos de outros animais. Para Aristóteles está claro que o homem, possui a fala e por isso é muito mais que a abelha ou outro animal gregário, pois é um animal social. (ARISTÓTELES, 1998).

Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. (1987, p. 19)

Por não compreender a liberdade e opressão, mas somente a sobrevivência, se vive uma vida sem autenticidade humana e dialógica, uma mera convivência de adaptação sem nenhum planejamento futuro. A sociedade gregária é uma mera sobrevivência, reforçada por uma educação autoritária que ensina o comodismo de negociar a própria liberdade e incorporar em si o opressor e o oprimido, pois todos se oprimem e estão anestesiados e cansados de lutar e até de existir. A violência se mantém quando ninguém tem forças para modificar, pois nem entendem a dimensão da própria opressão, pois perderam a própria identidade:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde a idéia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. (FREIRE, 2001, p. 27).

Em contrapartida, uma educação democrática pode intervir e despertar a leitura de textos e do mundo, trabalha em resgate a identidade suprimida. Uma educação libertadora, inicia um processo de transformação do mundo, sendo fundamental uma intervenção democrática diante do drama de seres que não são livres, mas explorados, oprimidos e “demitidos” da própria vida. Mas em que implica o fato de não ser livre? Qual a relação com a identidade e existência? Em um âmbito existencial, é possível perceber o dilema humano:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se

trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p.19).

Assim, o não ser livre é uma inautenticidade de si mesmo, da própria vida! Em seu interior habita seu ser sufocado, mas também um ser que lhe foi introjetado, sua própria consciência o oprime, pois o opressor tomou espaço na própria consciência, o alienando de sua própria existência como sendo capaz de transformar o mundo. Enquanto o desejo natural insiste em almejar ser livre, a manipulação do opressor insiste em convencê-lo a não ser ou a viver na ilusão de que já se é livre. O ser humano vive em um embate com sua necessidade de ser livre contrariando seu medo pela liberdade, sendo que nem percebe que não a tem, pois alienou-se. E a liberdade é o fundamento para que este humano não seja coisa, ela luta contra a coisificação humana (FREIRE,1987), pois a liberdade é a sua essência, sua natureza, sua razão de ser e existir como humano. Toda a filosofia freiriana se desemboca no ser humano e em seu existir no mundo.

Freire esclarece que “nunca pensou [...] que a defesa e a prática de uma educação [...] que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira.” (FREIRE, 1967, p. 36). Surge então a necessidade de uma educação libertadora, que venha resgatar a condição ontológica do sujeito, que acredite que a essência humana permanece e luta para que ela sobressaia diante de tanta alienação. Trata-se de um embate, pois percebe-se que as forças alienadoras se aproveitam da ingenuidade para colocá-los contra o que ele chama de verdadeira liberdade. Tais forças alienadoras que se apresentam:

[...] como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como ‘perigosa subversão’, como ‘massificação’, como ‘lavagem cerebral’ – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se ‘apoderam’ das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. (FREIRE, 1967, p. 36, 37).

Domesticam e endemoniadamente se apoderam das camadas

ingênuas? Freire parece fazer especulações teológicas, e até a própria escolha dos termos opressão e liberdade podem indicar tais caminhos. Enquanto o moralismo se apoia no punitivismo para condenar em nome de Deus, Freire parece enxergar demônios em toda subjugação e inimizade contra a natureza humana, em toda a lavagem cerebral e na acusação de que o pensar é uma subversão. Do ponto de vista do dualismo entre o sacro e o profano, entre o divino e o demoníaco; seria o pensar e o se libertar, uma coisa divina? No contexto, ele critica o cristianismo ocidental, mas esclarece que acredita em uma verdadeira liberdade e ela está ligada na relação com quem ele chama de Criador. Sua visão é a de que o homem é um “ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação”. (FREIRE, 1967, p. 40).

O existencialismo de Freire compreende a dimensão de um ser inacabado, que se constrói constantemente, mas este, alcança a plenitude em quem o criou. E ele completa ainda, que a religião que encarna o papel de religar o homem transcendentalmente, “jamais deveria ser um instrumento de alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, Que o liberta.” (FREIRE, 1967, p. 40). A religião então, aparece de forma independente a verdadeira fonte divina, podendo até mesmo, alienar ainda mais, do que Freire entende como verdadeira fonte. Ele mantém suas raízes cristãs, contudo, percebe que o cristianismo também pode ser uma armadilha de opressão, mas diferencia a relação com o Criador como forma de libertação e humanização. É a superação da opressão para uma verdadeira libertação para si e para com os outros homens.

Freire acreditava que a libertação é resultado de uma consciência que se torna crítica a partir da integração e relações humanas, históricas e culturais e sem tais coisas, faltaria a marca da liberdade, que para ele seria a capacidade de criar, que é resultado de liberdade suprimida que ajusta e acomoda. “E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1967, p. 42). Assim, o ser acomodado, sem direito de discutir seus problemas, ajustado ao que lhe é imposto, perdeu sua capacidade de criar o que evidencia a marca de uma não liberdade. O homem torna-se, portanto,

diminuído, esmagado e apenas um espectador de sua realidade:

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Muitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (FREIRE, 1967, p. 42).

Em resposta a este homem oprimido e temeroso, que virou um mero espectador de sua realidade, Freire propõe um vínculo que é crítico, porém amoroso em que se é possível conviver de forma autêntica e cooperativa alcançada por uma educação engajadora. No gregarismo, se é solitário, alheio à própria realidade, enquanto em processo de libertação, é possível criar um vínculo crítico, porém amoroso, e esta realização dialógica é cooperadora, o que seria uma convivência autêntica, que corresponde à verdadeira natureza humana. Por isso, a libertação é também um ato pedagógico, pois ela possibilita a convivência genuína, e é capaz de conscientizar e levar à luta pela libertação. Assim, Freire conclama para uma educação em que a participação do oprimido seja real e atuante através do educar-se, “Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento.” (FREIRE, 1987, p. 32).

A libertação autêntica para Freire é aquela que consiste em um processo de humanização e nunca de alienação da própria realidade. É uma reflexão para transformação na práxis e não uma concepção de homens vazios que precisam ser cheios de conteúdos, com uma “consciência especializada, mecanicistamente compartimentada”, mas homens como corpos conscientes” (1987, p. 38). Por isso, a educação não pode ser um depósito de conhecimentos, mas deve libertar, capacitando a problematizar a própria realidade e suas relações com o mundo, na práxis.

Freire desenvolve então, a ideia de ação política e cultural como libertação. Para ele, a “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles.” (1987, p. 30). Assim, uma ação libertadora é conjunta, cultural e política, inicia quando se reconhece a

vulnerabilidade e dependência que o oprimido tem em relação ao opressor; e reconhece ainda; que esta libertação não virá por meio de nenhuma liderança, ainda que seja bem-intencionada. Resta então, desenvolver-se a liberdade através da reflexão e ação até que alcance a autonomia⁷⁸. Mas vale ressaltar que a visão de autonomia em Freire não se confunde com uma emancipação individualista, mas social, pois ele entende que “ninguém se liberta sozinho”. Se respeita a identidade e a capacidade pessoal de decisão, mas é importante que esta autonomia se construa em respeito à autonomia dos outros também” (FREIRE, 1996). Assim, a libertação “não é de uns feitas por outros” e nem uma “autolibertação”. Mas sim, uma libertação conjunta de “homens e não de ‘coisas’”. Trata-se de um processo que não consiste na esperança de líderes revolucionários, mas na luta pela liberdade, o que começa com a conscientização, com uma transição de mentalidade, pois “Libertar-se é conscientizar-se”. (FREIRE, 1987, p.30).

Freire esclarece que a liberdade que espera em uma classe, não exclui limites e de modo nenhum pode ser confundida com a licenciosidade, isto é, com a libertinagem, a devassidão, a irreverência diante de costumes, a corrupção e perversidade. Defende que “a voz da educadora e dos educandos carece de limites éticos para que não resvale para o absurdo.” (FREIRE, 1997b, p.60). Mas os limites éticos freirianos enxergam a imoralidade justamente na “voz silenciada” e no “corpo interdito”, assim como no “uso da voz para falsear a verdade, para mentir, enganar, deformar.” e não “um direito ilimitado de dizer o que bem entender do mundo e dos outros.” De modo nenhum! Freire abomina a voz irresponsável que mente sem se sentir mal e ainda espera “um resultado favorável aos desejos e aos planos do mentiroso” (FREIRE 1997b, p.60). E são para estes valores que Freire entende que a escola deve formar e ser:

[...] um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de

⁷⁸ Para Freire “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético (FREIRE, 1996, p. 25), é preciso respeitar a identidade do educando, sua inquietude, curiosidade, gosto estético, sua linguagem. Autonomia é uma responsabilidade que vai sendo assumida na medida em que a libertação vai preenchendo os espaços onde antes era de uma dependência, uma heteronomia, uma incapacidade de pensar, conscientizar-se e fazer as próprias decisões. Ela vai se constituindo na medida em que vão sendo tomadas várias decisões e por isso uma pedagogia da autonomia estimula a decisão e a responsabilidade. (FREIRE, 1996).

quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.” (1997b, p. 60).

Mais do que temer e obedecer a regras, a escola deve ser um lugar onde se aprende a apreciar a esfera democrática do direito do outro falar, de considerar o outro, não por dever, mas por respeito e tolerância. É despertar o senso de coletividade, do público ao invés do privado, do nosso, ao invés do meu. É o não falar na vez do outro, não por medo de ser punido, mas porque aprendeu a considerá-lo ainda que este lhe contrarie, é o pautar suas ações no dever e responsabilidade para com os outros e si mesmo, é o não querer prejudicar em benefício próprio, mas construir-se em conjunto. É compreender o valor de todos e de si mesmo, como participantes de um mundo social de sujeitos de direitos e deveres.

Se para Freire (2000) a educação moral não consiste em passar princípios prontos para ser repetidos, é fundamental compreender como ele conduz o desenrolar desta formação e qual a natureza da relação humana de educador e educando que ele propõe. Contrariando a ideia tradicional e conservadora, baseou-se na sinceridade de não omitir a seus filhos e educandos a opção partidária e religiosa, mas “testemunhar a profunda amorosidade pela liberdade” e o respeito aos limites, pois entendia que somente assim, é possível preparar para que usem a liberdade na fé e na política, para desenvolver uma mentalidade democrática e gerir a própria autonomia. Contudo, de casa para a escola, uma educação que não possibilita liberdade, priva da autonomia do pensar. “Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como ao lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.” (FREIRE, 1987, p. 88). Freire não enxergava a formação como um legado de si, não planejava que seus filhos o imitassem, mas que refletissem com autonomia sobre as marcas deixadas pelos pais, mas que construíssem as próprias marcas e dessem “sentido a sua presença no mundo.” (2000, p. 38). Não se concentrou em reproduzir sua fé e ritos, a seus filhos, mas em ser uma testemunha viva de aceitação e ética democrática, se ocupou em ser exemplo de coerência entre a fé e a prática, entre suas ações e sua perspectiva ética democrática que respeita e valoriza cada singularidade:

Testemunhar-lhes coerência entre o que eu prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética-democrática. Na verdade, como posso “convidar” meus filhos e filhas a respeitar meu testemunho religioso se, dizendo-me cristão e seguindo os rituais da igreja, discrimino os negros, pago mal a cozinheira e a trato com distância? Como posso por outro lado, conciliar a minha fala em favor da democracia com os procedimentos anteriormente referidos? (FREIRE, 2000, p. 19).

Educar em uma perspectiva ética democrática consiste em um exemplo daquilo que se diz e o que se faz. É a ética do envolver-se, mas respeitar o direito de ser do outro e colocar-se no lugar do outro. Freire (2000) enxerga discrepância no fato de se pedir respeito à própria religião e observar seus ritos, mas rejeitar e desvalorizar a humanidade, seja com o racismo, a segregação dos trabalhadores ou desvalorização do trabalho alheio.

Ser ético e democrático implica, portanto, em ser um exemplo prático de considerar a dignidade humana e seu direito de emitir juízos contrários aos seus. É o considerar da crítica efetuada por outrem como construção do conhecimento. Freire indaga: “Como posso convencer meus filhos de que respeito o seu direito de dizer a palavra se revelo mal-estar à análise mais crítica de um deles que embora criança ainda, ensaia, legitimamente, sua liberdade de expressar-se?” (FREIRE, 2000, p, 29). A ética na educação deve defender a liberdade da criança de se expressar e desenvolver seu raciocínio de forma autêntica e não manipulada. A educação que é moral, não pode ser confundida com exercício de poder sobre outrem, mas de consideração ao que ele tem a dizer e de ser.

Para Freire, a liberdade pode ainda ser entendida como um mito, uma utopia, pois nunca somos livres em sua totalidade, desta forma, a liberdade é um processo de seres inconclusos. Nas palavras do autor:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. 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 uma magia instantânea, mas um processo a ser

construído através da conscientização e a educação deve fomentar a busca constante por ela, para que ela vá agregando como parte intrínseca do ser que se entende como inconcluso, mas que encontra na libertação o resgate de sua essência humana. É preciso compreender a própria condição de oprimido e de todas as amarras que lhe contém, para iniciar o processo contínuo de libertação e superação de tudo o que contraria a natureza humana. Assim, se urge a necessidade de uma educação libertadora, mas como implementá-la? Freire expressa a essência de sua forma de educar ao traçar seus objetivos de ensino. Para ele, é necessário que educação esteja:

[...] em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito; Se queremos que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe: Se queremos que o homem se relacione com os outros homens – e com Deus – com relações de reciprocidade; Se queremos que através de seus atos seja criador de cultura; Se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que “descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção”; se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, [...] é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. [...] O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. (FREIRE, 1979, p. 21, 22).

Entendemos, portanto, que a essência de uma educação moral é proporcionar que o homem se posicione como sujeito que é, e não como coisa. Que se torne capaz de construir-se como pessoa e sociedade a ponto de fazer cultura e história, transformar sua realidade seu mundo. E isso envolve os princípios de reciprocidade, de sujeitos que se constroem coletivamente e isso só é possível quando ele toma consciência da realidade de sua capacidade transformadora de fazer história na eticização do mundo.

Partindo de uma análise da punição e da liberdade, como formas de educar, percebemos contrastes entre um ensino que é punitivo, alienador e domesticador em contrapartida com um ensino conscientizador, humanizador e libertador. Freire compreendeu os reflexos de uma educação que tende a deixar

ingênuos da própria condição opressora, alienados da própria humanidade e moralidade, mas acredita que uma educação libertadora possa os resgatar de sua própria natureza. A liberdade aparece como uma necessidade inerente ao ser humano, quando este não só necessita ser livre, como possui a responsabilidade de desenvolver sua própria libertação. Enquanto a educação moral tradicional formou o brasileiro para uma não reflexão sobre os valores que lhes são impostos, Freire propõe uma educação em que a moral é reflexiva, criticizadora e problematizadora da própria realidade, levando a patamares éticos de consciência de si e de outrem, de cooperação e amorosidade, de igualdade e senso de justiça. Assim, a educação torna-se moral e não moralizante, libertadora e não punitivista.

2 A LIBERDADE E A EDUCAÇÃO MORAL EM PAULO FREIRE

No primeiro capítulo, a educação moral foi discutida sobre o viés da punição e da liberdade. Percebemos que as consequências de uma educação punitiva, suprimiu a liberdade do ser humano, tornando-o domesticado, alienado, dominado, enfim, desumanizado. Contudo, o homem que se encontra oprimido, possui a capacidade de transcender-se, de libertar-se da opressão e ainda exercer sua vocação para o ser mais, para a contínuo processo de conscientização e libertação para problematização e transformação social.

É na liberdade que se encontra a capacidade de transcender, de resgatar a própria moralidade e natureza. Na construção da liberdade está o enxergar e o valorizar a humanidade que há em si e no outro, dialogando e democratizando. É em uma educação libertadora que é possível conscientizar-se, compreendendo o próprio mundo, para problematizá-lo e transformá-lo. Muito se falou das possibilidades que a liberdade traz, mas qual seu real significado? Em que consiste a liberdade? De forma mais específica, o que é liberdade para Freire?

Paulo Freire iniciou sua formação acadêmica no Direito, contudo, jamais exerceria a profissão. Uma oportunidade como professor, o fixou eternamente nos caminhos da educação, área em que recebeu destaque nacional e internacional. O pensador percebeu o quanto era opressivo estar alheio aos conhecimentos e o quanto a liberdade e dignidade humana são comprometidas quando não se é educado e por isso, dedicou a vida para educar os oprimidos. Contudo, diante de várias nuances de educação existentes, Freire destaca a importância daquela que seja capaz de resgatar a humanidade, a moralidade autêntica, o que implica na liberdade do sujeito de se construir socialmente.

Da experiência como professor, começou a problematizar a educação percebendo nela o potencial para a libertação. Assim, cumpre analisar o conceito de liberdade para uma educação moral humanizadora, pois nas variadas obras de Freire, este conceito está presente. E após compreender que a essência de uma educação moral não está na normatividade dos moralismos, nem no punitivismo, é possível compreender a educação moral como sendo fundamentada na liberdade e, partindo desta abordagem, o conceito de liberdade será analisado nas primeiras e mais conhecidas obras de Freire.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LIBERDADE E SEU CARÁTER HUMANIZADOR

As obras Freirianas, abordam constantemente a educação para a liberdade do oprimido, e Freire se preocupou também com a liberdade do opressor, porque entendeu que ele também é um oprimido, pois se apega numa concepção desvirtuada da liberdade na medida em que esta gera opressão. A luta pela liberdade é um processo contínuo e nunca uma chegada. O pensador usa constantemente o termo libertação, sem deixar, também, de usar a palavra liberdade. Contudo, a intenção aqui não diferenciar quando ele usa liberdade ou libertação, mas esclarecer que mesmo quando Freire ressalta a busca pela liberdade, ele não deixa de entendê-la como um processo, cuja essência contínua, está implícita. Assim como o homem é inacabado e inconcluso, sua liberdade que lhe é essencial, é uma *construção inacabada*.

Mas de qual libertação Freire se refere? Até culminar no conceito de liberdade, Freire passou por um processo de análise da realidade brasileira, sendo fundamental compreender o contexto brasileiro vivenciado por ele. De acordo com Scocuglia (2001), Freire vivenciou a transição que o Brasil passou nos anos 50 e 60, o que iniciou um processo de modernização e disputa entre as forças agro-comerciais e urbano-industriais. Junto a este processo, uma ideologia de consciência nacional passou a ser difundida para que o povo atendesse as novas demandas do desenvolvimento capitalista. Neste ínterim, Freire disse que era preciso aumentar a **consciência do povo**, voltando-se à noção de seus próprios problemas e espaço, o que seria uma real consciência de desenvolvimento, pois entendia que somente conscientizando o povo, é possível transformar o curso da história:

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.” (FREIRE, 1979, p.15).

Surge então um embate. Por um lado, Freire entendia que contribuir para o desenvolvimento nacional, era o educar das massas populares para uma participação crítica. Por outro lado, os interesses nacionais regulamentados eram representados por frações dominantes que refletiam contrariamente nos direitos

populares. A proposta de formação de uma “consciência crítica” por parte desta hegemonia dominante, propunha um ensino homogêneo em que a moralidade era medida por corresponder aos interesses desta classe. “Para Freire, a conquista da criticidade não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da “consciência de classe” para os subalternos. (SCOCUGLIA, 2001, p. 324). A nova “criticidade” proposta, passaria então a uma aparência de inteligência e cultura que consistia na reprodução de conhecimentos formatados, sem trazer a consciência da realidade da própria condição opressora. Assim, a nova perspectiva moderna para a educação, não representava uma transição para uma consciência da própria condição e realidade, mas uma consciência que contribuía para interesses de uma classe elitista.

Sobre os anos 60 a 80 (SCOCUGLIA, 1999), Freire retoma estas proposições e reflexões iniciais de suas primeiras percepções sobre a educação, experiências como alfabetizador e a criação de seu método⁷⁹ (1961 a 1964), o que para Scocuglia esta não seria a “parte mais substancial de sua vasta obra” (1999, p.21), pois seria um erro ignorar a evolução das concepções, que começam com um “idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos.” (SCOCUGLIA, 1999, p. 21). Podemos entender então, que Freire iniciou suas críticas de forma tímida, com idealismos que ainda eram influenciados, mas desenvolveu até uma abordagem dialética, sendo possível perceber sua evolução. Desta forma, “Os momentos preliminares da imensa trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica.” (SCOCUGLIA, 1999, p. 21,22).

Freire percebeu a relação que a educação tinha com os aspectos políticos e a partir de década de 70, suas obras demonstram o quanto educação e política são inseparáveis. Evidenciando assim, que “existem ‘vários’ Paulo Freire”. (SCOCUGLIA, 1999, p.23). Para Scocuglia (2001, p.327), em *Educação e atualidade*

⁷⁹ O método de alfabetização de Paulo Freire teve repercussão nacional e internacional por ter sido capaz de alfabetizar 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias em 1963, a característica marcante deste método era alfabetizar a partir da vivência dos educandos. (VALE, 2005)

brasileira, a prática educativa se voltava para o desenvolvimento nacional e democracia liberal. Já em *Educação como prática da liberdade*, aborda uma educação para a liberdade existencial, para humanização e conscientização psicopedagógica. E na *Pedagogia do Oprimido*, o processo educativo é uma revolução da realidade opressora e eliminação da consciência opressora. E o caminho para esta libertação é a ação político-dialógica⁸⁰. Em uma tentativa de categorizar e procurar os núcleos de sentido do conceito de liberdade (BARDIN, 1977), procuramos incidências da palavra Liberdade nestas obras, pois são fundamentais neste diálogo e é importante mencionar que a palavra liberdade para Freire, ainda é um tema gerador do nosso tempo.

Em 1959, concorrendo uma cadeira para professor de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes em Pernambuco, Freire escreveu como requisito a tese *Educação e Atualidade Brasileira*, que posteriormente publicou com seus próprios recursos em forma de livro. (ROMÃO in FREIRE, 2002). Paulo Freire inicia seu primeiro capítulo afirmando o reflexo do processo histórico na compreensão da atualidade: “Sabe-se que não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Desta forma, toda a atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no ‘ontem’ do processo” (FREIRE, 2002, p.25), assim, ele remete ao processo histórico para compreender a mentalidade e moralidade do brasileiro. Nesta obra, Freire ainda não é emblemático em usar a palavra Liberdade, mas é possível perceber o conceito já implícito em sua forma de educar.

Em *Educação e atualidade brasileira* (2000), Freire detalhou toda uma situação opressora que necessitava ser transformada através da educação, pois entendeu que o brasileiro era resultado de um ensino que prezava por manter uma mentalidade ingênua. Posteriormente, em *Educação como Prática de Liberdade*, como resultado destas primeiras percepções sobre a construção de mentes ingênuas, Freire percebe que forças alienadoras que se aproveitam da ingenuidade para colocá-los contra o que ele chama de *verdadeira liberdade*. Assim,

⁸⁰ Entendemos que todos estes aspectos são igualmente relevantes e se entrelaçam em todas as obras, sendo dignos de exploração. Nesta pesquisa procuramos explorar o aspecto existencial, pois se busca compreender a consciência humana e se percebe a tendência de muitas pesquisas concentrarem mais no aspecto político, e entendemos que Freire se demorou em aspectos da natureza humana (também em outras obras) para fundamentar sua pedagogia política.

já havia indícios do que chamaria de uma verdadeira liberdade. A educação também já aparecia como a responsável por combater a opressão e a mentalidade ingênua.

Em *Educação como prática de liberdade*, obra escrita em meados de 1965, a palavra *liberdade* já aparece no título. Ainda que Freire retome muitos conceitos, é possível perceber uma face ainda mais humanizada e profunda do autor. Ele escreveu esta obra após ter seu projeto de alfabetização nacional cancelado pelo golpe militar, o que o levou a ser preso por 70 dias e depois exilado. Esta obra foi escrita no exílio, é, portanto, resultado de injustiça e privação da própria liberdade, o que faz o conceito de liberdade surgir com todas as letras para representar seu modelo de educação. Em toda a obra, contanto o prefácio de outro autor (Francisco Weffort), a palavra LIBERDADE aparece 40 vezes, 13 em Freire (contando o título).

No esclarecimento inicial desta obra, ainda que Freire se denomine “o autor”, mostra uma face íntima com sua teoria e expõe o contexto de estar privado de sua liberdade de ir e vir em seu próprio país, e sua experiência de ter sido preso. Começa esclarecendo que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Ainda na mesma página, completa a ideia e mostra sua preocupação “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais.” (FREIRE, 1967, p. 35). Assim, ao escrever uma obra sobre liberdade em período de ditadura, Freire expressa a necessidade de descolonização e formação de sujeitos donos da própria história. Esclarece que seu empenho teve a intenção de proporcionar uma “auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.” (FREIRE, 1967, p. 36). Ele compartilha que o empenho que começou no Brasil lhe custou o:

[...] afastamento de suas atividades universitárias, prisão, exílio. Empenho de que não se arrepende e que lhe valeu também compreensão e apoio de estudantes, de intelectuais, de homens simples do povo, **engajados todos eles no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira.** (FREIRE, 1967, p. 37 – grifo nosso).

A libertação e humanização consistem no engajamento e empenho

de pessoas simples, pois “[...] **O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ‘ajudá-lo a ajudar-se’.**” (FREIRE, 2002, p. 16, grifo nosso). Encerra o esclarecimento dizendo que o autor; o próprio; oferece este ensaio pela “coragem de rebeldia e pela valentia de amar”. (FREIRE, 1967, p. 37). Assim, em sua obra pós prisão, escrita durante exílio em Santiago no Chile, a palavra liberdade dá os indícios nas obras Freirianas quando afirma claramente que uma educação não alienante é “uma força de mudança e de libertação” (1967, p. 36). Uma educação humanizadora novamente aparece como a resposta para a libertação de uma educação alienante e ingênua da própria realidade.

Já em *Pedagogia do Oprimido*, que está entre uma das obras mais conhecidas e traduzida para muitas línguas⁸¹, ainda que a palavra Liberdade não apareça no título, é a primeira em que Freire se aprofunda no conceito Liberdade e Libertação. O conceito de liberdade em Freire é tão explícito, que aparece 83 incidências de liberdade e 89 de libertação. A *Liberdade* aparece como “Tarefa para pessoas radicais no amor, diálogo, humildade, simpatia. Rejeitando opressão, falsa generosidade e meros assistencialismos” [...] (1987, p. 17). A libertação surge também como um processo de práxis educativa em uma ação que é conjunta, engajada, cultural, política e autônoma.

Freire não adota o conceito de revolução nos moldes marxistas, mas passa a compreender a educação como um ato revolucionário, dando ênfase no processo dialógico. Para Freire a libertação é revolucionária, envolve a luta pela liberdade, mas no aspecto de ser um processo permanente, dialógico e pedagógico. A busca revolucionária é pela “[...] superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação.” (1987, p. 77). E esta revolução seria acompanhada em todas as fases pelo sentido pedagógico e dialógico.

Esta obra foi escrita após ser preso e estando em exílio e assim, inicia dedicando a obra “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (FREIRE, 1987, p.12). Denominando-se novamente como “o autor”, expressa que a obra é fruto dos 5 anos de exílio, a partir de suas observações em situações

⁸¹ Esta acolhida do pensamento de Freire em diferentes culturas pode refletir também que educação moral autoritária e punitivista seja um fenômeno mundial, concomitante ao sistema capitalista.

concretas no exercício de suas práticas educativas. Freire chama de concreto aquilo que expressa “[...] reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo”. (1987, p.13). Logo nos esclarecimentos iniciais, Freire reconhece que a obra seja rejeitada justamente por se tratar:

[...] **do problema da libertação dos homens**, como uma posição idealista a mais, quando não um “blablablá” reacionário. “Blablablá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se “gratificam”, através de sua falsa generosidade. Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. (FREIRE, 1987, p.13 – grifo nosso).

Que liberdade é esta que incomoda e torna a obra, um trabalho a ser lido por “homens radicais”? Freire convoca tanto homens como mulheres, para o trabalho radical de amar e dialogar em humildade e simpatia rejeitando e denunciando a opressão e a falsa generosidade de meros assistencialismos. Freire está ciente de que sua obra é acusada de cristã pelos marxistas e de marxista pelos cristãos, sendo que seu foco é a libertação dos oprimidos, é resgatar a dimensão ontológica humana. Pois para ele “O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade”. (FREIRE, 1987, p.14). Assim, o falso ideal de segurança que uma ideologia⁸² proporciona, suprime o conhecimento da realidade para transformá-la. O radical é, portanto, aquele que “Não teme enfrentar, não teme ouvir, [...] Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele [...]”. Pois deste diálogo, não sairia um radical que se posiciona como “dono dos homens”, mas que promove um “crescente saber de ambos”. (FREIRE, 1987, p.14).

O que deveria ser uma formação para um “diálogo do homem com o homem e suas circunstâncias”, proporcionou uma perda de autenticidade, levando a uma “massificação e dissociação de ideias”. (FREIRE, 2002, p.36), o que desde *Educação e Atualidade* já era percebido. Freire se referiu a uma massificação de mente que pode ser remetida a uma ‘prisão mental’, mas ao apresentar a ideia do diálogo do homem com suas circunstâncias, Freire já indicava o caminho da

⁸² Com ideologia, me refiro a um conjunto de ideias.

libertação do oprimido e chega a associar a dialogação como um ato de amor. Para ele amar é libertar e não manipular. Ao abordar a importância do diálogo na libertação, é possível compreender o mundo como um ato de criação e recriação, como um todo de sujeitos em compromisso de coragem e luta de situação opressora:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. **Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação.** Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. **Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.** (FREIRE, 1987, p. 45 – grifo nosso).

O diálogo e o engajamento pela libertada está intimamente ligado ao conceito de amor, e Freire mostrou-se que este era um ponto preponderante em sua forma de educar. Libertar é um ato de amor e compromisso com os homens que se expressa no ato dialógico. No amor não cabe a manipulação e nem sadismo, pois o amor é liberdade e coragem de lutar contra a opressão e a dominação. Cumpre aos homens o dialogar para juntos experimentarem o que é a liberdade.

E finalmente, para que liberdade? Para não ser coisa, para não ser a “negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p.40). Para Freire, superar a contradição entre opressor e oprimido e lutar pela humanização vai além da liberdade de comer e de ser uma peça bem alimentada, pois a existência não pode ser mera subsistência. O homem e a mulher, são capazes de adentrar o campo de ser livre para *criar, construir, admirar-se, aventurar-se, amar a vida e não a morte* e por isso “tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável.” (FREIRE, 1987, p. 31), ele deve participar de sua realidade e a educação como prática da liberdade propõe a reflexão autêntica sobre as relações humanas

(FREIRE, 1987), porque a libertação é revolucionária e comprometida com as massas oprimidas.

O processo de libertação é ético pois se relaciona com a humanização, na medida que os homens se tornam capazes de entender o próprio mundo e participar democraticamente dele. E só existe democracia quando os sujeitos se tornam capazes de participar e compreender sua realidade, sendo necessária a conscientização, que é inseparável da alfabetização. (FREIRE, 1979). Freire ressalta “[...] a relevância ética e política do esforço conscientizador [...]” para possibilitar “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 33). Para isso era fundamental também uma alfabetização como elemento para formação de cidadania (FREIRE, 2001), como conscientização crítica no domínio da palavra, de forma que ela instaure e alimente o processo democrático.

O conceito de liberdade em Freire, iniciou com percepções de um ensino que condicionava a uma mentalidade ingênua no brasileiro, e desembocou em uma educação moral humanizadora. A libertação é um processo pedagógico e político pois visa transformar a sociedade, um mundo compartilhado. O esforço para a compreensão do conceito de liberdade para uma educação moral humanizadora, nos remete à singular contribuição de Paulo Freire, que revisitou suas ideias várias vezes visando a superação dos indivíduos oprimidos socialmente, e nisto consiste uma educação moral. Suas obras expressam uma filosofia libertadora para a educação e mostra a importância de construir um caráter humanizador, engajado e dialógico, através do educar. Freire seguiu uma trajetória que iniciou com pequenas nuances de liberdade, até amadurecer, sendo possível perceber em suas obras, a construção entrelaçada do conceito de liberdade e humanização, como educação ética.

2.2 HUMANISMO E LIBERDADE: DIÁLOGO ENTRE SARTRE E FREIRE

O que é a liberdade para a natureza humana? Seria ela o único fator ontológico determinante? Para compreender a liberdade, acreditamos que primeiro é preciso entender, em que consiste a natureza humana. Em Jean Paul Sartre, Freire encontrou meios de se entender o porquê as pessoas têm medo da liberdade e tornam-se coniventes com seu opressor ou até mesmo, o próprio opressor:

[...] "medo à liberdade" que eu nem entendia nem dele falava assim, sua submissão ao patrão, ao chefe, ao senhor, que mais tarde, muito mais tarde, li em Sartre como sendo uma das expressões da "convivência" dos oprimidos com os opressores. Seus corpos de oprimidos, hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores. (FREIRE, 1997, p. 10).

Assim como Freire foi à Sartre, nesta parte se buscou as bases do existencialismo sartreano para tentar definir o que é a liberdade e sua relação com o homem, como ser ontológico. Freire entende que a liberdade assume um papel de processo transcendente de resgatar uma humanidade que vem sendo suprimida. O humanismo é, contudo, um tema indissociável do conceito de liberdade, e ao pensar na realidade brasileira, depara-se com situações opressoras que suprimem a dignidade humana. Torna-se relevante então, refletir filosoficamente sobre liberdade e sobre o humanismo, a fim de buscar subsídios no próprio ser humano, para superar as opressões as quais encontram-se submetidos. E sobre a libertação do oprimido, Freire é pertinente para fomentar a discussão e trazer um pouco de esperança.

Freire criticou o ensino meramente conteudista, que apenas deposita conteúdos ao invés de formar alunos reflexivos, críticos e conscientes de sua própria condição de opressão. E é aí que urge a necessidade de uma educação libertadora, o que para Freire é também um processo de humanização. As teorias freirianas receberam influências de vários pensadores, entre eles, Sartre. O filósofo francês, Jean Paul Sartre (1905-1980), representante do humanismo, refletiu principalmente sobre a existência humana, que para ele, precedia qualquer essência. Entendia que o ser humano, primeiro existe e depois tem a responsabilidade de se definir, sem nenhuma essência prévia que o determinasse. Assim a liberdade e a responsabilidade da própria forma de existir, tornam-se conceitos principais na teoria de Sartre, ao ponto de ele afirmar que se é escravo da própria liberdade. Sua filosofia veio ao encontro com as teorias mecanicistas, idealistas e subjetivistas que explicavam a existência humana de forma massificada, sem considerar a vontade e liberdade individual de ser, e da capacidade humana de se construir.

A liberdade será vista então, sobre o viés destes dois grandes pensadores do século XX, pois ainda que em contextos diferentes, ambos vivenciaram situações opressoras, contrárias à liberdade, Sartre foi preso em um

campo de concentração em 1940, no período da II Guerra Mundial e Freire foi preso e exilado na Ditadura Militar na década de 1960. Conhecidos mundialmente, ambos se tornaram escritores de diversas obras, contribuindo para a filosofia e a educação, para compreensão da natureza e da subjetividade humana, para o fomento da criticidade e conscientização, como processo libertador.

2.2.1 A Existência Humana e Sua Essência de Liberdade

Em que consiste a essência humana? Seria o homem determinado a um modo de vida que lhe é imposto? Até onde se tem controle da própria existência? É possível transformar a própria realidade? Tais questões investigam o fenômeno da existência humana, como ser ontológico, e são conceitos abordados por Sartre e posteriormente, por Freire em busca de um processo libertador humanista, além de uma condição própria da natureza humana. A ideia de inacabamento humano de Freire, se assemelha com a de Freire.

Na obra *O existencialismo é um humanismo*, Sartre entende que o ser humano é inacabado, é uma totalização em curso e pode se fazer a cada momento e construir sua história. O homem é capaz de mudar e *destotalizar* de um conjunto já formado e *retotalizá-lo* a partir de outro viés e ações concretas na objetivação da subjetividade⁸³. Compreendia que o homem está em movimento, ele não é, mas está sendo, existe e conscientemente se projeta em um futuro, isso o diferencia de outros seres:

De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. (SARTRE, 1970, p. 11).

O ser humano aparece como aquele que transcende à outras existências, por ser dotado de inteligibilidade e nada nem ninguém projetou o homem de forma determinada. Assim, diferente de Freire que entende que há um Criador, Sartre segue pelo existencialismo ateu para romper com padrões deterministas de existência. Também existencialista, Freire compreende a capacidade humana de transcender padrões e mentalidades massificadas, e rejeita

qualquer forma de negação da natureza humana de ser livre, inclusive às que são impostas pela religiosidade. Mas diferente do ateísmo de Sartre, para Freire a humanização consiste em conectar-se a seu criador, que seria justamente a fonte a qual a humanização é plena e conecta também com os outros humanos, o que é uma diferença em meio a tantas semelhanças entre os dois autores.

Para Sartre, o homem é uma construção do que se foi, para aquilo que projeta ser no futuro. O ser humano é a subjetividade, como sujeito de inteligibilidade entre os momentos de objetividade, passado e futuro e isso abrange todo seu contexto e atitudes na realidade concreta. Ele incorpora em si, elementos exteriores de forma diversificada, ainda que haja uma interdependência das mediações históricas sociais, cada indivíduo é capaz de se organizar através de uma inteligibilidade específica, por sua escolha, ainda que limitada pelo contexto histórico. Cada ser é então, dotado de várias possibilidades na escolha de seu futuro a partir de sua ação, é a transcendência do eu, uma exteriorização que se forma a partir das mediações concretas no mundo:

O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam. Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é maior do que a da pedra ou da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. (SARTRE, 1970, p. 10,11).

Se o homem se forma a partir do que projeta em seu futuro e das mediações de seu contexto histórico e vida concreta, podemos admitir então que o homem é reflexo de sua época, mas entendemos que ele vive o universal e o particular. A história se constrói a partir de movimentos de totalização, *destotalização* e *retotalização*. Totalização porque o homem é inacabado, e se constrói continuamente com a somatória de suas ações e inteligibilidade. *Destotalização* porque esta construção sofre variações e mudanças. *Retotalização* porque surgem novos padrões e ações concretas. O homem e suas vivências cotidianas, criam e mantêm condições materiais de sua alienação, e sua práxis e cumplicidade. Neste

⁸³ Referente ao que é *subjetivo*, “aquilo que pertence ao sujeito”. (ABBAGNANO, 2007, 922).

movimento de *destotalização* e *retotalização*, os indivíduos são inacabados, dinâmicos e diversos.

O existencialismo sartreano entende que a consciência do homem pode ser reflexiva ou irreflexiva. A reflexiva é espontânea, crítica, situa o eu no mundo, questionando o sentido de si e da ação no meio social, tem consciência das ações individuais para construção do que se deseja. É por meio desta consciência crítica, se se dá significado a própria existência, quando se entende como ser livre, consciente e responsável por suas escolhas e não como fruto de um determinismo ontológico. A irreflexiva é superficial, alienada da própria natureza humana, do próprio "eu". Há então, dois tipos de consciência. A irreflexiva, que não insere o Eu, e a reflexiva, que insere o Eu no mundo. A consciência crítica questiona o sentido da ação do Eu na sociedade e as consequências das escolhas individuais e seu reflexo na construção do próprio eu.

O nascimento existencial se dá para Sartre a partir desta consciência crítica, uma desalienação que traz a angústia da liberdade, pela consciência de ser responsável pelas escolhas que fizer. Para Sartre, o homem é angústia, pois o ser consciente entende que além de poder se definir, é responsável por si e pela humanidade. Ao agir, se constrói e isso reflete também aos que estão à sua volta, a humanidade inteira:

O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. (SARTRE, 1970, p. 13).

O homem não tem controle de suas ações no mundo e não se sente fazendo história e muitas vezes rejeita a liberdade por se sentir seguro diante de situações que o determinam, pois vive da falsa ilusão de que não resta nada a fazer a não ser aceitar a determinação. Mas até esta opção de não se libertar, é para Sartre o reflexo de sua livre escolha. O uso da liberdade para não ser livre, anula o nascer existencialmente, por temer a pessoa que pode vir a ser, dependendo das escolhas que fizer. O que é impossível para Sartre é o não escolher, ainda que seja alienado, ainda se é possível decidir ser livre e por temor à angústia da libertação, o homem que não nasce existencialmente, se acomoda em permanecer na alienação.

Da mesma forma, Freire analisou as os tipos de consciências da reflexão homem e das relações com sua sociedade. A intencionalidade das ações, partiria da interioridade da consciência, seria a intencionalidade que transcende, se exterioriza para os objetos que estão fora dela, assim como Sartre, traz a visão do homem transcendente, que tem em si a vocação ontológica de “ser mais”. Freire diferenciou as consciências, sendo o primeiro nível, uma alienação, que ele denominou de *consciência intransitiva*, que seria uma existência biológica dedicada à mera sobrevivência física, alheia e desprovida de qualquer entendimento e compreensão das manobras políticas, sociais, da alteridade e de si mesmo. A segunda forma de consciência, seria pouca coisa mais evoluída, na *consciência transitiva ingênua*, as reflexões fundamentam-se no senso comum, no contexto ao qual encontra-se inserido, nos conhecimentos aprendidos, nos ensinamentos formais, na reprodução de conhecimentos. E finalmente, o tipo de consciência que deveria ser a meta na educação, a *consciência transitiva crítica*, que insere o ser no mundo, capacitando a uma transformação, uma ação do homem na própria realidade. A *consciência transitiva crítica* é consciente e conscientizadora, é democrática, dialógica e libertadora e por este motivo, é humanizadora, pois valoriza e resgata o potencial humano. Assim, do ponto de vista fenomenológico, a consciência é para Freire, a intencionalidade do homem que reflete em sua relação com o mundo e com os objetos e sujeitos do mundo, transcendendo para o que é exterior. O que no princípio sartreano, é entendido como *homem transcendente*, nas palavras de Freire é o *ser mais*.

Contudo, para Sartre o mundo é uma obra de todos os homens e isso aliena no sentido de não se ter controle de suas ações no mundo e desconhecer a própria história, “um dos caracteres mais marcantes de nossa época é que a história se faz sem ser conhecida” (SARTRE, 1987, p. 123). A alienação descaracteriza da própria história, pensar na responsabilização da própria liberdade é angústia e muitas vezes não se deseja a própria liberdade em troca de uma falsa sensação de estar seguro em crenças deterministas, em acreditar que sua existência é viver da mesma forma que sempre viveu (SARTRE, 1987a). Responsabiliza-se então o destino, em detrimento da capacidade humana de primeiro existir, para depois se definir. Vivem, portanto, sem nascerem existencialmente, sem assumir a responsabilidade por suas escolhas.

Para Freire, diferente de Sartre, o mundo compartilhado assume uma posição mais positiva ao resgatar o conceito de alteridade. A “Grande tarefa do humanista” que é “libertar-se a si e aos opressores.” (FREIRE, 1987, p. 17). A conscientização possibilita a compreensão de seu mundo para explorar possibilidades de transformação, favorece também a transcendência do “ser mais” capaz de iniciar um processo de libertação tanto de si mesmo, como dos outros ao seu redor, tanto dos oprimidos quando dos opressores, que para Freire, também são oprimidos que oprimem. Na consciência reflexiva crítica sartreana, que seria o nascimento existencial ontológico, o homem pode até escolher oprimir, pois a criticidade não envolve valor moral. Já a conscientização freiriana, também é ontológica e uma vocação do *ser mais*, e a liberdade é um processo interligado a esta transcendência. Tanto em Freire como em Sartre, o sujeito é capaz de construir a sua própria história, mas também necessita a interação e diálogo com o outro para humanizar-se, responsabilizando-se por suas escolhas.

Entendemos, portanto, que a *consciência reflexiva crítica*, de Sartre corresponde a conscientização libertadora de Freire, quando o homem resgata sua vocação ontológica de *ser mais*, de transcender-se, de ter comunhão com outros, de dialogar, conscientizar e desvelar a realidade. E é aí que a liberdade é humanizar-se, resgatar a própria dimensão humana, transitando para uma consciência crítica e inserindo o ser na situação que o oprimia, transitando de uma postura passiva, para uma autônoma e ativa. A consciência reflexiva crítica que constitui o ser do homem, que possibilita um nascer existencial para Sartre, é uma relação antropológica, que se desenvolve no desejo de ser, de explorar as várias possibilidades concretas e objetivas e para Freire é a transição para consciência crítica e problematizadora, onde o homem exerce sua vocação ontológica de *ser mais*.

Contudo, para Freire, além de incluir a natureza dialógica como parte do homem, a conscientização levaria a transformação do mundo e nisso ele é mais otimista que Sartre. O ser mais, é o homem conscientizado que pode escolher transformar o mundo e libertar os oprimidos e os opressores, evidenciando a opressão que o próprio opressor também está submetido. Já para Sartre, a consciência reflexiva crítica poderia escolher criticamente ser também um opressor.

A consciência e a liberdade para Sartre constituem o ser do homem, é ontológica. Para Freire a consciência e a liberdade é uma construção e o

desenvolvimento do ser mais, da transcendência das capacidades, e por isso, não deixa de ser ontológica. Assim, seja acreditando que o homem não possui nada que o preceda ou acreditando que a liberdade é plena na relação com um Criador, para estes autores a liberdade é a essência do ser humano, é o que o faz transcender a qualquer outra existência.

2.2.2 A Libertação Como Processo de Transcendência do Oprimido

Em que consiste a liberdade? Se o homem não pode renunciar a sua liberdade, por que não é livre? Como assumir uma liberdade que já é dele? Na parte anterior, a liberdade foi entendida como resultado ontológico, de forma que não é possível não ser livre, pois faz parte da natureza humana ser responsável por suas escolhas. Aqui pretendemos analisar a liberdade como um processo de humanização, de resgate do homem que se encontra coisificado, cuja liberdade está sufocada, suprimida e perdida dentro de sua própria natureza.

O homem encontra-se então, oprimido e temeroso, roubado de sua própria natureza, passando a viver uma vida inautêntica, que não lhe pertence, que nega e contraria a sua natureza humana. Quando Freire (1987) fala que o homem se encontra em um gregarismo, quer dizer que os homens vivem em bando, mas são sozinhos, assustados, pois trata-se de uma convivência inautêntica, sem diálogo, onde se é um mero expectador da própria realidade e não participante dela. É uma vida cujo conhecimento não passa de mitos destrutivos e falsas esperanças sobre a realidade.

A libertação seria uma exteriorização prática de uma consciência, é uma transcendência do um processo que começa em uma mente reflexiva, autônoma e estimulada a pensar. Tal natureza reflexiva que faz parte da natureza humana, foi condicionada e limitada, evidenciando uma necessidade de libertação. Freire percebeu uma sociedade que foi colonizada, condicionada a padrões não naturais, foi alienada e acomodada nas falsas ilusões da opressão, o que resultou no medo da própria liberdade, Freire chega a esclarecer que a opressão leva as pessoas a entenderem a conscientização como uma vilã: “A formação da consciência das massas viu-se dessa forma acusada de apresentar os sintomas de uma perigosa estratégia de subversão. (FREIRE, 1979, p. 11).

A conscientização que possibilitaria a inserção no homem na história, é vista então como desordem e por isso gera o medo de liberdade. Uma sociedade que entende a conscientização como um perigo está vulnerável e à mercê de fanatismos destrutivos. Leva o homem a viver uma história que não é a sua. Freire narra suas experiências educativas na capacitação, em que analisando o papel da conscientização e aplicação de uma educação “realmente libertadora”, e detectou na sociedade, jogos e artifícios que parecem defender a liberdade, causando medo, temor e receio que confundem e mantêm a situação vigente opressora. O medo que o oprimido tem da liberdade, seria devido aos mecanismos que eternizam tal situação, é o medo massificado da perda das migalhas que o oprimido se contenta.

O temor à liberdade evidencia a desumanização, o roubo e a privação da própria natureza. A desumanização subtrai o ser, o torna oprimido, ou opressor e violento, mantendo uma ordem injusta, sendo que ambos necessitam ter a humanidade restaurada. Assim, a verdadeira liberdade é humanizar, é resgatar a condição de ser humano e o homem alienado, aquietado, que se contenta com o assistencialismo, com a falsa ideia de liberdade e democracia, com a negação da própria criatividade, dialogicidade, enfim, sua própria natureza humana.

Mas partindo do pressuposto sartreano, o homem não poderia escolher não ser livre, afinal, a natureza do homem não é ter liberdade? O que é esta liberdade ontológica afinal? A conceituação de liberdade de Freire, recebeu, influências do existencialismo, que é acreditar no potencial humanista de se construir como ser ontológico. Se para Sartre a Liberdade é uma condição inseparável da humanidade ao qual o homem não pode escolher não ser livre, liberdade para Freire é um processo de superar a opressão e resgatar a própria natureza humana. Sartre entende que a liberdade é ontológica, existencial, faz parte da natureza humana, mas ainda assim, ela traz angústia. O homem é angústia quando se percebe livre e único responsável por suas escolhas e existência e por isso teme a desalienação e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Podemos associar esta angústia com o medo de liberdade e conscientização que Freire observou. Contudo, para Sartre o homem está condenado a ser livre, e o nascer existencial é justamente enfrentar esta angústia e compreender esta dimensão de liberdade, desenvolvendo a criticidade e entendendo-se responsável por suas escolhas. A liberdade é tão

intrínseca na humanidade que nem a alienação anula a capacidade de ser livre. Só pode ser compreendida do ponto de vista ontológico, como condição humana, a liberdade é algo que o homem não pode ser libertar! Pois está condenado a ela, sendo resultado de suas escolhas. Compreender-se que o ser livre é o nascimento existencial, é consciência reflexiva crítica de uma liberdade que sempre foi dele, é a desalienação, é a transcendência do homem para aquilo que já lhe é essencial.

Já para Freire (1979, 2002) a liberdade é transformação da consciência que capacita a dialogicidade como prática da liberdade, é o pronunciar, é o movimento de ação e reflexão, é a práxis pedagógica. Para Freire a palavra é a condição da existência humana e não deveria ser vista como privilégio de uma minoria. A palavra deve ser dita a outros, o diálogo é uma exigência da natureza existencial de homens para homens e por isso a educação problematizadora, pauta-se na comunhão para transformar o mundo, o que contraria a educação bancária que não permite diálogo. O homem transcende e resgata sua essência de liberdade quando exerce sua democracia ontológica, seu direito de palavra, sua dialogicidade, sua interação com os outros, quando participa de sua história e a liberdade também lhe é essencial pois está latente na natureza humana só esperando ser conscientizada e praticada (FREIRE, 2005).

Para Sartre (1987), o homem é livre para escolher, mas está sujeito às próprias limitações. A autonomia humana, é, portanto, limitada às condições físicas e biológicas do ser, contudo, elas não suprimem a liberdade, mas tornam ela possível ao determinar as possibilidades de escolha, impondo uma liberdade da qual não se pode escapar. A liberdade, como condição ontológica sartreana, permite compreender as vidas individuais como vida social e gama de possibilidades que influencia o curso dos acontecimentos. Para Freire (1967), a democracia faz parte da existência humana e da gama de possíveis que interferem na vida social, e daí se reforça a importância de ser praticar uma educação democrática, libertadora e humana, que prepare o sujeito para uma postura corajosa e participativa que promovesse uma postura corajosa do homem diante de seus problemas:

Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. [...] Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (FREIRE, 1967, p.

92,93).

O saber democrático é um enfrentamento do problema capaz de engajar os homens com suas realidades, seu tempo e espaço, com sua própria humanização. A libertação é coletiva e capaz de transformar a realidade não só do oprimido, quanto do opressor. O professor também é oprimido, sobretudo na educação bancária. Pois para Freire (1988), o oprimido internaliza e hospeda em si o opressor, e por isso o opressor também é oprimido. A conscientização seria o caminho indicado para trazer a compreensão da própria realidade, resgatando a autonomia e iniciando um processo de libertação e para Freire, o processo de humanização é desmistificar a ilusão da estrutura dominante e desvelar, esclarecer todo engano, inclusive da própria condição.

Assim como Sartre compara a desalienação e a criticização com um nascer existencial, Freire compara o processo de libertação a um parto doloroso e conseguir nascer deste parto, gera uma nova pessoa:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se." (FREIRE, 1987, p. 19).

Libertação é um novo nascimento, mas também um processo permanente de conquista. Libertação é ainda uma ação política e cultural junto aos oprimidos, uma ação com eles. Assim, o homem vive um contínuo processo de resgatar sua liberdade junto a outros, é uma práxis dialógica, progressista, é uma luta eterna da consciência.

O homem pode escolher um futuro dentre os vários possíveis para Sartre, é justamente quando a subjetividade se torna objetividade e ação, dando significado à existência no mundo. Contudo, o mundo é uma somatória de liberdades individuais, e cada indivíduo não tem controle total dos resultados de suas ações e nem à de outrem. Nesta perspectiva, cada ação une-se à um conjunto global e coletivo de ações humanas, abrindo-se para diversos significados diferentes e levando a uma alienação ontológica das relações humanas. Em contrapartida, concebendo o mundo como construção coletiva de projetos individuais, a noção de práxis é uma realidade concreta e viva a qual se constrói. A exterioridade como

interioridade objetivada, traz a transcendência que se forma a partir de mediações concretas no mundo. O homem é transcendente porque exterioriza a vida concreta. “[...] os homens fazem a sua história sobre a base de condições reais anteriores [...], mas são eles que a fazem e não as condições anteriores: caso contrário, eles seriam os simples veículos de forças inumanas que regeriam, através deles, o mundo social” (SARTRE, 1987, p. 150).

Freire propõe uma educação problematizadora em que o papel do educador é possibilitar que a opinião (*doxa*) se transforme em conhecimento autêntico (*logos*), o que ocorre em situação de diálogo do mundo compartilhado, engajado. Contudo, este processo parte da consciência de inacabamento, de que tanto a conscientização, quanto a libertação é um processo. Os ignorantes para Freire são portadores de um saber, ainda que de uma consciência intransitiva ou ingênua e uma educação libertadora teria a tarefa de conscientizar para que ocorra a transição para uma consciência crítica.

Entendemos, portanto, que tanto para Sartre (1987), quanto para Freire, a humanidade é transcendente à outras existências, agrega em si o potencial de *ser mais*. Pelo fato de nenhuma ação lhe ser condicionada ou determinada, colocando o homem como responsável por sua história, ações, e pela própria libertação e humanidade. Contudo, este homem enfrenta alienações e opressões insistem em suprimir sua humanidade, que consiste na capacidade de uma transformação da consciência, um nascer existencial, uma transição de uma consciência ingênua para crítica. Assim, inicia-se um processo para o qual o homem existe, o de libertação, que nada mais é do que transcender aquilo que já lhe é essencial.

Para Sartre (1987) "O existencialismo é um humanismo", pois o ser humano é o único nesta condição de definir a própria essência. Animais e vegetais são programados para uma essência definida, com comportamentos prévios, diferenciando o ser para si e ser em si. Já o ser humano pode se construir e se modificar, por isso é o único nesta condição. A existência precede a essência, primeiro existimos, e depois definimos a própria essência. Esta é a base do existencialismo, que nega a crença em "essência humana" padronizada e pré-concebida e não há que justifique as ações e não ser a própria escolha. O homem é então responsável pela própria felicidade, pelos próprios atos, decisões e

consequências e cada decisão resulta em mudanças que não podem ser desfeitas, o que afeta os outros e a sociedade. Tal responsabilidade pela escolha, é vista por Sartre como uma condenação, pois não se pode escolher não ser livre, e o mundo não deixa de ser resultado das escolhas humanas, o que faz da liberdade, uma condição ontológica, que faz parte a existência humana.

Da mesma forma, para Freire (2000), a liberdade é uma vocação ontológica de *ser mais*, de transcender, de conscientizar-se e se inserir no mundo. O conceito de *consciência transitiva crítica* de Freire, pode ser associado com o conceito de *consciência reflexiva crítica* para Sartre, em ambas às teorias o homem surge como um ser transcendente, capaz de ser mais, de sair da alienação e ir além das compreensões tradicionais de seu mundo. O homem supera a condição de vítima⁸⁴, e de oprimido, libertando-se e transformando sua realidade, como resultados de uma mente conscientizada. Assume-se a própria vida, exerce autonomia e sua natureza dialógica na luta contra as desigualdades, na mediação da libertação e humanização.

Tanto Sartre (1987), quanto Freire (2000), partem de uma compreensão fenomenológica da consciência como intencionalidade, pois a consciência sempre é a respeito de algo que está além dela mesma, é transcendente e não interiorizada. Para Sartre é nascimento existencial, para Freire é transição de consciência ingênua para crítica. Assim, o homem é um ser de mediações, ele se relaciona, se humaniza juntos a outros homens. E para Freire, a mediação é do mundo. Ambos entendem que o homem participa de um mundo já em construção com outros homens, se surge em um mundo já feito de outros e toda ação, afeta outros também e isso é um processo e não fatores determinantes, não há destino, o homem e o mundo são inacabados, estão em construção.

Contudo, em Freire (2000) surgem esperanças para resgatar a humanidade suprimida através de uma conscientização, uma transição de uma consciência ingênua para a crítica, que possa inserir o homem em sua própria história. Ao explorar estes conceitos, visando um diálogo entre os autores, percebeu-se a importância de uma educação libertadora e humanizadora, que insira os alunos em sua realidade os conscientizando para transformá-la. É em Freire que se

⁸⁴ Fazendo alusão ao conceito de oprimido e vítima de Freire e Dussel, que foi abordado no item 1.4.1.

encontra respostas práticas para iniciar um processo de libertação através de uma educação que conscientiza o homem de sua realidade e do mundo compartilhado. Freire (1987, 2000) preocupou-se em acrescentar na natureza humana a capacidade da dialogização, exercício de democracia para superar a opressão.

Do diálogo filosófico entre Freire e Sartre e podemos entender, que entre eles, encontra-se mais complementariedade do que contradições. Para Sartre o existencialismo é um humanismo, compreender a essência humana é enxergá-la como transcendência, como vocação para a liberdade. Para Freire a humanização é um processo de libertação, sendo a liberdade também a condição para qual se existe. Ambos os pensadores, entendem a liberdade como relação ontológica em que a humanização e o nascimento existencial são resultados de uma conscientização e dialogização capazes de libertar o homem de sua condição de oprimido, sendo a liberdade, a própria natureza ontológica do homem a qual o transcende ainda mais o iniciar o processo de libertação. E ao se pensar a formação da consciência moral, compreendemos a importância de educar para uma *consciência reflexiva*, uma *consciência transitiva crítica* em processo de libertação, pois é nesta consciência que acreditamos ser possível transformar pessoas capazes de eticizar o mundo.

2.3 A EDUCAÇÃO MORAL COMO PROCESSO LIBERTADOR, CONSCIENTE E HUMANIZADOR

Das análises feitas até então, compreendemos que em muitos momentos a educação no Brasil, embasou a moralidade no fomento do temor a punição, sendo até o próprio sistema de avaliação, uma ferramenta punitiva e excludente e não formadora. Percebemos, portanto, que esta educação moral contraria a humanidade do educando porque o leva a um mutismo, uma posição quietista e alienadora, que subjuga sua natureza de pensar. Os brasileiros foram influenciados por uma pedagogia que não os ensinou a pensar moralmente e construir os próprios valores, mas apenas a reproduzir princípios moralizantes de uma sociedade que o exclui, o oprime e corresponde aos valores do mercado e não aos valores humanos. Tornando-se fundamental a prática de uma educação moral libertadora desta condição opressora.

Contudo, é importante ressaltar, que quando Freire defende uma

educação libertadora, ele não se refere a libertinagem, ou a uma educação em que deixa os alunos soltos para fazer o que quiser. Uma educação libertadora, que contrapõe o punitivismo, não é uma educação sem limites, sem deveres e sem compreender a relação causa e efeito das atitudes, pois seria o que Freire chamou de *licenciosidade*. O que muda na educação moral freiriana são os valores humanizadores em detrimento a uma educação que prioriza os valores do mercado, o que não pode ser confundido com o ato de deixar os alunos fazerem o que quiserem:

Assim, porém, como a liberdade do educando, na classe, precisa de limites para que não se perca na licenciosidade, a voz da educadora e dos educandos carece de limites éticos para que não resvale para o absurdo. É tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso “corpo interdito” quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, enganar, deformar. (FREIRE, 1997b, p.60).

Os alunos precisam de limites e isso também envolve a liberdade, pois a licenciosidade para Freire, também é opressora, pois não considera o outro, ao pensar que se pode fazer o que quiser, se dá vazão a maldade. Assim, é imoral tanto uma educação licenciosa quanto uma autoritária, uma deixa fazer o que quer sem pensar no outro, e a outra proíbe o pensar, limitando a uma obediência cega. Uma educação que não demarca limites éticos, é imoral e absurda, e as características desta imoralidade é a voz silenciada, o falseamento da verdade, o engano, a deformação da identidade humana. Uma educação moral deve considerar as capacidades humanas de decidir, de dialogar, de considerar o outro nas decisões próprias de sua vida e mundo. O não fazer nada para modificar a realidade opressora é ser conivente com as injustiças, pois “Afirmar que os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida, é uma comédia.” (FREIRE, 1979, p. 31).

Conduzir sua própria consciência ética na aceitação passiva da miséria, opressão e injustiças é uma omissão da própria natureza. O ser que aprende a obedecer sem questionar, por medo de ser punido e porque acredita que “a voz do professor” ou opressor é seja “maior que a sua”, assim, nega sua natureza dialógica, e por mais que seja ensinado princípios éticos, um ensino que não permite escutar e respeitar a voz do outro, é imoral, pois “Há uma imoralidade radical na

dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também.” (FREIRE, 2001, p. 45). A negação dos direitos de ser e de participar de seu mundo, é uma violência, uma imoralidade, uma dominação da natureza deste homem.

Uma educação moral, deve, portanto, possibilitar uma participação, uma vivência consciente de seu mundo, como sujeitos pertencentes de uma história compartilhada que se engajam com os outros. Esta participação é uma travessia que se manifesta na luta pelo bem, envolve a “[...] intimidade da **consciência moral de cada um ou de cada uma, em favor da vitória do bem sobre o mal.** (FREIRE, 2001, p. 53 – grifo nosso). Lutar para vencer o mal e a dominação é assumir a própria presença no mundo, é se fazer sujeito da própria história.

Esta participação histórica que parte da consciência moral, torna-se uma ação no mundo, uma libertação da dominação opressora ao qual encontravam-se submetidos. Para que se esteja apto participar e se fazer presença no mundo, é fundamental uma conscientização da própria realidade, para que ser possível se pensar em ideias libertadoras desta condição. E a educação conscientizadora pode “convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade.” (FREIRE, 1979, p. 46), o que implica em uma responsabilidade de transformação, e envolve “a prática de uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça.” (FREIRE, 2001, p. 44). Assim, uma educação moral libertadora, envolve o dever moral de se responsabilizar pela transformação de seu mundo, de lutar contra as injustiças e isto é uma conquista conjunta, pois a transformação social seria possível através da relação de verdadeira solidariedade de “seres-para-o-outro”, que “se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis.” (FREIRE, 1979, p. 31). E a práxis é uma educação encarnada dos valores humanos, pois a educação moral não ocorrer se não transcender a consciência e a teoria, para se tornar ação moral, pois o “valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática.” (FREIRE, 1978, p. 40).

Contudo, para que se torne práxis, a primeira conscientização que a educação deve proporcionar é a compreensão do mundo em que se está inserido, de seu contexto real e isso implica em uma tomada de consciência. Para Freire, a

“[...] a aprendizagem é já uma maneira de tomar consciência do real e, portanto, não pode efetuar-se a não ser no seio desta tomada de consciência.” (FREIRE, 1979, p. 28). O mundo de objetos e sujeitos é o espaço onde se humaniza, onde se assume a autonomia de mudar a própria história e a de outros, onde se resgata a natureza crítica que é a sua vocação natural. Desta forma, o caminho para se humanizar é a superação de uma visão mágica e distorcida da realidade, para uma visão de participante na transformação e construção da sociedade. Freire entende que a “única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação [...] mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica.” (FREIRE, 1979, p. 28).

Contudo, o conservadorismo muitas vezes entende esta conscientização como insubordinação, subversão. Pois contraria o modo vigente da sociedade se manter, o que Freire chamou de *status quo*. Para o opressor, a “consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão.” (FREIRE, 1979, p. 31). Qualquer pensamento contrário as estruturas de desigualdade formada pelas pessoas que se beneficiam dela, são educadas para a normatividade, para manter a situação opressora, e por isso as mentes são submetidas a consciência de quem lhe oprime e é justamente isso que “caracteriza os oprimidos [...] sua subordinação à consciência do amo”. (FREIRE, 1979, p. 31). Mas para Freire, os opressores também são oprimidos e somente aquele que se entende como oprimido, pode libertar a si e seus opressores, quando libertam a si mesmos. A liberdade não consiste em mudar o foco de quem oprime e de quem é oprimido, mas em não existir estes polos e em troca, nascer um “homem novo”:

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros. É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente os pólos. (FREIRE, 1979a, p. 31).

O homem novo, como sujeito que se conscientiza, está em

constante fase de libertação, aprendendo a se fazer presente em sua história, em participar de seu mundo. Ele já se reconheceu como oprimido e pensa em formas de se libertar, tem superado seu medo de liberdade, pelo “gosto da liberdade e o respeito pelos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilhar sua sociedade.” (FREIRE, 1997, p. 87), isto é, refazer, reconstruir, criando oportunidades e fazendo a própria história consigo e com os outros. O homem novo percebe o quanto é especial, ainda que seja limitado e inconcluso, agrega em si a capacidade de libertar:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1997, p. 51, 52).

Ao perceber a própria inconclusão, é fundamental associar a luta política, pois a libertação só começa a se desenvolver quando a sociedade começa a ser transformada, é preciso usufruir da capacidade de inventar possibilidades, o que envolve uma luta política e social. Política, porque envolve os outros, porque se busca interferir na sociedade que é coletiva, e principalmente, porque envolve a democracia. Só há liberdade quando todos possuem o direito à palavra, quando se é capaz de pronunciar e participar. “Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo.” (FREIRE, 1978, p. 135). Desta forma, a liberdade sonhada por Freire, envolve a prática de uma reconquista do direito à palavra na sociedade e neste processo é que o homem e a mulher se encontram como autênticos.

Uma educação libertadora, é humanizadora e visa a autenticidade dos seres humanos, o que implica em ser uma educação genuinamente moral, pois é solidária, e considera a natureza humana de criticidade e responsabilidade para com seu mundo e com os que habitam nele, o que contrapõe a educação colonial que apenas reproduzia “conhecimentos” empacotados. A educação moral que Freire propõe, não promove o agir meramente por medo da punição e nem por se

acomodar com discursos empacotados de uma moralidade conservadora, mas se baseia em princípios humanos de solidariedade e responsabilidade social:

Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores [...] em todo o processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores.” (FREIRE, 1978, p. 40).

Freire então esclarece que estes valores morais que envolvem a prática da solidariedade, a responsabilização social e a disciplina, não podem ser alcançados na educação conteudista e colonialista, que reproduz conhecimentos empacotados. Mas só é possível alcançar estes valores humanos através de um processo de luta pela liberdade, que envolve criticidade, criatividade e participação de educandos e educadores, e nisso que consiste em uma educação moral humanizadora e transformadora.

Entendemos, portanto, que a educação moral educa para o processo de libertação, pois só há uma verdadeira moralidade nas práticas conscientes em que se respeita a natureza humana. Os seres humanos não devem ser excluídos de sua própria história, mas são capazes de participar dela e transformá-la. Negar esta capacidade é uma imoralidade e por isso, não é possível existir uma educação moral no punitivismo da cega obediência ao opressor. Por isso, a educação deve ser libertadora e conscientizar da própria realidade, promovendo a criticidade e transformação do mundo em uma sociedade solidária, responsável, pautadas nos valores humanos de uma educação moral libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se desejamos um mundo que conserve princípios e valores morais, a formação da consciência moral para um *mundo eticizado e humanizado*, deveria ser o foco de todas as práticas educativas. Compreendemos a importância de profundidade nas diversas áreas de ensino e conhecimento, contudo, entendemos a importância de que toda prática pedagógica forme para uma consciência moral que valorize a humanidade. A matemática por exemplo, pode ser ensinada sob os valores do lucro abusivo ou do lucro justo e cooperativo, pode ensinar a dar prejuízo ou pensar medidas de sustentabilidade e preservação. A gramática, a geografia, a ciência e todas as disciplinas podem proporcionar a conscientização humanizadora de um mundo que é compartilhado. Todo o ensino deve estar fundamentado em princípios de valorização humana, seja em si ou em qualquer outra pessoa, e não meramente movido em valores individuais para benefício próprio ou de um grupo específico.

Nos últimos anos, aumentou a discussão de brasileiros preocupados com a educação moral nas escolas, o que favoreceu a criação de um projeto para a militarização do sistema escolar, que é um retorno aquele ensino moral que Freire percebeu deixar o brasileiro ingênuo, domesticado, alienado, mudo e sem capacidade para compreender a própria realidade opressora e muito menos, de reagir para transformá-la. Há ainda outros fatores agravantes neste cenário: as *Fake News*, igrejas que propagam uma prática religiosa de dominação e subserviência, a formação aligeirada de professores que desvincula ensino com a moralidade crítica, a construção de um discurso que a crise social se deve à crise de valores trazida sobretudo pelos governos mais populares, entre outros planos de alienação da realidade.

O senso comum, em um saudosismo com o período da Ditadura Militar e até com o Colonialismo, entende que quando as pessoas têm regras e medo de ser punidas por não as cumprir, elas se tornam pessoas de bem e assim, moraliza e prepara cidadãos obedientes e aptos para construir uma sociedade que se torna capaz de viver em paz, sem corrupção e sem mazelas sociais. Contudo, além desta esperança parecer utópica, foi possível compreender que obedecer por medo de ser punido, por barganha ou para aprovação social ou pessoal, trata-se de

um moralismo sem raízes na consciência moral, pois a obediência por autopreservação pode desaparecer quando não se é vigiado, premiado e aprovado, o que este conservadorismo “resolve” com a construção religiosa de um deus que vigia e pune o tempo todo, transformando a miséria e as injustiças sociais em “vontade punitiva de Deus”. Esta visão contraria as próprias palavras de Jesus e daquilo que biblicamente pode ser entendido como o *Reino de Deus*, visto que a mensagem deixada é justamente a missão de amor ao próximo, o envolvimento humano para a justiça social, a responsabilidade de evitar a miséria e as desigualdades, o que leva a questionar se estes cristãos compreenderam a essência da fé que professam.

Um governo autoritário, sob discurso de educar para a moral e civismo, distorcendo a mensagem cristã, educa para uma aceitação da desigualdade e miséria, em que uns são “abençoados” e outros não, e que a subserviência dos “pecadores” se justifica em prol daqueles que adotam o sistema religioso conservador⁸⁵. O que se sente punido com a pobreza por seus pecados, se torna suscetível a seguir os pensamentos dos que lhe parecem mais promissores, e estes introjetam os valores do mercado e não valores humanos. Compreendemos a importância de formar para o trabalho e reconhecer os esforços como mérito, mas nos preocupa justamente que nem todos que trabalham e se esforçam sejam reconhecidos, nos preocupa que não haja as mesmas condições de construir uma carreira. Uma atitude moral é a busca para que todos tenham os mesmos acessos de superar a própria condição, uma educação deve explorar as possibilidades para o *ser mais*. Ao invés de promover a reflexão sobre o que é justo ou injusto para consigo e com os outros, este conservadorismo condiciona a viver meramente pela subsistência, o que envolve o evitar a punição e corresponder ao papel produtivo na sociedade.

Este conservadorismo⁸⁶ leva a obediência pelo simples medo de ser punido, o que favorece o egoísmo, a desumanização e por isso, é uma imoralidade.

⁸⁵ Conservador no sentido desta tradição religiosa distanciada da mensagem cristã original.

⁸⁶ Atualmente há uma apologia partidária política que se considera uma ala conservadora e sob o lema “O Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, diz preservar os direitos da família, da moralidade, e do cristianismo. Contudo, este discurso tem sido usado para se fazer apologia a tortura, usar palavras de baixo calão, disseminar notícias e acusações falsas, enaltecer a violência e a obtenção de armas. Sendo importante ressaltar que o Deus do cristianismo bíblico defende o amor e a misericórdia. (BOFF, 2019).

Superando um ensino imoral que favorece uns em detrimento de outros, entendemos que uma educação moral deveria promover uma consciência desta moralidade, que possibilita o agir por princípios de alteridade, cooperação, respeito pela dignidade humana e justiça social. Entendemos que não há nada de errado em preservar os bons costumes, um mundo de civismo, ordem, respeito e a formação de cidadãos de bem, nos preocupa justamente em que base este ensino esteja fundamentado e em quais critérios se medem tais resultados. Por isto a preocupação com a formação de uma consciência moral que seja capaz de inserir o homem e mulher na problematização e transformação da realidade de seu mundo.

Mas afinal, como educar para a formação de uma consciência moral humanizadora? Em que consiste uma formação moral conscientizadora e libertadora em contraposição ao punitivismo, na concepção de Paulo Freire? Desde o início, estas questões orientaram esta pesquisa e já havia a compreensão de que para Paulo Freire a educação moral compreende o inacabamento do ser humano, como ser histórico, socialmente construído e suscetível às morais punitivistas que inculcam valores e padrões como verdades absolutas. Este ser também possui uma condição existencial para a liberdade, para o diálogo, e para a conscientização autônoma acerca da moral, o que contrapõe uma moralidade punitivista e autoritária que desumaniza, fere e limita o outro. Outra ideia que orientou esta pesquisa, foi a de que a liberdade para Freire é a capacidade de problematizar o mundo para transformá-lo, na perspectiva da humanização, que orienta a autonomia os pressupostos da consciência moral. Entendemos, portanto, que a educação para a moral não deve se fundamentar na cega obediência por temor à punição, mas na reflexão e construção autônoma de princípios humanizadores de alteridade e direitos universais.

Assim, tendo estas ideias orientadoras em mente, após a pesquisa exploratória das obras freirianas, foi possível perceber que elas se reafirmaram fornecendo diretrizes sobre a forma de educar para o desenvolvimento da moral, contudo, acreditamos que para esta tarefa, não há uma receita pronta a ser seguida passo a passo, pois este tema nunca se esgota. Compreender em que consiste a educação moral envolve um constante refletir sobre os vários conceitos que a entrelaçam, tais como: o que é ética e moral, liberdade, justiça, educação, o ser humano e sua consciência. Ainda que entendamos que os princípios humanizadores

da moral são universais, o contexto educacional é transitório, o que requer um eterno repensar. Tais indagações, são filosóficas, e por isso, inesgotáveis e passíveis de nova e constante reflexão, o que enseja continuar a pesquisa em outros momentos de minha trajetória acadêmica. Assim como o homem e sua construção de liberdade, são inacabados para Freire, a educação moral também é uma construção inacabada, que requer a análise constante do contexto social a partir de princípios morais.

Em busca de uma forma de educar para o desenvolvimento da moral, primeiramente foi necessário compreender o que é moral e imoral, e trazendo reflexões de Kant, Arendt e Kohlberg, e compreendemos que o agir por medo de ser punido, movidos por interesses próprios e sem uma reflexão autônoma, não constituem um agir com consciência moral, não há valor moral em obediência movida em benefício próprio. Assim, a punição na educação deveria ser para proporcionar a tomada de consciência e não para fomento do medo, barganha e irreflexão. Em Freire, foi possível perceber que imoralidade é tudo o que contraria a dignidade humana seja em si ou em outrem, desta forma, o subjugar do outro ou da própria consciência moral, é uma imoralidade. A moralidade consiste em um *pensar certo*, permeado de *bom senso* que é a *ética universal do ser humano* e se reflete na práxis para uma transformação social de igualdade de direitos.

Contudo, foi possível perceber que no Brasil há uma tendência ideológica punitivista e opressora que está distante do exercício da conscientização moral, o que evidencia uma crise de imoralidade. Por muitos anos, a formação moral que predominou era fundamentada em normas e punição e não em reflexão sobre a justiça e alteridade, o que leva a reprodução social do que lhe foi imposto, a atenderem aos interesses e privilégios dos opressores, sem atentar-se até para leis que banalizam a maldade e fomentam injustiças, desigualdades, intolerâncias e desrespeito. Paira então, o comodismo de pensar, o medo de se posicionar contra a moralidade imposta. É mais fácil ser cumpridor da lei ou confiar em tutores para definir a própria mente e os próprios conceitos de certo e errado. Assim, há uma tendência de orientar o agir de acordo com o que é socialmente aceito e regulamentado, o que resulta em uma ilusão satisfatória de que se é um ser moral. Contudo, muitas injustiças foram legisladas, habituadas e até aceitas socialmente; tais como o nazismo, a escravidão, a violência policial, o racismo, a desigualdade e

a fome. E imoral para Freire é justamente aceitar ou contribuir com a miséria, com a injustiça, e com qualquer subtração e subjugação humana. E são estas práticas que deveriam ser punidas, e é esta a impunidade que o incomodou.

Paulo Freire tem sido criticado por sua pedagogia libertadora, acusado de ser permissivo, negligente em relação a autoridade do professor e contrário aos conteúdos básicos (ARRUDA; NASCIMENTO, 2020), o que é um equívoco! O mesmo Freire que criticou um ensino bancário que apenas deposita conteúdos, falou da importância da rigorosidade acadêmica, da seriedade na alfabetização, do exemplo, da autoridade do professor e da responsabilidade que alunos e professores têm para que o aprendizado aconteça. Quem pensa assim de Freire, não o leu, ou não o compreendeu, ou usa de parte de suas afirmações, recortadas do conjunto de seu pensamento, para lhe imputar a culpa dos problemas na educação e, assim, reforçar o modelo autoritário e punitivista. Educar nos moldes freirianos é muito mais trabalhoso do que apenas ditar regras! Envolve dedicação, dialogação e rigorosidade acadêmica. Freire ressaltou a importância de um ensino com autoridade e não autoritário e considerou um ensino licenciado igualmente opressor, pois quando se permite que os alunos façam o que querem sem respeitar aos outros, o poder apenas muda as mãos do opressor. Quando uma educação não é libertadora, o sonho do oprimido é trocar de lugar e ser opressor, já uma educação libertadora, proporciona uma conscientização dialógica de pessoas lutando para uma transformação social. Vale ressaltar que para Freire, tanto oprimidos quanto os opressores, são oprimidos e a tarefa da educação é iniciar um processo de libertação dos que se encontram nesta desumanização de não participação do diálogo de uns para com seus outros, engajados em uma transformação social.

O estado como educador, é licenciado quando cria projetos de lei que condicionam os alunos a serem empurrados sem aprender, um exemplo disso é o *Se Liga*⁸⁷! *É tempo de aprender mais*, que desde 2019 condiciona professores paranaenses a aplicarem atividades para aprovação de alunos que não fizeram e nem aprenderam durante todo o ano letivo. Tais alunos, acostumam-se a ser empurrados e depois chegam ao mercado de trabalho despreparados para competir com outros alunos, e assim é roubado deste aluno, sua capacidade de superar, seu ânimo de fazer de novo para aprender a recomeçar, o que resulta em um futuro de

⁸⁷ O Projeto *Se Liga! É tempo de aprender mais* foi explicado na nota 52.

submissão a trabalhos que não requer esforço intelectual. Contudo, o estado é igualmente autoritário quando para manter os direitos básicos de cidadão, exige o pagamento de contas que excedem o salário-mínimo e promove a injustiça social de afastar possibilidades de melhorar a própria condição familiar, quando marginaliza e pune a pobreza reputando culpa ao miserável, como se a única causa de sua pobreza, fosse o não esforço, quando o próprio ensino não proporcionou e dificultou a capacidade de superar e transcender para o *Ser Mais*. Assim, os resultados da licenciosidade são igualmente punitivas e opressoras da dignidade humana.

A vocação para o ser mais, é a capacidade de começar a libertar a si e a humanidade sufocada que também há no outro, através da consciência de mundo e da opressão, proporcionando a participação democrática para buscar formas de transformação social. Freire acreditava no potencial da educação conscientizar para que os seres humanos possam se libertar da opressão, tornando-se protagonistas da própria história. Assim, uma educação que respeita e valoriza o potencial humano, é uma educação moral libertadora e não punitivista, pois está diretamente ligada ao respeito do ser humano como pessoa e sua natureza intrínseca para a liberdade.

Freire definiu a essência da ética, ressaltando o princípio da valorização universal da humanidade, onde a moralidade, se expressa no valorizar e ter consciência do outro, em exercitar um *pensar certo*, com *bom senso*, visando resgatar o potencial democrático de qualquer pessoa. Uma educação que exprime estes valores morais, se diferencia de uma educação punitivista, baseada na normatividade, que reduz tudo a regras e exclui todo o potencial de participação democrática que há nos seres humanos. Ser conscientizado e ter bom senso moral, seria compreender esta realidade injusta e buscar meios de transformá-la, e este é o verdadeiro papel da educação. Uma educação conscientizadora e transformadora de realidades, seria uma educação moral, pois se contrapõe à imoralidade de não respeitar a dignidade humana.

A liberdade, entendida como necessidade inerente do ser humano, convoca a responsabilidade por si mesmo e para com outros seres sociais. Freire percebeu os reflexos de uma educação que tornou os brasileiros ingênuos, alienados de sua própria humanidade, moralidade e condição opressora. Em muitos períodos predominou a educação tradicional brasileira, que formou para um

mutismo, para o medo, para a domesticação e ingenuidade da própria mente, para que reproduzam valores impostos por um sistema que lhes oprime, não permitindo a autenticidade da própria moralidade. Em contrapartida, é de se admirar que Freire surge deste contexto e entende que a educação deve ser reflexiva, criticizadora, problematizadora da própria realidade, levando a consciência de si e dos outros, para assim, gerar ações sociais de cooperação, amorosidade, igualdade e justiça e são estas questões que fazem uma educação moral e não uma mera educação moralizante que condiciona ao quietismo e opressão.

Diante das injustiças que oprimem e contrariam nossa existência intrínseca para a liberdade, é de fundamental importância uma educação humanizadora para a democracia, pois ela é prática ética, é um modo de vida que permeia toda a conduta humana, pois visa resgatar a vocação para o *ser mais*. Resgatar a humanidade que se encontra suprimida, e trazer este ser à conscientização, problematização e participação democrática para transformação de sua própria realidade, é um antídoto à prática da exploração, das *fake news*, dos negacionismos e de qualquer ato que negligencia e sabota a busca pela verdade através da disseminação de mitos e mentiras que favorecem a classe opressora. Se o ser humano possui a capacidade de contribuir para a construção da história para eticizar o mundo, é uma imoralidade reduzi-lo a uma condição desumana de não participação, de medo de ser punido pela sua humanidade, que é o libertar-se continuamente das amarras que o prendem.

Ainda que a educação libertadora considere o punir para tomada de consciência em alguns momentos, ela entende que uma educação que se baseia no punitivismo por mero autoritarismo, não educa para moral consciente, apenas condiciona o homem e a mulher a reproduzir conceitos de uma sociedade que o oprime e nega sua humanidade. Paulo Freire fundamenta uma práxis educativa que vai ao encontro da humanidade, trazendo valores genuinamente humanos de respeito à dignidade, criticidade e direito à participação democrática da própria história. Assim, uma educação capaz de conscientizar sobre a própria realidade e condição, é capaz de proporcionar o diálogo e a construção socialmente engajada de problematizações para transformar o mundo, inicia-se então, um processo eterno de libertação. Entre um modo de educar baseado na punição e uma pedagogia libertadora, acreditamos que é no processo libertador que encontramos

possibilidades de construir bases para fundamentar a práxis de uma educação humanizadora e democrática, que parte da formação de uma consciência moral dialógica e social para um mundo eticizado.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi, Ivone Castilho Benedetti, - 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- APP SINDICATO. **Se liga! A recuperação é um processo contínuo**. 23/10/2019. Acesso em 12/01/2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/se-liga-a-recuperacao-e-um-processo-continuo/>
- ARAGÃO, Milena. FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno. **Práticas des castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano**. Caxias do Sul: Conjectura, v.17, n. 2, p. 17-36. Acesso em 02/09/2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1058/1/PraticasDesCastigosEscolares.pdf>
- ARENDT, Hannah. **A Crise na Educação**. Acesso em: 20/01/2021. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993a.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2ªed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993b.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mário W. Barbosa. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 123.
- ARISTÓTELES. **Política**. (edição bilingüe). Trad. de Antônio C. Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad, de Leonel Vallandro e Gerd Bohnheim. São Paulo: Editora Nova Cultural. 4ª edição, 1991.
- ARRUDA, Robson Lima de. NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Paulo Freire perseguido: a pedagogia freireana na mira da escola sem partido**. São Paulo: Portal Metodista de Periódicos e Revistas Acadêmicas – Educação & Linguagem. V.23, N.2, 2020. Acesso em: 11/04/2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10337/7417>
- BALDINO, Ângela Rocha de Oliveira. **Vigiar sem punir? O medo na relação**

professor-aluno. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Acesso em 16/01/2021. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6252

BARBON, Júlia. **Polícia cometeu uma série de irregularidades no caso João Pedro, diz Defensoria.** Rio de Janeiro: Folha de São Paulo, 2020. Acesso em 13/12/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/policia-cometeu-uma-serie-de-irregularidades-no-caso-joao-pedro-diz-defensoria.shtml>

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 1977. Acesso em 22/08/2020. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>

BAUER, Martin W.; AARTES, Bas. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos.** In: M. Bauer and George Gaskell (eds.) Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático, pp. 39-63. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base.** Acesso em: 02/09/2020. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol.10, nº. 1, 1997. Acesso em: 25/01/2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005

Bíblia de Estudo: Nova Versão Internacional. Editor geral: Adhemar de Campos. São Caetano do Sul: SGR Publicações, 2007.

BOFF, Leonardo. **A blasfêmia de Jair Bolsonaro: que “Deus” acima de todos?.** Leonardo Boff: 25/03/2019. Acesso em: 11/04/2021. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2019/03/25/a-blasfemia-de-jair-bolsonaro-que-deus-acima-de-todos/>

BOFF, Leonardo. **Sempre fará sentido lutar por libertação.** Entrevista concedida à Sul 21. Acesso em: 05/09/2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/noticias/2012/02/leonardo-boff-sempre-fara-sentido-lutar-por-libertacao/>

BORGES, Valdir. **O princípio ético freiriano.** Curitiba: Revista. Diálogo Educ., v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. **A indústria das fake news e o discurso de ódio.** In: PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio: volume I. Belo Horizonte: Instituto para o Desenvolvimento Democrático, 2018. p. 203-220.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Hannah Arendt e o pragmatismo: estudo das fontes bibliográficas**. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação (UFRJ), volume 12, nº. 25, 2017. Acesso em 28/03/2021, disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/10377/pdf>

CALVI, Pedro. **Os oitenta tiros do exército que mataram um pai de família negro; CDHM pede ao governo do Rio de Janeiro os fundamentos jurídicos da ação**. Comissão dos Direitos Humanos e Minorias. Acesso em: 22/10/2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/os-oitenta-tiros-do-exercito-que-mataram-um-pai-de-familia-negro-cdhm-pede-ao-governo-do-rio-de-janeiro-os-fundamentos-juridicos-da-acao>

CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. **A Teologia da Libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade**. Goiânia: UFG. II Seminário de Pesquisa da Faculdade de Ciência Sociais, 2011. Acesso em: 26/01/2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. MORAIS, Grinaura Medeiros. CARVALHO, Bruna Katherine Guimarães. **Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação. vol.27 no.102. Rio de Janeiro: 2019. Acesso em: 25/03/2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100024

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de bíblia, teologia e filosofia**. Volume 2 (D–G). 9ª ed. – São Paulo: Hagnos, 2008a.

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de bíblia, teologia e filosofia**. Volume 3 (H–L). 9ª ed. – São Paulo: Hagnos, 2008b.

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de bíblia, teologia e filosofia**. Volume 4 (M–O). 9ª ed. – São Paulo: Hagnos, 2008c.

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de bíblia, teologia e filosofia**. Volume 4 (P–R). 9ª ed. – São Paulo: Hagnos, 2008d.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CLARO, Ana Lúcia de Araújo. RIBEIRO, Claudionia Santos da Silva. **Educar ou punir? Um olhar sobre os atos de disciplina**. Curitiba: Educere, 2017. Acesso em 02/09/2020. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24306_11948.pdf

COPEDH/PR – Conselho Permanente de Direitos Humanos do Paraná. **Nota pública**, 20/11/2019. Acesso em 12/01/2021. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/NotaPublica2.pdf>

CORTINOVE, Bruno. **Entrevista com Enrique Dussel**. Revista Páginas de

Filosofia, v.3, n. 1, p. 5-10, 2014. Acesso em 18/04/2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/5327/4967>

COSTA, Camila. '**Brasil nunca aplicou Paulo Freire**', diz pesquisador. **BBC brasil em são paulo**: 24/07/2015. Acesso em: 12/01/2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc

CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Rio de Janeiro: Revista brasileira de Educação, nº 17, 2001. Acesso em: 08/04/2021, disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200007

DEWEY, John. **Experience and nature**. The Open Court Publishing Company, 1958.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Ed. Nacional, 1959. 3ª. ed. Cap 2, p. 26-42. (Atualidades Pedagógicas; v. 2). In: WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (orgs.). **John Dewey: Coleção Educadores**. Recife: MEC - Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. Páginas: 111 a 128. Acesso em 26/06/2019. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965. In: WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (orgs.). **John Dewey: Coleção Educadores**. Recife: MEC - Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. Páginas: 69 a 109. Acesso em 26/06/2019. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. In: Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido / Jason Mafra... [et al.] (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009. Acesso em: 24/08/2020. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3083/1/FPF_PTPF_12_080.pdf

DUSSEL, ENRIQUE D. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1995.

DUSSEL, ENRIQUE D. **Filosofía de la liberación**. 4. ed. Bogotá: Nueva América, 1996.

DUSSEL, ENRIQUE D. **Para uma ética da libertação latino-americana: III Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola/UNIMEP. Tradução: Luiz João Gaio. Título original: Para uma ética de la liberación latino-americana II, México, 1977.

DUSSEL, ENRIQUE D. **Método para uma filosofia de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

EXNEPE - Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia. **Nota de repúdio ao programa “Se liga! É tempo de aprender mais”, do governo Ratinho Junior**. Acesso em 12/01/2021. Disponível em: <https://exnepe.org/2019/11/02/pr-nota-de-repudio-ao-programa-se-liga-e-tempo-de-aprender-mais-do-governo-ratinho-jr/>

FIGUEIREDO, Vinícius de. **Kant e a liberdade de pensar publicamente**. In.: *Marçal, Jairo (org.), Antologia dos textos filosóficos (p.398 a 404)*, Curitiba: SEED-PR, 2009.

FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGUER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONTES, Giulia. Prova Paraná: veja onde estão os problemas e os melhores desempenho dos alunos. *Gazeta do Povo*: 17/04/2019. Acesso em: 12/01/2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/prova-parana-resultados-marco-2019/>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência na prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões; CALÇA, Robson Pereira. **Hannah Arendt: ética como fundamento da educação**. *Revista Internacional d’Humanitats* 45, jan-abr. 2019. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona. Acesso em 11/01/2021, disponível em: <http://www.hottopos.com/rih45/161-168FatimaRbs.pdf>

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Acesso em 10/06/2019. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira** - 2ª ed. - São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Ética na Educação: Palestra proferida em 10/04/1997, no auditório da Escola Americana**, no F.L.E.P. 1997 – 50 anos. VI Simpósio de Educação Mackenzie. São Paulo: Centro de Radiodifusão do Mackenzie, 1997b. Acesso em: 15/11/2020, disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1920?mode=full>

FREIRE, Paulo. **Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994**, patrocinada pelo IFSC-USP. Disponibilizado por Provocações Filosóficas em 09/02/2017. Acesso em 20/09/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=212&v=8UYJ5lcb7RU&feature=emb_title

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Acesso em 10/06/2019. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Acesso em 23/06/2019. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. Acesso em 07/09/2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água – edições Loyola, 1997b.

FREIRE, Paulo. SHOR, IRA. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. (Coleção educação e Comunicação, v. 18). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUCUHARA, Leticia Regina dos Santos Rodrigues. **Além do “cidadão de bem”: uma perspectiva moral da filosofia e educação no Brasil**. XVIII SEDU - Semana da Educação - I congresso internacional de educação contextos educacionais: formação, linguagens e desafios: 2019. Acesso em 14/01/2021. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%207/3.%20ALEM%20DO%20CIDADAO%20DE%20BEM%20art.pdf>

FUCUHARA, Leticia Regina dos Santos Rodrigues. **O desenvolvimento da moral e o agir comunicativo: análise da moral kohlberguiana para o direito internacional em Habermas**. In: *Anais: VI Simpósio do Núcleo de Filosofia Kantiana Contemporânea e III Colóquio de Teorias da Justiça* (p. 151 a 172). Acesso em: 23/12/2020. Disponível em: https://issuu.com/apolodorovirtual/docs/anais_-

_vi_simp_sio_do_n_cleo_de_filosofia_kantian

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013.

GOERGEN, Pedro. **Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?** Campinas: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.º 76, Outubro/2001.

GROPPO, Luis Antônio. CORROCHANO, Maria Carla. **Movimentos Conservadores e a educação no Brasil atual**. ANPED – GT03. Acesso em: 26/01/2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/movimentos-conservadores-e-educacao-no-brasil-atual-por-luis-antonio-grosso-e-maria-carla>

GUIMARÃES, Áurea M., CATINI, Carolina de Roig. **Punição e educação: fragmentos da história de uma relação inacabada**. Dossiê prêmio e castigo. Campinas: ComCiência – Revista de jornalismo científico da UNICAMP, 2017. Acesso em 02/09/2020. Disponível em: <http://www.comciencia.br/punicao-e-educacao-fragmentos-da-historia-de-uma-relacao-inacabada/>

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Contribuições ao ensino de filosofia no Brasil a partir dos princípios deweyanos sobre a educação**. Marília: Educação em Revista, v. 12, n.º 1, p. 155-169, 2011. Acesso em: 28/03/2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1545/1339>

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Perguntando a Paulo Freire: qual homem devemos formar pela educação? Considerações sobre a filosofia Freiriana**. Pelotas: Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel, 2012. Acesso em 22/08/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2740/2492>

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Sentido ético da formação: implicações escolares**. São Paulo: EccoS – Revista Científica, n. 43, p. 85-95, maio/ago, 2017. Acesso em 16/11/2020, disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7418/3537>

HIPERCULTURA. **Mitologia grega: os 20 principais mitos da Grécia Antiga**. Acesso em 24/01/2021. Disponível em: <https://www.hipercultura.com/mitologia-grega-principais-mitos-da-grecia-antiga/>

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. Porto Alegre: Edpucrs, 1996.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Acesso em 20/08/2020. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf

KANT, Immanuel. **A fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: Textos seletos**. Tradução: Raimundo Vier, Floriano de Sousa Fernandes. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo?** In: A paz perpétua e outros opúsculos. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KANT, IMMANUEL. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KER, João. **Os ataques de Weintraub às universidades da “balbúrdia”**. Terra – Educação, 19/02/2020. Acesso em 27/03/2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Spain: Editorial Desclée de Brouwer. 1992. Versión castellhana de Asun Zubiaur Zárate.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice**. San Francisco: HARPER & ROW, PUBLISHERS, ESSAYS ON MORAL DEVELOPMENT. VOLUME I, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages**. San Francisco: HARPER & ROW, PUBLISHERS, ESSAYS ON MORAL DEVELOPMENT. VOLUME II, 1984.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso da Servidão Voluntária**. Brasil: LCC – Publicações Eletrônicas - eBookLibris. Acesso em: 11/04/2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2014171/mod_resource/content/1/Servidao_voluntaria_Boetie.pdf

LADEIRA, Francisco Fernandes. **O mal está banalizado entre nós**. Observatório da Imprensa, 2019. Acesso em 22/11/2020. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/opiniaio/o-mal-esta-banalizado-entre-nos/>

LAEDDES – Laboratório de Estudos das Desigualdades e Diversidades. **Nota em Defesa da Educação**. UFC – Universidade Federal do Ceará. Acesso em 27/03/2021. Disponível em: <https://laedes.ufc.br/pt/nota-em-defesa-da-educacao/>

LAW, Stephen. **Guia Ilustrado Zahar: filosofia**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

LE MOS – Mandato do Deputado Estadual Professor Lemos. **Lemos denuncia ao MP-PR fraude do governo do Estado para melhorar nota no Ideb**, 02/12/2020. Acesso em 12/01/2021. Disponível em: <http://professorlemos.com.br/?p=774>

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Ed. 19. Coleção Educar 1. São Paulo: Loyola, 1984. Acesso em: 07/09/2020. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD->

c3FtRFRnd1IMN00/edit

LIMA, Maria Eliene. BRZEZINSKY, Iria. JUNIOR, Antonio da Silva Menezes. **Militarizar para Educar? Educar para a cidadania?** Acesso em: 20/08/2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302020000100315&script=sci_arttext&tIng=pt

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Novas modalidades de família na pós-modernidade.** São Paulo: Teses da USP, 2010. Acesso em 03/04/2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/publico/TESE_COMPLETA_PDF_ADRIANA.pdf

MATEUS. In.: **Bíblia de Estudo: Nova Versão Internacional.** Editor geral: Adhemar de Campos. São Caetano do Sul: SGR Publicações, 2007.

MEC – Ministério da Educação. **O que é o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares?** Acesso em: 16/01/2021. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>

MEDEIROS, Marcelo. **Olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua.** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo – Theses e Dissertations, 1998. Acesso em: 25/03/2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-25022003-082739/en.php>

MICHAELIS – **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Acesso em 16/01/2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arrivista/>

MORELLO, Mariana. **Negro são 79% das vítimas de mortes causadas por ações policiais.** Acesso em: 22/11/2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/negros-sao-79-das-vitimas-de-mortes-causadas-por-acoes-policiais-20112020>

MÜELLER, Adriana; ALENCAR, Heloisa Moulin de. **Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

MURARO, Darcísio Natal. **Democracia e Educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire.** São Paulo: Centro de Estudos de Pragmatismo. Revista eletrônica de filosofia. Vol. 9, nº 2, 2012. Acesso em 23/08/2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/7767/9590>

NASCIMENTO, Maria Liliane Oliveira do. KIRCHENER, Renato. **Uma base ética das religiões mundiais em prol de uma ética mundial.** Cadernos de fé e cultura, vol. 4, nº 1, 2019. Acesso em 19/01/2021. Disponível em: <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cadernos/article/view/4644>

OURIQUE, Maiane L. H. e TOMAZETTI, Elisete M. **A autoridade no processo educacional: os orientadores educacionais como mediadores das relações de poder.** Santa Maria: Educação – Revista UFSM. V. 30, nº1, p. 89-104. Acesso em

27/08/2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3778/2166>

PASCHOAL, Cristiano Sandim. **O novo tom axiológico da expressão “cidadão de bem”: refrações semânticas e indícios de estratificação da sociedade brasileira.** Três corações: Revista Memento – Departamento de letras – UNICOR, 2020.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil – Subchefia de assuntos jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Acesso em 12/01/2021. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

RATZINGER, Joseph Card. **Sagrada consagração para a doutrina da fé: instrução sobre alguns aspectos da <<Teologia da Libertação>>.** Acesso em 07/09/2020. Disponível em:
http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_po.html

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001a.

ROUSMANIERE, Kate. **Historiografia da educação Americana: pragmatismo, consenso, revisionismo e novo revisionismo.** Maringá: Revista brasileira de história da educação. V. 13, nº3 (36), p. 281 a 318, 2014. Acesso em 08/04/2021, disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/287504251_Historiografia_da_Educacao_Americana_pragmatismo_consenso_revisionismo_e_novo_revisionismo

SAKAMOTO, Leonardo. **Bolsonaro chama educador de burro para ocultar caos no comando da Educação.** UOL: 16/09/2019. Acesso em 12/01/2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2019/12/16/bolsonaro-chama-educador-de-burro-para-ocultar-seu-governo-ruim-na-educacao.htm>

SALAS, Paula. **Educação Moral e Cívica: doutrinação ou autonomia?** Nova Escola. Acesso em 02/09/2020, disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/18037/educacao-moral-e-civica-doutrinacao-ou-autonomia>

SANTOS, Ana Cristina Bortoli Hildelbrando dos; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Educação moral na escola: relato de experiências.** Presidente Prudente: Revista Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p.122-141, set./dez. 2012.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Tradutora: Rita Correia Guedes. Fonte: L' Existencialisme est um Humanisme, Lés Éditions Nagel, Paris, 1970. Acesso em: 26/04/2020. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFipC29IbpAhV5IrkGHTgwATEQFjABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwe.riseup.net%2Fassets%2F455404%2FExistencialismo%2Breciclado.pdf&u>

sg=AOvVaw0Q2qEf6sv6owOREIIZ8oR5

SARTRE, Jean Paul. **Questão de método**. In: Coleção Os pensadores. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 109-191.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999, 2ª edição.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, 2001**. Acesso em 23/08/2019. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010034420/13scocuglia.pdf>

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.25, n.2, p. 25-37, jul./dez. 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire e a <<conscientização>> na transição pós-moderna**. Revista Educação Sociedade e Cultura, nº 23, pp. 21-43, 2005. Acesso em 23/08/2020. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>

SILVA, Sara. MURARO, Darcísio Natal. **Relações entre o pensar e a educação na obra de Paulo Freire**. CURITIBA: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2012. Acesso em 24/08/2020. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8220_5944.pdf

SOLAK, Edson. **A violência do policial militar no exercício da função operacional: mito ou fato?** Acesso em: 22/11/2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51471>

SOUSA, Ana Paula; PRADO, Jeovandir Campos do; LIMA, Antonio Bosco. **O desencanto da política e totalitarismo em Hannah Arendt: Percepções do golpe de 1964**. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, nº 56, p. 142 a 152, 2014.

SOUSA, Claudinei José. **Filosofia e educação: a crítica de Foucault às práticas disciplinares em educação**. In.: PRODOCÊNCIA/UJL: ensino e pesquisa na formação de professores/ Angela Maria de Sousa Lima [et al.] (Organizadores). – Londrina: UEL, 2013.

SOUZA, Júlia Braga Rodolfo; BRASIL, Mariana Augusta de Jesus Silva; NAKADAKI, Vitória Evelin Pignatari. **Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais**. UFSCAR – Revista Ensaios Pedagógicos, v. 1, nº2. Acesso em 16/01/2020. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/40/43>

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. **Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor**. Curitiba: PUC – X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011. Acesso em: 16/01/2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6084_2937.pdf

SOUZA, Renata Martins. **O combate a banalidade do mal e ao discurso de ódio**

nas redes sociais. Acesso em 22/11/2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-ago-12/renata-souza-banalidade-mal-discurso-odio-redes-sociais>

STRECK, Danilo R. **Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire.** In: Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido / Jason Mafra... [et al.] (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009. Acesso em: 24/08/2020. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3083/1/FPF_PTPF_12_080.pdf

SYNODUS EPISCOPORUM. **XIII Assembleia geral ordinária do Sínodo dos Bispos: Mensagem ao Povo de Deus.** *L'Osservatore Romano*, ed. em Português, n. 44, 03 de Novembro de 2012. Acesso em 07/09/2020. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20121026_mesage-synod_po.html

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1994. Acesso em 10/10/2018. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Quando militância significa defender a escola e a Docência.** Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia. Caicó, ano 12, nº 1, 2019. Acesso em 14/01/2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/7/16>

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire.** 4ª ed. — Petrópolis: Vozes. São Paulo: Mack Pesquisa, 2010.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (orgs.). **John Dewey: Coleção Educadores.** Recife: MEC - Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Acesso em 26/06/2019. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>