



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

SARA SILVA

**O PENSAR CERTO E A EDUCAÇÃO NA OBRA DE PAULO
FREIRE**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

SARA SILVA

**O PENSAR CERTO E A EDUCAÇÃO NA OBRA DE PAULO
FREIRE**

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

Londrina
2015

SARA SILVA

O PENSAR CERTO E A EDUCAÇÃO NA OBRA DE PAULO FREIRE

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

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra
UNINOVE - São Paulo – SP

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

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Universidade de São Paulo – USP
Ribeirão Preto – SP

Profa. Dra. Rosa de Lourdes Aguilár
Verástegui
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de fevereiro de 2015.

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586p Silva, Sara.

O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire / Sara Silva. – Londrina,
2015.

201 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, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 – Teses. 2. Pensamento – Teses. 3. Pensamento
crítico – Teses. 4. Democracia – Teses. 5. Conhecimento – Teses. 6. Educação –
Teses. 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

Dedico este trabalho ao meu amado neto, Oliver, a quem tenho o prazer inenarrável diário de ver crescer e aprender curioso, ávido por investigação e conhecimento, por descobrir o mundo, as coisas e a si mesmo. Desejo que ele presencie e receba uma educação formal verdadeiramente democrática, igualitária, ética e crítica. E, ao fazê-lo, dedico a todos os alunos e alunas no desejo esperançoso de que nos seus processos de formação o pensar certo seja satisfatoriamente concretizado.

AGRADECIMENTOS

Ao meu mestre orientador, Professor Dr. Darcísio Natal Muraro, pela paciência e compreensão, por acreditar em mim e me propiciar esta oportunidade de aprendizado, e, sobretudo, por me permitir compartilhar da sua imensurável sabedoria.

À Professora Dra. Leoni Maria Padilha Henning que carinhosamente sempre me recebeu e acolheu. Beber em fonte tão cristalina de conhecimento é um privilégio.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, primeiramente pela gentileza e prontidão em aceitar participar da minha banca examinadora e, especialmente pelas relevantes contribuições ofertadas no decorrer do processo de qualificação que muito enriqueceram nosso trabalho.

À Professora Dra. Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui pela acolhida generosa e orientação primorosa durante o Estágio de Docência.

À professora Dra. Adreana Dulcina Platt, pelos valiosos ensinamentos acerca da pesquisa e da vida como um todo, em especial pelo entendimento acerca da responsabilidade social que emana desta realização.

Ao Professor Dr. Bianco Zalmora Garcia, a quem devo o imprescindível entendimento da dialeticidade do pensamento de Paulo Freire.

Ao Grupo de Pesquisa Positivismo, Pragmatismo e suas Relações com a Educação e todos os seus membros, em iguais proporções, pelas discussões calorosas, carinho, contribuições e oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, pela possibilidade de aprendizado contínuo.

À minha filha, Ligia Maria Pereira e Silva, melhor presente e maior tesouro, que alegria e na tristeza é sempre fonte inesgotável de inspiração e aprendizado.

Ao meu neto, Oliver Silva Cazella, certeza da minha continuidade. Vê-lo construindo a unidade dialética da reflexão-ação é a maravilha das maravilhas.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

A essa fantástica odisseia de sabores e dissabores que mais do que viver é busca incessante por existir.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam

(FREIRE, 2000, p. 28).

SILVA, Sara. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a seguinte problemática: qual é a concepção de pensar certo na obra de Paulo Freire e quais relações o autor estabelece com a educação? Ela se justifica pela necessidade de discutir as sérias dificuldades que a educação brasileira vem apresentando em cultivar o desenvolvimento do pensar certo: o pensar reflexivo, crítico, criativo, ético e autônomo numa prática dialógico-democrática. A metodologia adotada neste estudo possui caráter bibliográfico que implica em leituras das obras do autor focada na apreensão dos seguintes conceitos: pensar, consciência, homem, mundo e existência, diálogo, curiosidade e as relações destes com a educação. Estes conceitos levam à discussão sobre a epistemologia libertadora freiriana articulada com a antropologia, a ética e a política. A investigação destes aspectos permite compreender o ser humano como ser relacionado social, histórica e culturalmente. Estas relações possibilitam o pensar e o desenvolvimento da consciência intencionada que consegue se reconhecer no mundo e com o mundo e projetar a transformação deste mundo. O pensar propicia a percepção do inacabamento e a permanente busca por ser mais, percurso em que trava interações com os outros e com o mundo da cultura. A capacidade que a consciência possui para se transitar permite a superação da intransitividade à transitividade ingênua ou crítica. Na transitividade ingênua o pensar alienado leva à desumanização. Na transitividade crítica o pensar certo e o agir certo levam à humanização. O desenvolvimento da curiosidade epistemológica, condição para o pensar certo, possibilita a pergunta e problematização do mundo, a apreensão e produção reflexiva e crítica de conhecimento verdadeiro, gerado no e pelo diálogo e que pode transformar a realidade. A educação humanizadora e libertadora se pauta por valores éticos e democráticos. A democracia freiriana não é mero método político, manipulado pela elite, nesse caso, uma antidemocracia, propicia à educação “bancária” e à manutenção do *status quo* que favorece a continuidade da inexperiência democrática. A democracia é construção histórico-social de humanização, um modo de vida reflexivo e comunicativo. A educação progressista investe suas forças e esforços na conscientização humanizadora: linguística-política, crítica, criativa e esperançosa. Com o pensar certo essa consciência emerge, pelo refletir sobre o *que*, o *como* e as *consequências* das próprias ações no mundo. O educador progressista deve assumir uma posição política, colocar a si e o grupo de alunos na posição de ensinar e aprender para que juntos desenvolvam o pensar certo, cresçam como sujeitos que transformam e se libertam de um mundo opressor.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pensar certo. Democracia. Conhecimento. Educação.

SILVA, Sara. **Correct thinking and education in the work of Paulo Freire.** 2015. 201 f. Masters Dissertation (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research aims to investigate the following problem: what is the conception of correct thinking in the work of Paulo Freire and which relationships the author establishes with education? This study is justified by the need to address the serious difficulties that Brazilian education has been facing in cultivating the development of correct thinking - reflective, critical, creative, ethical and autonomous thinking in a dialogical democratic practice. The methodology adopted in the present study has bibliographical features which implies readings of the author's works focused on the understanding of the following concepts: thinking, consciousness, man, world and existence, dialogue, curiosity and their relations with education. These concepts lead to discussions on Freire's liberating epistemology and anthropology, ethics and policy. The investigation of these aspects allows us to understand the human being as a social being, historically and culturally related. Such relationships enable the thinking and the development of intended consciousness that can be noticed in the world and with the world and that may project the transformation of this world. Thinking promotes the perception of incompleteness and the permanent search for more, a path that provides interactions with others and with the world of culture. The ability that consciousness has to transpose allows an overcoming of intransitivity to naïve or critical transitivity. In naïve transitivity alienated thinking leads to dehumanization. In critical transitivity correct thinking and correct acting lead to humanization. The development of epistemological curiosity, condition for correct thinking, enables the question and questioning the world, the understanding, critical and reflective production of true knowledge, generated in and through dialogue, that may transform reality. Humanizing and liberating education is guided by both ethical and democratic values. Freire democracy is not merely a political method, manipulated by the elite, in this case, anti-democracy, conducive "bank" education and the status quo that favors the continuity of democratic inexperience. Democracy is historical and social construction of humanization, a reflective and communicative way of life. Progressive education invests its forces and efforts in humanizing awareness: critical, creative and hopeful political linguistics. With correct thinking such consciousness emerges, by reflecting on *what*, *how* and the consequences of one's actions in the world. The progressive educator must assume a political position, put him or herself and the group of students in the position of teaching and learning so that together they may develop correct thinking, and grow as individuals that transform and break free from an oppressive world.

Keywords: Paulo Freire. Correct Thinking. Democracy. Knowledge. Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I – O PENSAR CERTO NA OBRA DE PAULO FREIRE | 27 |
| 1.1 Paulo Freire, uma vida de luta pelo pensar certo | 27 |
| 1.2 O inacabamento e a existência humana | 34 |
| 1.3 A consciência e o pensamento reflexivo | 52 |
| 1.4 (In)transitividade e pensamento | 58 |
| 1.5 Diálogo e construção social de pensamento | 73 |
| 1.6 Democracia e o pensar certo | 80 |
| 1.7 Politicidade do conhecimento | 94 |
| 1.8 Libertação e humanização | 100 |
| 1.9 Conhecimento e transformação | 104 |
| 1.10 Dimensões do pensar certo | 123 |
| CAPÍTULO 2 - O PENSAR CERTO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA | 128 |
| 2.1 Educação brasileira: o pensar socialmente construído | 128 |
| 2.2 O pensar na formação bancária | 136 |
| 2.3 A educação libertadora e o pensar certo | 150 |
| 2.4 Pensar certo e diálogo-problematizador | 161 |
| 2.5 Problematizar para pensar certo: a ação docente | 171 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 185 |
| REFERÊNCIAS | 193 |

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico voltado para o pensar em sala de aula passou a ser objeto do nosso interesse especialmente a partir do início do trabalho como professora pedagoga contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) na rede pública estadual do Paraná no ano de 2011. Esta nossa preocupação com a reflexão e criticidade dos alunos se intensificou quando ingressamos na rede pública municipal de educação de Londrina como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em 2012. Estas experiências, tanto como pedagoga quanto como professora, mostraram que fomentar no aluno a criticidade não é prioridade educacional, considerando as exigências que pesam sobre a escola e que obrigam os professores a dar conta de conteúdos, manter a disciplina, preparar os alunos para as avaliações e executar os projetos que caem nas mãos dos docentes de última hora, entre outros. Invariavelmente essas são as questões discutidas nas reuniões pedagógicas, nas quais uma cultura pedagógica do pensar crítico quase nunca é objeto de estudo ou preocupação didática, e pouco permeia o tratamento das questões discutidas uma vez que se busca uma solução rápida e dentro dos padrões estabelecidos.

A escola pública brasileira está pensada como uma instituição voltada para as classes populares. O trabalho pedagógico de ministrar conteúdos concorre com a batalha de contenção da indisciplina e da violência. Em geral, a rebeldia ocasionada pelos mais diversos motivos e manifestada nos mais diversos graus não é tolerada e precisa ser contida, mesmo que essa rebeldia seja a exteriorização das frustrações devidas à falta de autonomia do alunado no seu processo de construção do conhecimento. Por isso, todos os esforços se voltam prioritariamente para assegurar o “bom” comportamento, as boas notas, o ajustar-se à disciplina socialmente condicionada e historicamente construída em detrimento de uma formação para o pensar certo, que necessariamente se desdobra no agir certo, o que implica um desacerto em relação a um certo modelo de escola hierarquizada em todos os níveis imperante hoje. Inquieta, assim, a possibilidade de um projeto de escola das classes

populares em que o processo de ensino e aprendizagem esteja mediatizado pelo pensar certo, pensar de forma autônoma e crítica.

É na concomitância entre o início da pesquisa na pós-graduação com a prática como pedagoga e a partir das nossas percepções acerca do fato que o alunado não é formado para pensar reflexivamente que nossa preocupação se intensifica. Em nosso entendimento, boa parte dos problemas da educação paira exatamente no fato de nossos alunados não terem uma educação com foco no pensar autonomamente. Inquieta-nos, assim, por um lado, *o porquê* de não se estimular a reflexão no alunado e, por outro, *o que e como* fazer para fomentar o pensamento crítico.

Desde o início da prática pedagógico-docente, um dos fatores que mais nos causa estranhamento é a figura diferenciada cada vez mais presente no ambiente escolar do aluno-copista¹ em todos os níveis da Educação Básica. Fato que foi nos angustiando mais e mais à medida que deparávamos com maior quantidade desse aluno, que não consegue abstrair pelo pensamento o significado ou o sentido das letras, palavras, frases, etc., nem organizá-las na montagem de um texto. Parece-nos que ocorre nesses alunos, como sugerem Rubino e Fragelli (2006): “um estancamento do pensar”. Diferentemente do aluno-receptáculo, o aluno-copista, embora também característicos da educação tradicional, é considerado pelo sistema escolar como oficialmente alfabetizado, mas está ainda aquém daquele, pois sequer memoriza o conteúdo. Tanto as nossas observações quanto a de colegas docentes, que compartilham das mesmas inquietações, indicam que o aluno-copista não codifica e decodifica o código linguístico e, portanto, não é efetivamente alfabetizado.

O aluno-copista reproduz o signo visualizado desenhando as letras. Na oralidade, ele repete os sons como meros ecos. Poderíamos elencar inúmeras características desse aluno em relação aos conteúdos formais do currículo escolar, mas o que é mais singular é a sua desatenção, desconcentração, desmotivação, desinteresse; incapacidade de ser curioso, criativo e crítico, diante desta realidade escolar. Estariam estes alunos desenvolvendo a sua capacidade de refletir? Por que

¹ O aluno-copista é aquele que somente copia as atividades de escrita sem a devida compreensão do sentido daquilo que escreve.

estes alunos não conseguem refletir no desenvolvimento nas atividades escolares? Por que a escola vem promovendo este comportamento no alunado? É possível ensinar o aluno a pensar? Há uma pedagogia para este propósito? Enfim, diante desta problematidade do trabalho pedagógico, nosso interesse em termos de pesquisa acadêmica voltou-se, a partir de então, para o tema central da aprendizagem: o pensar na educação.

Vislumbramos a oportunidade de respostas consistentes durante as aulas da disciplina *Filosofia e Educação*, do curso de pós-graduação *Metodologia da Ação Docente*, desta Universidade, em que o filosofar, o refletir sobre o próprio pensar, foi apresentado como possibilidade concreta, no formato de um grande banquete, em que todos são convidados a participar com suas perguntas, pontos de vistas e conhecimentos de suas experiências, gerando uma comunidade de aprendizagem dialógico-democrática.

A oportunidade de fazer uma experiência de filosofar nos levou também ao contato com três pensadores que elaboraram teorias sobre a educação do pensar: John Dewey (1859-1952), Paulo Freire (1921-1997) e Matthew Lipman (1922-2010). Destes estudos, foi se fortalecendo a abordagem das concepções de Freire sobre o pensar certo, pelo fato de a sua maior preocupação em vida e obra estar sempre comprometida com a defesa da importância de associar reflexão e ação, teoria e prática, em prol de um mundo mais igualitário, liberto e justo. Ele acreditava que o pensar certo era a chave para a humanização. Ele propunha uma educação problematizadora que, pelo pensamento dialético e pelo diálogo, conduzisse homens e mulheres a se libertarem das amarras ideológicas, econômicas, sociais e políticas, por uma formação para o pensar crítico, criativo, autônomo, formadora de hábitos de solidariedade, participação, integridade, autenticidade, comprometimento com a transformação sociopolítica. Uma educação verdadeiramente democrática, voltada para a formação de pessoas reflexivas, críticas e comprometidas com a transformação da realidade.

Um primeiro aprofundamento deste tema que teve como objetivo de análise o pensar certo sob a perspectiva freiriana foi guiado pelas seguintes questões: É possível ensinar os educandos a pensar certo? Em que tipo de escola? Com qual

educação? Desse aprofundamento resultou, em 2012, a monografia intitulada: *Relações entre democracia e educação para o pensar na obra de Paulo Freire*. Este trabalho representou o início de uma jornada em busca de compreensão acerca do pensar certo e sua construção em meio às nossas práticas pedagógicas.

Outro estudo mais amplo sobre a temática deu-se durante a primeira disciplina realizada na modalidade de aluna especial: *Tópicos Especiais em Educação: Educação, Ética e Democracia na Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire*, que, como o próprio nome sugere, tratou exclusivamente do estudo das concepções freirianas. Dentre as importantes apreensões nesse exercício epistemológico, o mais enriquecedor foi dar os primeiros passos para entender a dialeticidade presente no pensamento freiriano.

A segunda disciplina realizada ainda como aluna especial: *Tópicos especiais em educação: filosofia da infância* foi-nos imensamente importante no sentido de estabelecermos melhor tal entendimento. Nela, tivemos contato com alguns dos mais importantes pensadores clássicos europeus e norte americanos acerca da infância e da educação, confirmando-nos e até aumentando nosso interesse pela obra freiriana, sobretudo, porque ao contrário de outros pensadores, especialmente os que exprimem o pensamento da tradição anglo-americana, Paulo Freire pensa e escreve a partir do contexto latino-americano, mais precisamente do contexto brasileiro.

É relevante destacar como motivação primeira desta pesquisa que Paulo Freire foi um incansável defensor da liberdade, da reflexão, da justiça, da ética, do diálogo, da autonomia do ser humano, questões que deveriam ser praticadas pela escola e pela sociedade que ele defende. Sua obra representa uma profunda preocupação com a vida humana e com o seu processo de humanização, muito particularmente com os homens e mulheres que são penalizados e discriminados social e economicamente. Preocupação esta que vem ao encontro das nossas maiores inquietações em relação ao alunado pertencente às classes mais populares da sociedade que frequentam a escola pública.

Daí optarmos por inserir nosso projeto de pesquisa no contexto do debate das relações entre filosofia e educação. Consideramos importante a forma como

Severino (2010) elucida essa questão asseverando que a filosofia da educação, como campo de pesquisa, traduz-se pelo pensar sistemático sobre a educação, visando à compreensão da sua integridade fenomenal. Pensar que se configura, especialmente, na reflexão crítica sobre a atividade pedagógica cuja visão de conjunto pode oferecer subsídios que favoreçam compreender e buscar maneiras de resolver problemas e tornar a prática educacional mais consciente. Paulo Freire ousou pensar os problemas da sociedade brasileira vinculando-os diretamente ao campo educacional.

Nesse contexto, acreditamos que entre as muitas contribuições que a filosofia pode apresentar à educação, destaca-se a possibilidade de que esta possa ser pensada, analisada e refletida, propiciando, assim, que o educar se oriente pela consciência crítica, que, na concepção de Ruiz (2003), respalda *o porquê* e *o para quê* esse fazer se destina.

De acordo com Freire (2003a, p. 30-31), é por meio do pensar filosófico, que o ser humano se desprende do estado de “consciência transitiva ingênua”, superando-o por um estado de consciência crítica. Um desprender que ele procurou incansavelmente fomentar, visando à transformação da realidade social brasileira. Daí que toda a sua obra tenha se voltado para demonstrar a importância da conscientização, do pensar reflexivo e do agir ético em prol da transformação da realidade concreta.

Por isso, sua luta é um clamor pelo direito do ser humano de se libertar das amarras da opressão, definir-se como sujeito, única condição que lhe permite realizar com sucesso a sua vocação ontológica de “ser mais”, de humanizar-se. Esta vocação para o humano só pode ser realizada plenamente no seio de uma educação verdadeiramente libertadora, crítica, efetivamente alfabetizadora e democrática.

A autêntica alfabetização do nosso alunado é uma das nossas maiores inquietações. Observamos no nosso cotidiano escolar o que Ana Maria Bossa, como uma estudiosa do fracasso escolar, aponta na entrevista ao G1 – Educação no Portal da Globo.com, enfatizando que a escola e a educação de fato apresentam

dificuldades para concretizar a construção do pensamento crítico, em educar os estudantes para a autonomia do pensar e do agir:

A autonomia intelectual que a escola deveria garantir ao aluno não existe. A gente observa que os alunos concluem o ensino fundamental e médio sem condições de fazer a leitura de um texto simples. Eles não compreendem as quatro operações fundamentais de forma que elas possam ser utilizadas na vida cotidiana. O que a gente aprende na escola nada mais é que a vida escrita em uma outra linguagem. Não saber interpretar este esquema de representação desvincula a escola da vida. O que se aplica na escola não se aplica na vida, o que se aprende na vida não serve para interpretar na escola. Está aí o grande fracasso. E isso piora a cada ano (GUILHERME, 2011, s/p.).

A situação descrita nesta citação é intensamente observada em nossa experiência pedagógica e é confirmada também pela quantidade de alunos que chegam aos últimos anos do Ensino Fundamental e adentram o Ensino Médio com deficiências sérias nos seus processos de alfabetização, muitas vezes sem estar minimamente alfabetizados². O que se observa é uma preocupação exacerbada em promover o alunado para séries seguintes, em geral para não frustrar o sucesso de atingir os resultados estatísticos de aprovações almejados pelo sistema educacional, sempre vinculado às políticas de liberação de verbas³.

Ressaltamos que ninguém é analfabeto e analfabeto funcional por vontade própria. Essas condições são resultantes de uma situação objetiva que priva ou cerceia homens e mulheres dos seus processos de humanização. Uma condicionante imposta, decorrente de visões ingênuas ou interesses sórdidos acerca da educação, que sempre de uma forma ou de outra atende aos interesses das classes dominantes. Nos termos freirianos:

[...] Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, 'o

² Segundo Salla (2014), os dados levantados a partir da Prova Brasil de 2009, apontaram que 68,4% dos alunos do 6º ano não alcançaram a pontuação mínima em Língua Portuguesa, que é de 200 pontos. Na análise da organização não governamental *Todos pela Educação* este dado indica que esse contingente do alunado brasileiro não se encontra em condições para, nos termos freirianos, dizer a palavra.

³ As políticas públicas educacionais em geral privilegiam a quantidade, visto que a maior preocupação é sempre manter o maior número de alunos nas escolas sem se preocupar com a qualidade da educação ofertada. Entende-se aqui por educação a socialização, alfabetização e letramento. A preocupação dos projetos governamentais se estabelece mais expressivamente em torno, ou em decorrência, de atingir as metas dos interesses econômicos. Tais políticas, em nosso entendimento, não se preocupam necessariamente com a construção do pensar certo no processo educacional.

analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler (FREIRE, 1981, p. 19, grifos nossos).

Tampouco pretendemos sugerir que o analfabeto ou o analfabeto funcional⁴ não pense ou não produza conhecimento. Pelo contrário, o que buscamos é sublinhar que o analfabeto e o analfabeto funcional pela condição como é posto perante o mundo estabelece com este uma relação mais de “sujeito-objeto” (FREIRE, 1981), pela qual se gera conhecimento expresso pela palavra falada. A questão é que nessas circunstâncias a captação dos dados objetivos se dá preponderantemente pela via sensível, entendendo-se por via sensível os sentidos propriamente ditos: visão, audição, tato, olfato, paladar, já que o analfabeto por não dominar nem a leitura e nem a escrita têm dificuldades para nestas pautar seus atos de criação e recriação.

Ser alfabetizado, para Freire (1981), é mais que meramente falar a palavra, que repeti-las ou, como no caso do nosso aluno copista, futuro analfabeto funcional, meramente copiá-las pictoricamente do quadro. Também não se trata de mecanicamente eleger palavras, decompô-las durante a análise e compô-las na síntese; nem de em meio a práticas mecanicistas promover o encontro das letras para formar sílabas e pela junção destas produzir palavras e unindo-as redigir textos.

Destacamos um fragmento da obra *Educação e mudança* que ilustra com bastante clareza a compreensão do significado da alfabetização defendida por este pensador da educação popular:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio das técnicas em termos conscientes. *É entender o que se lê e escrever o que se entende*. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante

⁴ Entendemos que, na visão de Paulo Freire (1981), analfabeto é uma pessoa humana: homem, mulher, criança, adolescente, adulto, que inserido numa cultura letrada, não teve ou não tem a oportunidade de ser alfabetizado; o mesmo se aplica ao analfabeto funcional, que uma vez inserido em uma comunidade/sistema educacional não é devidamente alfabetizado no sentido de interagir com a cultura letrada.

do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1983a, p. 72, grifos nossos).

Portanto, ser alfabetizado é poder ler a palavra em situações problemas, pela codificação e decodificação⁵. É ser capaz de problematizar a temática que tem significação para o alfabetizando. E isso envolve necessariamente uma análise acerca da realidade concreta, que infalivelmente promove a superação do pensar ingênuo para o pensar certo, fomentador de conhecimento verdadeiro.

Nas palavras do próprio Freire:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p. 49, grifos do autor).

Uma vez exposto o vínculo existente entre analfabetismo, analfabetismo funcional e o pensar certo, apresentamos a título de situarmos o nosso leitor acerca da realidade brasileira quanto a esta problemática alguns dados que por si só apontam o problema, mas não indica as causas, o que nos leva as seguintes perguntas: onde se encontra a causa do problema no tocante à efetiva alfabetização dos educandos? Estaria na formação do professor? Nos instrumentos de avaliação que valorizam exclusivamente os aspectos quantitativos? Na despreocupação com os aspectos qualitativos da educação? No modelo educacional?

Ressaltemos que, embora nosso estudo não tenha como objetivo analisar os dados quantitativos, lançamos mão destes no decorrer da pesquisa, por se tratarem de indicadores cuja relevância nos ajuda compreender os diferentes aspectos envolvidos na problemática, e que nos permite pressupor que a causa do problema se encontra no modelo educacional, hipótese que reforça a importância da análise que propomos acerca do pensar certo, sobretudo se admitimos como verdadeira a

⁵ De acordo com o professor Ernani Maria Fiori (2014), pela codificação e decodificação o alfabetizando vai desvelando o significado da palavra na e para a sua realidade tangível, redescobindo-a no seu mundo, expresso no seu comportamento. Assim, o alfabetizando conscientiza a palavra pelo significado, pela intenção que esta possui para todos os elementos do seu mundo e, desta forma, por meio desta palavra significada encontra a si mesmo e aos outros da sua realidade existencial.

visão freiriana de que o pensar certo está intimamente conectado com a alfabetização.

Segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (2003, p. 8), o Brasil das primeiras décadas do século passado convivia com o alarmante índice de analfabetismo na casa dos 50% ou, mais precisamente nesta proporção: 65,0% em 1920; 56,1% em 1940, e 50,6% em 1950. Isto significa que mais da metade da população adulta não dominava nem a escrita, nem a leitura, nem os cálculos básicos.

Embora esses índices em muito tenham sido atenuados ao longo da segunda metade do mesmo século, os índices de analfabetismo no Brasil ainda são alarmantes. Em plena segunda década do século XXI, segundo dados apurados pelo IBGE – PNAD (2013), a realidade brasileira convive com 13 milhões de analfabetos com quinze anos ou mais, o que corresponde a 8,3% da população (GAMA, 2012). De acordo a UNESCO (2013/2014), o Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos no ranque mundial.

Apesar do índice de analfabetismo absoluto ainda ser grande, quando comparado aos números do início do século XX, o quadro mostra que, de fato, a educação brasileira se popularizou. No início do século passado eram muito poucas as crianças, adolescentes e mesmo adultos, sobretudo as pertencentes às classes trabalhadoras e mais populares da sociedade, que tinham acesso à educação formal. Mais precisamente foi só a partir das últimas décadas que a educação brasileira se agigantou em quantidade. Hoje podemos dizer que grande parte dos filhos e filhas das classes trabalhadoras e dos brasileiros e brasileiras pertencentes às classes mais populares se encontram regularmente matriculados nas escolas de todo o Brasil. Na realidade, os números do Censo Escolar 2013 confirmam essa pulverização escolar quantitativa. Em entrevista coletiva, o Ministro da Educação José Henrique Paim, o presidente do INEP, Francisco Soares, e a secretária interina da Secretaria de Educação Básica do MEC, Yvelise Arcoverde afirmaram que 2,7 milhões de alunos se encontram matriculados na Educação Infantil, sendo que 1,8 milhão está na rede pública; 13,3 milhões na Educação Básica, com 82,6% desse montante atendido pela rede pública; 8,31 milhões no Ensino Médio; 3,1 milhões na

modalidade Ensino Integral; 1,4 milhão na Educação Profissional, além de 49 mil escolas da rede privada atuando pelo Programa Mais Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Esses dados irrefutavelmente comprovam que os brasileiros e as brasileiras estão tendo mais acesso à educação, mas de fato estão sendo formados para pensar certo, para atuar crítica e autonomamente em sociedade? Não, se considerarmos os índices acerca do analfabetismo funcional⁶, posição que, em nossa visão, encontra-se o aluno-copista, anteriormente descrito. Os dados do Instituto Paulo Montenegro (2014) que em parceria com a ONG Ação Educativa divulga anualmente o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF indicam que o índice de analfabetismo funcional (Básico e Pleno), categoria que não considera os analfabetos totais e os analfabetos rudimentares, no Brasil, em 2013, atingiu o patamar de 73%.

Um simples cálculo básico de adição entre os índices do analfabetismo total e rudimentar e do analfabetismo funcional básico e pleno aponta que mais de 80% da população brasileira apresenta sérios défices educacionais, seja por ser total ou rudimentarmente analfabeto ou porque o seu processo de alfabetização não foi realizado satisfatoriamente. Isso significa que na melhor das hipóteses apenas entorno de 20% dos brasileiros encontram-se plenamente alfabetizados, entendendo como “plenamente alfabetizado” a formação da pessoa apta para pensar criticamente. Nossa inferência é que o quadro educacional atual abre grande margem para que se consolide a massificação, tornando a população refém dos interesses oportunistas.

No estudo *Pesquisa filosófica em educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional*, da professora Leoni Maria Padilha Henning (2006), encontramos uma análise desse problema. Segundo ela:

[...] é próprio das chamadas sociedades-objeto ou sociedades alienadas, a criação de seres que imitam servilmente a outrem

⁶ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2008), em 1978, definiu o analfabeto funcional como a pessoa que consegue ler e escrever somente coisas simples. Porém, não possui habilidades para torná-las viáveis na prática pessoal ou profissional. Não são, assim, letradas. Elas leem textos e não os compreendem corretamente. Quanto aos números, não ultrapassam o patamar das operações básicas.

provocando com isso, não uma reação transformadora da situação de subjugação em que vivem, mas entre eles impera a passividade, a falta de responsabilidade, a inautenticidade e a dificuldade de realizarem a necessária análise e a crítica (HENNING, 2006, p. 4).

Essa constatação em muito nos inquieta, pois evidencia que a educação como se apresenta não vem formando para o pensar certo e os efeitos dessa privação do pensar reflexivo ao alunado brasileiro refletem muito negativamente na sociedade como um todo, uma vez que contribui para que se solidifique cada vez mais a nossa “inexperiência democrática”⁷, contribuindo para o desgaste da palavra democracia muito em voga na escola, ou tornando-a uma palavra “oca”, como dizia Freire. Esta constatação por si só, em nossa percepção, já evidencia a necessidade deste estudo sobre a temática do pensar certo e do ensino voltado para a construção desse pensar, dada a sua relevância educacional, social e política.

Os argumentos expostos nos permitem inferir que a educação pública brasileira não cultiva o pensar certo no processo educacional, o que nos remete imediatamente à questão: É possível reverter o quadro de insucesso educacional brasileiro quanto ao pensar fomentado em ambiente escolar, predominantemente alienado e alienante, e promover a retomada educacional a partir da prática voltada para o pensar certo? A concepção de educação libertadora proposta por Paulo Freire constitui, em nossa visão, um referencial teórico-prático pertinente que pode nos orientar na construção do pensar crítico e autônomo, tanto nosso, quanto do nosso alunado. Neste sentido, surgiu a necessidade de compreender de forma mais aprofundada a concepção em Freire e as articulações desta concepção com a educação.

Sendo assim, centralizamos a nossa problemática nas seguintes questões: qual é a concepção de pensar certo na obra de Paulo Freire? Como Freire articula a formação para o pensar certo na educação libertadora? Pode o pensar certo se constituir num objeto de pesquisa?

O objetivo deste estudo é analisar a concepção freiriana de pensar certo no âmbito da sua concepção de educação libertadora. Como a característica da teoria

⁷ “Inexperiência democrática”, concepção usada por Freire (2003a) para explicar as condições sócio-econômicas e políticas historicamente estabelecidas em solo brasileiro, desde a nossa gênese. Analisaremos com maior profundidade este no conceito no Capítulo II.

freiriana é exibir uma teia de conceitos que se ligam entre si, dificultando tentativas de sistematizar ou mesmo linear seu pensamento, nossa análise acerca do pensar certo e da educação envolve o entrelaçamento de aspectos antropológicos, ontológicos, éticos, epistemológicos e políticos.

Cientes da impossibilidade de esgotar completamente o assunto, empreendemos nossos esforços na busca de apreensão dos saberes que propiciem à ação docente voltada ao desenvolvimento do pensar certo. Consideramos salutar e desejamos com essa compreensão apresentar nossa modesta contribuição aos debates e às ações que se ocupam da articulação de teoria e prática na construção do pensamento crítico e autônomo como é próprio no modo articulado de pensar do autor.

A fim de garantir relevância à análise da problemática, os procedimentos envolveram primeiramente a revisão bibliográfica em livros, teses, dissertações e artigos organizados sobre a obra freiriana até 2011, o qual mostrou a preponderância de estudos que tratam da importância do pensamento de Paulo Freire para a educação numa perspectiva humanizadora. Porém, em nossa busca não encontramos nenhuma pesquisa focando as concepções do nosso autor acerca do pensamento, do pensar certo e da formação para este pensar, que conseguisse explicitar de forma mais sistemática o conceito, ou mesmo, que abordasse os saberes necessários para a sua efetivação.

Assim, salientamos que a pesquisa se caracteriza metodicamente como um estudo bibliográfico. O primeiro passo metodológico envolve a coleta de informações privilegiando as fontes primárias. Procedemos à leitura exploratória-analítica das principais obras de Paulo Freire: *Educação e atualidade brasileira* (2003a), *Pedagogia do Oprimido* (2014), *Educação e Mudança* (1983a), *Extensão ou Comunicação?* (1983b), *Ação cultural para a liberdade* (1981), *Política e Educação* (2001a), *Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), *Educação como prática da liberdade* (1976), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Pedagogia da Esperança* (1997c), *Professora sim, tia não* (2013), *Cartas à Guiné Bissau* (1978) e *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2006). Nesta etapa

da pesquisa, a prioridade foi compreender os conceitos freirianos aprofundando especialmente os seguintes: pensamento, consciência, homem, conscientização, educação.

A etapa seguinte concentrou a busca em fontes secundárias: livros, teses, dissertações, artigos realizados por pesquisadores, estudiosos como Moacir Gadotti (1991, 1996), Celso de Ruiz Beisiegel (2010), Afonso Celso Scucuglia (1999); Jason Ferreira Mafra (2007), Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2010), Leoni Maria Padilha Henning (2006) e Vicente Zatti (2007), explorando suas temáticas acerca de Paulo Freire.

Procedida à seleção bibliográfica, iniciamos os fichamentos dos textos e a análise dos conceitos relacionados ao pensar certo como forma de produzir o material básico para a discussão estruturada na forma de texto. Compreendendo que a pesquisa sobre o pensar certo na obra de Paulo Freire entrelaça diferentes aspectos, buscamos explorar as obras que mais intensamente desdobram essa discussão. Salientamos, ainda, que encontramos o conceito pensar certo precisamente com essa denominação nas obras: *Pedagogia do Oprimido* (2014), *Ação cultural para a liberdade* (1981), *Educação como prática da liberdade* (1976), *Cartas à Guiné Bissau* (1978), *Pedagogia da Esperança* (1997c), *Pedagogia da Indignação* (2000), *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2006) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), obra que dá grande ênfase ao pensar certo na formação docente.

Com o avançar desse processo, sentimos necessidade de buscar novamente fontes primárias e secundárias, ampliando o processo de coleta de dados em outras obras freirianas e freiristas, além de revisitar as anteriormente analisadas, sempre buscando apreender os saberes necessários ao ensino do pensar à luz das percepções de Paulo Freire.

No primeiro capítulo abordamos o tema do pensar e do pensamento como um problema epistemológico na obra de Paulo Freire, amalgamados aos antropológicos, ontológicos, sócio-culturais e políticos. Neste contexto retomamos a problemática anunciada e ampliamos com as seguintes perguntas tendo como foco de pesquisa a obra de Freire: o que é e como se processa o pensamento? O que podemos

entender por pensar certo e como discerni-lo do pensar não certo? Pensar certo produz conhecimento verdadeiro? O pensar certo conduz a pessoa humana rumo à humanização e à autonomia? Como se relacionam o pensar certo, democracia, educação e liberdade? O que é educar para pensar certo?

Sistematizamos o tema abordado em momentos distintos. No primeiro, Capítulo I, analisamos os aspectos relacionados ao pensar, na dimensão sócio-antropológica: inacabamento e a existência humana, a consciência e o pensamento reflexivo, (in)transitividade e pensamento, o diálogo e a construção social do pensamento; na dimensão política: a democracia na concepção de Paulo Freire, democracia e agir dialógico-reflexivo, libertação e humanização; e na dimensão epistemológica: o conhecimento e ação transformadora.

No segundo, Capítulo II, discorreremos sobre a educação em momentos distintos. Nesse sentido, buscamos primeiramente definir a educação mais precisamente os aspectos relacionados à educação tradicional/bancária. Posteriormente conceituamos o pensar certo no contexto da educação progressista de Paulo Freire: dialógica, democrática, libertadora, ética, tentando elencar o máximo possível os pressupostos necessários para o desenvolvimento do pensar certo, na perspectiva da educação problematizadora.

CAPÍTULO I

O PENSAR CERTO NA OBRA DE PAULO FREIRE

1.1. Paulo Freire, uma vida de luta pelo pensar certo

Paulo Freire, considerado e reconhecido nacional e internacionalmente como um dos mais notáveis pensadores da história da pedagogia mundial é o brasileiro mais agraciado com homenagens e mais de quatro dezenas de título de Doutor *Honoris Causa* de Universidades renomadas, como *Harvard*, *Cambridge* e *Oxford*. Sua obra por importância e envergadura transpôs as fronteiras nacionais e tomou proporções mundiais. Exilado, em 1964, pela “subversão” de pensar, criticar e propor soluções para os mais candentes problemas nacionais, por defender e lutar pelas transformações que efetivamente podem libertar o povo brasileiro das amarras da opressão e construir com as próprias mãos a democracia verdadeira esteve em países de todos os continentes: Europa, América do Norte, África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, ilhas do Pacífico do Sul, em toda a América do Sul (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Conviveu de perto com sociedades fortemente marcadas pela pobreza e opressão, e atuou em grandes projetos educacionais. Inovou métodos alfabetizadores. Transformou, pelo diálogo, realidades silenciosas em existências fundadas na palavra e na ação. Contribuiu com instituições que, em diferentes países, voltaram seus esforços para o desenvolvimento de projetos que tinham por finalidade mudanças no tocante à pobreza.

“Andarilhando pelo mundo”, como ele mesmo diz em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 22), por dezesseis anos, conheceu diferentes culturas, convivendo de perto com o diferente. Transplantado do contexto de origem foi se implantando aos contextos novos. Foi aprendendo a “[...] superar a negatividade que a ruptura implica para apreender e aprender as positivities do novo contexto” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 20), e tomando distância da sua origem e si próprio, fez-se e se refaz no diferente e nas diferenças, pela dialeticidade que é a maior expressão da sua própria vida e obra, compreende melhor o próprio país e a si próprio, para retornar ao solo brasileiro (1980) e, assim, como cidadão pernambucano, do mundo e brasileiro adentrar ao rol da imortalidade (1997) como o

filósofo-educador que pensou e promoveu a educação libertadora em âmbito universal.

Curiosamente, como diz o professor Jason Ferreira Mafra (2007, p. 89), o Patrono da Educação Brasileira⁸ fez um movimento contrário ao que em geral ocorre. Primeiro, fez-se “cidadão do mundo”; e só depois: “cidadão brasileiro”. Por isso, consideramos importante neste início de reflexão ressaltar que Paulo Freire iniciou sua trajetória como filósofo e educador, pensando e escrevendo a partir da realidade latino-americana, mais precisamente do nordeste brasileiro, onde nasceu e cresceu. Um contexto sabidamente marcado por condições sócio-econômicas e políticas de tradição fortemente opressora, autoritária, e que, no contexto da educação, cristalizou-se, por um lado, por uma educação eminentemente tradicional para poucos e, por outro, por uma acurada privação educacional para muitos.

Desde os seus primeiros escritos, datados de meados do século XX, sua preocupação sempre esteve dirigida para a reflexão acerca do amplo leque de problemas enfrentados pelo povo brasileiro, que pela sua condição sócio-econômica sofria com os revezes decorrentes da fome, da miséria, da pobreza, do desemprego, da opressão, alienação, massificação. Muito provavelmente por ter convivido muito de perto com essas realidades, seja por experiência própria ou pela experiência vivida por aqueles com quem convivera em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

É que apesar de ser filho de uma família de classe média, pelo impacto da crise econômica que atingiu o Brasil, em 1929, viu-se repentinamente mergulhada em dificuldades materiais seriíssimas. Tanto que o filho do capitão Temístocles, que, como afirma o professor Volmir José Brutscher (2005, p. 89) “[...] morava numa área mais ou menos nobre da cidade e que usava gravata e tinha piano em casa”, passou tanta necessidade que chegou a junto com os irmãos roubar a galinha pedrês do vizinho, para aliviar a fome. O mesmo menino que, como confessou muitos anos depois, só não furtou dinheiro naquela época porque não tinha chance, pois se tivesse o teria feito.

⁸ Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

Foi em Jabotão que teve a experiência mais marcante de sua vida, e também “iniciou a sua leitura da palavra e do mundo”, e “pôde perceber que muitas pessoas eram submetidas a inúmeras necessidades e injustiças sociais” (LOPES, 2014, p. 38). Além de conhecer a fome, que como narra ele:

Fome real, concreta sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva como outras fomes que conheci [...] Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos [...] Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da fome? (FREIRE, 2003a, p. 42).

Experiências essas que levaram o então futuro educador brasileiro a se preocupar incessantemente com o drama dos brasileiros e das brasileiras, filhos e filhas da pobreza, castigados pela miséria absoluta, profundos conhecedores da fome, eterna companheira, imposta, que obriga aos poucos com o corpo a se alimentar de si mesmo. Fome que rouba as forças, as vontades, os desejos e interesses. Fome que vai privando as capacidades de brincar, de pensar, de aprender... Que vai vilipendiando e enveredando aos mais degradantes níveis que o ser humano pode chegar.

Sobre essa experiência versa Freire (1979, p. 9): “Em Jabotão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jabotão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação”.

A mesma fome que apesar de ao longo das últimas décadas inúmeras políticas terem se empenhado para tratar da melhoria da qualidade de vida, da saúde, da educação, da minimização da pobreza e que alardeiam mudanças favoráveis no panorama nacional no contexto dessas problemáticas, ainda golpeia milhões de brasileiros e brasileiras. Vejamos o que nos diz os dados atuais.

Segundo Selvino Heck, assessor da Secretaria Geral da Presidência da República, em audiência pública realizada na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) (AMAMBAI NOTÍCIAS, 2014), no Brasil não existem mais pessoas vivendo em situação de fome crônica. Porém, para a organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Brasil ainda convive

com 1,7% da população nessas condições, ou seja, 3,4 milhões de brasileiros e brasileiras não se alimentam o suficiente para ter uma vida ativa e saudável. É importante destacar que para ter vida ativa e saudável, a recomendação das Nações Unidas é que a pessoa acima de 12 anos coma pelo menos 2.200 calorias por dia.

As situações de fome crônica ainda existentes no Brasil estão pontuadas nas regiões Norte e Nordeste, conforme informa a representante da FAO, Anne Kepple (ORMNEWS.COM, 2014). E ao que tudo indica os números podem ser maiores, pois as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas não são consideradas para efeitos desses números, visto serem apontada como um desafio para as políticas sociais brasileiras.

Nossa prática enquanto professora de um terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da periferia Oeste de Londrina, em 2012, mostrou que os dados podem não ser tão favoráveis assim. Grande parte dos 35 alunos em sala de aula começava há perguntar por volta das oito e meia da manhã, apenas meia hora após o início da aula, que horas seria o lanche e ficava repetindo a mesma pergunta a cada dez minutos. Certo dia, perto das onze horas, EM, uma linda e sorridente menina de nove anos, com sérios comprometimentos na aprendizagem, estava comendo papel higiênico. Quando discretamente lhe perguntei o porquê de estar fazendo aquilo, ela confidenciou-me muito sem jeito que estava com fome. A realidade é que a maioria das crianças pertencentes à clientela das escolas periféricas da terceira maior cidade do Sul do Brasil não se alimenta nem o suficiente nem adequadamente, tendo na merenda escolar a única fonte de alimentação diária.

Ainda acerca da pobreza extrema, na mesma entrevista, Heck afirma que ainda existem 20 milhões de brasileiros (aproximadamente 10% da população) vivendo nessas condições. Em Londrina, o Censo Demográfico de 2010, divulgado pelo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação - MDS/SAGI, indicou que no município 8.600 pessoas se encontravam em extrema pobreza, sendo 7.590 na área urbana e 1.010 na área rural, além da existência 27.096 famílias classificadas como de baixa renda,

segunda classificação do MDS - Perfil Cadúnico/Censo 2010-IBGE (JUNGUES; MUSTAFÁ; SANTOS, 2012, p. 14).

Lembremos que a fome é filha da pobreza extrema e esta por sua vez nasce em um Estado capitalista como o Brasil, sobretudo do desemprego, da falta de condições para adentrar e se manter no mercado profissional, o qual, por desdobraimento decorre de uma educação mal sucedida. No Brasil atual, sublinhemos, os dados oficiais apontam que são da casa de 5,3% em 2012 e 5% em 2013 a população de desempregados.

No entanto, contradizendo estes dados, Leandro Roque (2012), no artigo intitulado *A real taxa de desemprego no Brasil*, soma aos 5,3% oficialmente publicados às pessoas que, segundo ele, não são consideradas pelo IBGE na apuração do índice, mas que se encontram desempregadas: as desalentadas – que não querem mais trabalhar (desocupadas), as com rendimento/hora menor que o salário mínimo/hora (que fazem bicos), as marginalmente ligadas à pessoa economicamente ativa e as que são trabalhadores não remunerados, chegando ao montante de 20,8% de desempregados no país, em 2012. Dados que demonstram uma possibilidade plausível de que os dados oficiais não condizem verdadeiramente com a realidade.

Diante deste quadro não podemos esconder nossa indignação, tampouco podemos nos ocultar sob o véu da neutralidade de opinião que não temos. Aludamos, por tal razão, a declaração de Paulo Freire de que nada é mais: “[...] pornográfico que trinta e três milhões de brasileiros morrendo de fome” (FREIRE, 1986, p. 94), como sinônimo da nossa radicalidade crítica.

Contextualizando, vociferamos considerando nossa realidade atual: nada mais impudico que 3,4 milhões de brasileiros e brasileiras passando fome, nada mais imoral que 20 milhões de brasileiros e brasileiras em pobreza extrema, nada mais obsceno que alunos comendo papel na sala de aula, nada mais indecente que mais de 80% da população não saber ler e escrever satisfatoriamente, porque o sistema educacional destinado ao *pobre*, ao seu acolhimento social, para lembrar Libâneo (2012), é adestrador e alienante, molda meninos e meninas para forjar a manutenção desse cruel e brutesco *status quo*.

Os problemas sociais elencados pelo educador, e em grande parte vivenciados por ele, em nossa percepção, são os mesmos ainda muito presentes em nossa realidade e refletem negativamente no processo educacional. A fome, pobreza, desemprego, violência, diferentes configurações na família, fluidez das relações, inversão de valores e todo tipo de desdita social que deles se originam e a eles se acumulam somam, sobretudo ao alunado pertencente às classes mais desprovidas economicamente, contribui fortemente para o insucesso da alfabetização plena, negando-lhe o direito de se desenvolver como sujeito crítico e autônomo.

Esses problemas figuram entre os mesmos que impulsionaram o nosso autor em vida e obra a ser o que Solange Maria Alves Poli descreve como um ser:

[...] humano, amoroso, simples, tolerante. Mas também crítico, corajoso, esperançoso, rigoroso em sua construção teórica e em sua posição política. Intransigente na defesa de uma educação libertadora e de uma sociedade justa, fraterna e solidária (POLI, 2007, p. 40).

Um ser humano cuja grande preocupação sempre se fundou em fomentar nos brasileiros e nas brasileiras a consciência crítica, em ajudar os meninos e as meninas à desde cedo conhecer e agir sobre a realidade concreta, por meio de uma educação libertadora, amorosa e esperançosa. Uma educação que ele mesmo vivenciou tanto junto aos pais: Joaquim Temístocles Freire e Edultrudes Neves Freire: Dona Tudinha, quanto junto à professorinha, como a ela ele mesmo carinhosamente se referia: Eunice Vasconcelos, sua primeira professora.

Fatos que foram fundamentais para que, como ele mesmo narra à Cristina (FREIRE, 2003b, p. 39), não se tornasse um desesperado “nem desamado”, mas que desde cedo o fizeram perceber as discrepâncias da organização social e os efeitos nefastos das diferenças de classes. O que, para ele, deveria ser consertado. Freire se tornou advogado, mas só se encontrou verdadeiramente como educador. E como educador suas ações seja atuando no Brasil ou no mundo buscou incessante pela razão de ser das coisas e para perceber e mostrar que a alegria deve ser um componente permanente da vida, não só da vida de poucos, sobrepujadas pelos interesses e indiferenças dos poderosos, mas da vida de todos. Para fazer da sociedade uma construção verdadeiramente democrática. Sua eterna radicalidade

crítica a “malvadez das estruturas sócio-econômicas” (FREIRE, 1997c, p. 13) do capitalismo neoliberal e aos seus interesses escusos pode ser assim manifestada:

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que ‘as coisas são assim por que não podem ser diferentes’. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação ‘científica’ para encobrir uma mentira (FREIRE, 2001c, p. 22-23)

Freire defendia a educação social, a necessidade de o aluno se conhecer e conhecer os problemas sociais da sua realidade concreta. A educação, para ele, era muito mais que um instrumento de escolarização e profissionalização, era o meio pelo qual se deve “[...] estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social” (GADOTTI, 1996, p. 36).

Especialmente em uma escola capaz de ser:

[...] um local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta pela transformação social (GADOTTI, 1992, p. 75).

Nesse contexto, a educação libertadora, por meio da formação para o pensar certo, pela criticidade, pela *práxis*, seria, como acreditamos ser, a única possibilidade de ajudar os meninos e meninas a refazer o mundo. Um desejo que Freire assim profere:

Penso nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, destes e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país. E nós, mais velhos, temos que ajudar essas meninas e esses meninos a refazer o Brasil. E é com essa convicção, é com este sonho que eu falo a vocês e que eu termino a minha fala. Ajudemos estes meninos a reinventar o mundo (FREIRE, 19--?, s/p.).

Ajudemos os nossos meninos e as nossas meninas *a reinventar o mundo* aprendendo e ensinando a criticidade e a autonomia, pensando e ajudando-os a pensar certo. Mas, o que pode ser entendido como ser crítico e autônomo? O que é pensar certo? Segundo Paulo Freire, o pensar certo é um pensamento revolucionário, crítico e autônomo, que leva ao agir certo.

Conceituar o pensar certo, estudo que propomos neste capítulo, perpassa necessariamente pela análise do ser humano como ser inacabado, da consciência e pensamento reflexivo, da (in)transitividade do pensamento, do diálogo e construção social do pensamento, da democracia e o agir dialógico-reflexivo, da libertação e humanização e conhecimento e ação transformadora.

1.2. O inacabamento e a existência humana

Como o próprio Paulo Freire ressaltou na sua obra intitulada *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981, p. 65), o ponto de partida para um estudo o mais possivelmente sistematizado acerca do pensar certo e sua construção, “[...] deve ser a compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo”, condição que necessariamente nos impõe, antes de qualquer outra coisa as questões candentes: qual a concepção de homem para o autor? Como se estabelece a relação homem-mundo?

Para Paulo Freire (1983a, p. 61), homens e mulheres são seres sociais, situados e datados, que temporalizados e historicizados, desenvolvem-se como “sujeito e não objeto”, a partir da reflexão crítica sobre as suas condições na realidade concreta, pela vocação ontológica que possui para se humanizar.

Rememorando Jean-Jacques Rousseau (2004), nascemos seres humanos, mas para nos tornarmos sujeitos precisamos nos lançar ininterruptamente na busca por nos humanizarmos. Como salienta o filósofo suíço:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Nesse viés, homens e mulheres, como afirma Henz (2010, p. 44), são seres que “[...] precisam aprender a se humanizar”. Por isso, a vida humana, segundo esse autor, tem mais conotação biográfica do que biológica. Somos os únicos seres entre as espécies vivas que não temos o *modus vivendi* já estabelecido ao nascer. E não é demais mencionar que o percurso pelo qual homens e mulheres aprendem a se humanizar atende pelo nome de Educação. Por hora, neste capítulo, detenhamo-nos nos aspectos antropológicos e sociais.

Antropologicamente, Freire nos concebe como seres inacabados, cuja natureza é *vir a ser*. Portanto, não chegamos nem jamais chegaremos à plenitude total. Estamos sempre abertos, sempre inacabados, sempre sendo passíveis de plenitudes parciais, ou seja, abertos a possibilidades de “inéditos viáveis”. Vivemos num jogo dialético travado por construções e conquistas que permanecem ao longo de toda a nossa existência. Existência que é busca progressiva e incessante e que nos coloca na posição de *estar sendo* no mundo e na história que também se constrói e se reconstrói na medida em que nos construímos e reconstruímos.

Um estar sendo que se mantém por toda a vida existencial humana e que resulta em um processo também ininterrupto de crescimento-conhecimento, uma vez que, segundo a visão freiriana (FREIRE, 2013, p. 179-180): “o processo de saber implica o de crescer” e vice-versa, por ser impossível “saber sem uma certa forma de crescimento” e “crescer sem uma certa forma de sabedoria”. Discutamos um pouco sobre o crescimento.

É importante ressaltar neste início de conversa que o crescimento de que falamos, entre homens e mulheres ganha conotação que vai além do crescer na pura vida: faz parte da experiência vital. É uma experiência que perpassa a biologia, a psicologia, a história, a cultura, a educação, a política, a estética, a ética. Crescer para os humanos é crescer na totalidade, é o crescer harmoniosamente. O fragmento de *Professora sim, tia não* ilustra a crítica e aspiração freiriana acerca do crescimento humano:

Crescer fisicamente, normalmente, com o desenvolvimento orgânico indispensável; crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativas e qualitativas asseguradas pelo Estado; crescer no bom

gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de todos os obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral de milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro (FREIRE, 2013, p. 186).

Como fica claro no excerto analisado, que o crescer humano não é apenas o crescer biológico, como o crescer das árvores ou dos demais animais não humanos, que pelo menos até onde temos conhecimento não podem fazer do próprio crescimento assunto da própria preocupação, mas sim um crescer que vai além e agrega a sabedoria forjada na experiência existencial, pelo entrelaçamento cíclico da reflexão e da ação.

Por isso, é que, na concepção do filósofo e educador brasileiro, homens e mulheres são seres que mais do que estar no mundo estão com o mundo, pois se relacionando com este, marcam enquanto são igualmente marcados. Ontologicamente vocacionados para criar, decidir, humanizar, por meio das relações que travam com o mundo, com os outros e consigo mesmos, como definia nosso autor no início de seus escritos, o homem vai dinamizando o mundo, “[...] dominando a realidade, vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1976, p. 43).

Ir acrescentando é o que entendemos como ir “[...] ao longo de uma longa história” (FREIRE, 2013, p. 184), tornando-se capaz de a partir daquilo que a vida ofereceu criar a existência humana: pensamento, linguagem, mundo, cultura, história.

A dimensionalidade temporal, em termos freirianos, é o que define o ser humano como homens e mulheres. Compreendida pelo autor como uma das raízes do pensar humano é a capacidade de pelo pensamento se colocar fora do tempo, olhá-lo para trás e para frente, e, com isso, ganhar o conhecimento de que o hoje, em que se encontra, foi precedido por um ontem cujas marcas deixadas pelos seus antepassados podem ser introjetadas como herança do conhecimento acumulado, e será sucedido pela perspectiva de um amanhã que pode ser projetado. É esse discernimento sobre o tempo que permite aos seres humanos se historicizar. Nas palavras do autor:

[...] da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo – *o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos*. O ‘excesso’ de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, a de sua historicidade. Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está prezo a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1976, p. 41, grifos nossos).

Conforme elucida o filósofo brasileiro, entre as dimensionalidades do tempo não existem fronteiras rígidas que impeçam as suas interpenetrações. Ao contrário, entre o passado e o presente existe uma solidariedade “[...] em que o primeiro aponta para o futuro, dentro da continuidade histórica (FREIRE, 1983b, p. 60). É essa continuidade histórica que faz de homens e mulheres não apenas aquilo que são, mas também aquilo que foram e aquilo que serão. Por isso, não são seres que simplesmente estão, mas sim seres em contínuo estar sendo.

Tomando como referência Gabriel Marcel, Freire (1983a) é enfático ao afirmar que os humanos têm como fundamental posição ser um ser em situação, articulado no espaço e no tempo, cuja consciência intencionada pelo pensamento capta e transcende a realidade. E que pela *práxis*, pensando, agindo e pensando sobre o próprio pensar e sobre a própria ação historicamente vem se tornando um ser finito, inconcluso, consciente de sua inconclusão, envolvido num permanente e contínuo movimento de busca e insatisfação, que o impulsiona para “ser mais” e o faz ávido por humanização, e que por isso e só por isso tornou-se único.

Mas o que faz do ser humano esse ser único, totalmente diferente dos demais animais? De acordo com percepção freiriana, os demais animais assim como os humanos também são incompletos, inacabados, situados e datados. A diferença é que, ao contrário dos humanos, os outros animais não sabem disto, não possuem consciência da sua posição e condição.

Eles não se localizam no tempo e no espaço e não conhecem e nem fazem a própria história. Isso, segundo Freire (1983b, p. 60), “[...] ocorre porque a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhe pertence”, porque a eles falta a “consciência reflexiva no seu estar no mundo”. Falta aos animais não humanos à capacidade de ter suas atividades e a si próprios como objetos da própria consciência; sendo incapazes, mesmo, de terem consciência. De tal forma que não podem sequer exercer atos reflexivos, pois não conseguem por meio deste separar-se de suas atividades, e, desta forma, não conseguem atribuir significações às transformações que realizam no mundo que vão além de si mesmas. Vejamos como coloca o autor:

Na medida em que sua atividade é uma aderência dele, os resultados da transformação operada através dela não o sobrepassam. Não se separam dele, tanto quanto sua atividade. Daí que ela careça de finalidades que sejam propostas por ele. De um lado, o animal não se separa de sua atividade, que a ele se encontra aderida; de outro, o ponto de decisão desta se acha fora dele: na espécie a que pertence. Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em uma espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um ‘ser fechado em si’ (FREIRE, 2014, p. 123).

Detenhamo-nos rapidamente para salientar que estudos recentes sobre a fisiologia neurológica de diferentes animais sugerem a possibilidade de animais não humanos possuírem consciência. De acordo com a Declaração de Cambridge sobre a Consciência Animal (LOW et al., 2012), o ser humano não é o único animal dotado dos substratos neurológicos (neuroanatômicos, neuroquímicos e neurofisiológicos) envolvidos na formação da consciência, o que poderia lhes conferir a capacidade de apresentar comportamentos intencionais. Portanto, de acordo com esse documento, mamíferos, aves e outras criaturas, como o polvo, possuem os substratos neurológicos que podem lhes permitir o desenvolvimento da própria consciência.

Entretanto, cabe registrar que o conceito de consciência entendido por esses estudos consiste em uma forma basal de consciência, que se concentra na capacidade de percepção de um cenário e de armazená-lo na memória, o que é muito diferente da consciência de si mesmo, entendida como a competência para ir além e se imaginar na cena percebida, com a qual contaria poucas espécies, entre elas o papagaio-cinzento.

Já a consciência reflexiva, que compreende a capacidade de não somente reconhecer a cena e se perceber nela, mas de indo mais além ainda pensar sobre ela e sobre a posição em que nela se encontra, ao que tudo indica, continua sendo exclusividade humana, até porque falta aos outros animais algo muito importante para a formação da consciência em níveis complexos, que é a capacidade de comunicação por meio de uma linguagem também em níveis complexos, que lhes permita expressar o pensamento, comunicar e se comunicar em forma de diálogo.

Assim, a consciência desses animais, mesmo que de fato possam se desenvolver, em nosso entendimento, tendo como referência a percepção freiriana, são consciências em si, intransitivas. Por esse motivo, entre os animais não humanos, mesmo considerando as recentes descobertas, não se pode falar de historicidade, transformação; tampouco se pode falar de educação, animalização ou desanimalização. O animal não pode animalizar o seu mundo e nem desanimalizá-lo. Em qualquer situação em que esteja o animal ele será sempre um ser em si, coisificado, jamais um sujeito. Nesse sentido, Freire elucidada:

O animal, em qualquer situação em que se encontre [...] continua sendo um 'ser em si'. Mesmo quando sofre com a mudança de um lugar para outro, seu sofrimento não afeta a sua animalidade. Não é capaz de se perceber "desanimalizado". O homem, por sua vez, como um 'ser para si', se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num 'ser para outro' (FREIRE, 1997b, p. 12-13).

Com isso, entendemos que para os animais, quaisquer que sejam as mudanças que operem no seu mundo, estas não as afetam, nem ao seu estado de animalização, de coisa, de aderência, de mero contato, pois eles não podem se aperceber nem das transformações que realizaram por meio de suas ações, nem dos efeitos que essas transformações exerceram ou exercem sobre si, sobre os outros de sua espécie ou sobre o seu *habitat* natural.

Como afirma Freire (2014, p. 123): "Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá além de si mesmo".

Desta forma, pela sua incapacidade de pensar reflexivamente para discernir e transcender, os animais permanecem num eterno e inconsciente hoje, sem ontem nem amanhã, vivendo um presente tirano, que os consomem em si mesmos. Isto porque as relações que travam são de mera aderência, abarcam única e exclusivamente a esfera do contato. Por isso, “[...] o animal se constitui fundamentalmente como um ‘ser fechado em si’”, imerso no mundo, [...] no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram (FREIRE, 1981, p. 43).

É que os animais somente vivem na cotidianidade, associando imagens sensoriais. Na cotidianidade a mente não opera epistemologicamente, pelo contrário ela se orienta pela espontaneidade. Já os seres humanos, históricos, “inseridos no tempo e não imersos nele” (FREIRE, 1981, p. 43), movem-se no mundo, não apenas de forma espontânea, pela associação de imagens sensoriais, mas, sobretudo, movem-se associando estas ao pensamento-linguagem, ao interesse, ao trabalho cuja ação transforma o mundo. Por isso, somente o ser humano é um ser de *práxis*, como esclarece o nosso autor:

Daí que ação humana, ingênua ou crítica, envolva finalidade, sem o que não seria *práxis*, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo *práxis* seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos (FREIRE, 1981, p. 43).

Com isto, o autor esclarece que os animais não só ignoram a própria ação, mas também o próprio processo; tampouco conhecem ou reconhecem quaisquer objetivos próprios ou não-próprios. Na visão freiriana, o que falta ao animal é o poder de decisão, que advém da capacidade de objetivação, de reflexão, de estabelecer finalidades, interesses, de dar sentido a si próprio e a sua existência.

Isso se dá porque nenhum outro ser vivo, a exceção dos homens e mulheres, consegue se perceber nem se reconhecer como um ser em si próprio, como um ser individual, separado dos demais de sua espécie, dos “não-eu”. É o reconhecimento dos não-eu que permite a constituição do “eu”, do si próprio. Isso impede ao animal a construção da própria história, do próprio conhecimento e, por conseguinte, da própria animalização. Nas palavras do filósofo:

O mundo humano, que é histórico, se faz, para o 'ser fechado em si' mero suporte. Seu contorno não lhe é *problemático*, mas *estimulante*. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente 'notados' pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem em ações decisórias. O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite *assumir* a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. Não pode, tampouco, saber-se destruído em vida, pois não consegue alongar seu suporte, onde ela se dá, em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensível da cultura e da história. Esta é razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um 'ser fechado em si' – tal animal aqui, como lá (FREIRE, 2014, p. 123-124, grifos do autor).

Não há, desta forma, pela incapacidade de efetivar o processo reflexão-ação, para mencionar Paul Legrand (FREIRE, 1983a), uma organização do pensamento animal no sentido reflexivo. Para Freire, falta-lhes consciência intencionada e inteligência. E, como elucida Freire, em *Educação e mudança* (1983a), embora a psicologia revele que alguns animais possuem certa inteligência, e os estudos recentes apontem para a possibilidade da formação de uma consciência em alguns animais não humanos, como vimos anteriormente, esta se dá de forma preponderantemente reflexa e mecânica.

Impera entre os outros animais, assim, um eterno pensar instintivo, reflexo, que impede a integração destes com o seu mundo, pois a integração só ocorre no âmbito das relações. Por isso, os seres cuja vida se dá de maneira plana, igual, a-histórica, amalgamada ao seu contexto; cuja consciência se encontra na esfera da intransitividade são seres essencialmente acomodados e ajustados, que somente se contatam no mundo. Os contatos, explica Freire:

[...] modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inseqüentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. [...] (FREIRE, 1976, p. 43).

Enquanto o animal durante toda a sua vida só faz se acomodar e se ajustar ao suporte, o homem se integra por ser dotado pela capacidade de pensar reflexivamente. O homem se relaciona com a natureza, com o Universo e com os outros homens; comunicando-se e se intercomunicando supera os fatores de acomodação e ajustamento e transforma o suporte em mundo e a vida em

existência. Por isso, são seres em constante interação com o mundo. Entendamos um pouco mais os conceitos de suporte e de mundo na concepção freiriana.

As relações que homens e mulheres travam como mundo, consigo próprios e com os seus semelhantes é que os tornam seres distintos. Embora os seres de mero contato possuam pensamento rudimentar, os humanos, diferentemente, pela reflexão-ação vão além: o mundo é uma realidade objetiva, que apesar de independê-los, pode ser conhecida, reconhecida e transformada por eles.

A intervenção consciente por parte dos homens e mulheres acabou por alterar a sua posição do simples estar, e o suporte para eles se tornou seu mundo. O suporte, na concepção freiriana:

[...] é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende "afetivamente" tanto quanto para resistir, é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinando, adestrado, 'aprende' a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas (FREIRE, 1996, p. 50).

Portanto, como entendemos nesse excerto, Freire vê o suporte como palco restrito à experiência animal, no qual poderiam ser incluídos aqueles seres humanos meramente ajustados e adaptados e que não experimentando a liberdade, autonomia e criticidade se encontram em estado de consciência intransitiva. No suporte, o animal coloca em prática muito rapidamente comportamentos que são pertinentes à sua espécie e não ao indivíduo. Por isso, o filósofo entende que entre os animais o que ocorre é treinamento, adestramento, que lhes permite sobreviver, e não propriamente aprendizado, tanto que os filhotes dos animais não humanos, ao contrário das crianças, dependem do cuidado parental por muito pouco tempo.

É que na visão freiriana falta ainda aos outros animais, além do conhecimento acerca do próprio suporte, o estranhamento diante da vida, daquilo que ela é e daquilo que há nela. Por isso, não há no suporte individualidade, só comportamentos inerentes a espécie: não há pluralidade de relações. A vida no suporte não estabelece desafios que não se esgote em respostas padronizadas, tampouco exige ou requer linguagem-comunicativa em níveis mais complexos, inteligibilidade e ação consciente.

Já o mundo, que é o mundo da cultura, encontra-se exclusivamente na esfera humana. O mundo para os seres humanos é natural, é histórico e é cultural. É o mesmo compartilhado com os animais não humanos. A diferença é que a dimensão histórico-cultural do mundo só existe para homens e mulheres, por ser uma criação sua, que só se fez possível pela inteligência e pela ação humana, porque os seres humanos pensando e agindo foram transformando o suporte em mundo e a vida em existência, na proporção em que foi se tornando não só captador, transformador, criador, apreendedor consciente, mas também foi se conscientizando da sua captação, transformação, criação, apreensão.

Por isso, em nosso entendimento, não existe um dualismo: natureza *versus* cultura. O mundo humano também é natural, ou seja, também tem a sua porção suporte. O mundo cultural tanto quanto o mundo natural também é suporte para os outros animais. Minha gata, Keite, dorme na cama, relaxa no sofá, toma sol no parapeito da janela da sala, alimenta-se de ração produzida especialmente para felinos em vasilhas de plástico, desfruta de objetos específicos do mundo cultural humano, mas que, para ela, tornam-se suporte porque trava com eles simples contato.

A diferença, assim, é que só os homens e as mulheres possuem capacidade para ser objetivarem, de saírem de si mesmos para estabelecer com o mundo uma relação crítica e comunicativa, e com isso criam a própria existência, ao mesmo passo em que respondem aos desafios, pelos quais modificam o mundo e o impregnam “com o seu ‘espírito’” (FREIRE, 1997b, p. 10), e ao mesmo tempo em que produzem a própria estrutura sócio-histórico-cultural e que se constituem homens e mulheres.

As relações sociais, a história e a cultura só existem no processo homem-mundo (FREIRE, 1983b), no “quefazer humano”, que só ocorre, “[...] no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros” (FREIRE, 1997b, p. 9) mediatizados pelo mundo.

Homens e mulheres, desta forma, são seres de relações naturais e sociais, cujo pensamento ou a consciência essencialmente resulta das suas interações sociais. Segundo Beisiegel, Freire traça estreita relações entre o ser do homem e o

mundo da natureza, da sociedade e da cultura historicamente constituídos, pois o homem:

É um ser de relações, aberto para o mundo. 'Dialogando eternamente' com os outros homens, com sua circunstância e com o Criador, distingue o ontem do hoje e do amanhã, o aqui do ali, mantém relações com o mundo natural, que não é criação sua, mas ao qual confere uma significação que varia ao longo da história, e o mundo da cultura, que é sua criação (BEISIEGEL, 2010, p. 29).

Porém, a história, o mundo social e a cultura são produções exclusivamente humanas, construídas ou constituídas no jogo dialético das relações entre homens e mulheres. Nesse sentido, afirma Freire:

Se [...] êste mundo histórico-cultural fosse um mundo criado, acabado, já não seria transformável. Mais ainda: se fosse um mundo acabado, não seria *mundo*, como tampouco homem não seria homem (FREIRE, 1983b, p. 76, itálico do autor)

Um jogo que só se faz possível porque homem, mundo, história e cultura, igualmente inacabados, relacionam-se entre si permanentemente em um processo dinâmico transformador em que, ao transformar o mundo, a história, a cultura, homens e mulheres transformam-se a si mesmos. Em outros termos, ou melhor, nos termos do próprio autor:

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1983b, p. 76)

Nesse processo dinâmico de construção histórico-cultural, as transformações, as marcas deixadas na realidade concreta por uma geração são encontradas por outra, que como a anterior também deixa as suas marcas, as quais serão encontradas pela próxima geração.

O mundo, assim, só se tornou mundo porque os seres humanos estabeleceram uma intercomunicação entre si e a realidade, e entre si e os outros de sua espécie, porque reconheceu a si próprio como sujeito e ao seu semelhante também. Foi a sua capacidade de pensar reflexivamente e de comunicar e intercomunicar o seu pensamento que lhe permitiu, não só conhecer a realidade, mas também interferir nela, fazendo cultura. É que na comunicação um sujeito tem

que necessariamente considerar o outro ou os outros. Ninguém se comunica sozinho, pois quem comunica, comunica-se com alguém. Quando os seres humanos criam, produzem e raciocinam, eles não o fazem exclusivamente para si próprios, fazem também para todos os seus semelhantes.

O mundo humano é um mundo diferenciado do mundo da natureza, pois somente homens e mulheres, como início e final da cultura, são sujeitos do processo cultural, pois apresentam como características comuns a igualdade ontológica, a capacidade para se comunicar e o direito de acesso à cultura.

A cultura, assim, é toda criação, toda produção humana⁹, incorporada ao mundo, é o fruto criativo da sua reflexão, decisão e ação exercida sobre o material disposto na natureza, que cria e recria, interfere na realidade e a modifica. Como afirma o filósofo:

Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (FREIRE, 1976, p. 41).

Por isso, o homem vai além do viver ou estar no mundo, ele se encontra com o mundo a partir de uma experiência herdada, e é precisamente este encontro com o mundo que lhe propicia a abertura da consciência para a realidade e que faz dele esse ser relacional.

Ao responder o leque de variedade de desafios que enfrenta, o ser humano estabelece uma pluralidade nas relações que trava com o mundo. Essa pluralidade não se dá somente frente aos diferentes desafios impostos pelo contexto, mas também em relação a um mesmo desafio. É que homens e mulheres, como explica Freire:

⁹ Para explicitar o conceito de cultura, diferenciamos-lo do conceito de natureza, pautando-nos na exemplificação feita por Freire (1976). A água é natureza, o poço é cultura. O homem fez o poço para lhe prover a necessidade de água. Pelo trabalho foi submetendo o mundo da Natureza a um processo de transformação e criando o mundo da Cultura. Ao mesmo tempo foi transformando sua ação em objeto de conhecimento. A cultura é o resultado da ação humana consciente e ativa na realidade objetiva.

No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na singularidade (FREIRE, 1976, p. 40).

No jogo dialético da reflexão-ação, em nosso entender, homens e mulheres aprendem e aprendem a aprender, produzem conhecimento a partir do conhecimento já existente e que incorporam e do conhecimento que a partir deste constroem. O que percebemos na fala do filósofo é que é no jogo de respostas que se encontra a gênese do ciclo gnosiológico por meio do qual se constrói o conhecimento. E é na pluralidade e na pluralidade da singularidade que o homem exercendo as “mais elevadas funções do pensamento”, para nos referir ao Professor Álvaro Vieira Pinto (FREIRE, 1981, p. 143), toma consciência das suas próprias ações transformadoras ou das ações transformadoras realizados pelos seus semelhantes que os precederam.

O pensamento humano capta as informações acerca das transformações existentes, dos desafios que as tornaram necessárias e das ações do passado que as possibilitaram, e relaciona tais dados com os desafios que lhe são impostos no momento presente (FREIRE, 1976). Em outros termos, diante dos desafios impostos, o pensamento capta, descodifica (compreende) e analisa (pensa criticamente) a situação vivida considerando o antes, o agora e o depois, e vislumbra possibilidades concretas de realizar novas transformações (ação) (FREIRE, 2014, p. 14).

Isso faz do ser humano quem ele é: um ser fundamentalmente pensante, que critica a pluralidade das relações que trava no mundo, com o mundo e com os outros homens, um ser que refletindo e agindo se historiciza. Como aponta o filósofo, a captação que o homem:

[...] faz dos dados objetivos da realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1976, p. 40).

Além disso, homens e mulheres, como já verificamos, podem transcender suas consciências pela intencionalidade, não apenas no sentido místico-religioso, e

não só porque podem se conscientizar, mas porque podem objetivar o mundo e a si próprio e se distinguir como indivíduo de sua espécie, porque reconhecem diferentes formas e condições existenciais, e também porque são e se sabem serem seres finitos. A transcendência humana, para o nosso filósofo, está também na “raiz de sua finitude”, pois é a consciência que tem de que é finito e inacabado que lhe permite sair de si mesmo e ir ao “além-limite”. Como versa Freire:

A própria ‘intencionalidade transcendental’, que implica na consciência do além-limite, só se explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas, para superá-los, é necessário que esteja neles e deles seja consciente. Não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação (FREIRE, 1997b, p. 12).

A transcendentalidade é a consciência do além-limite, que possibilita a visão de que o contexto, o aqui e o agora e até mesmo o amanhã não são fechados em si. Ir ao “além-limite” é o atributo do pensamento que confere a homens e mulheres a liberdade, confere-lhe a capacidade de admirar o mundo, e isso os faz seres de opções. É pela transcendentalidade que os seres humanos se conectam ao Criador, por uma ligação que pela essência é de libertação. É pela transcendência que o ser humano retorna “à sua Fonte, Que o liberta” (FREIRE, 1976, p. 40).

É a transcendentalidade que nos liberta para ser mais e é a busca incessante para ser mais que nos coloca na condição de seres histórico-sociais, na experimentação continua da “[...] tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica” (FREIRE, 2001a, p. 12). É que no transcurso da história homens e mulheres não só apenas acumulam experiências, como também as inovam; não apenas são o que são, prontos e acabado, mas também são o que foram (FREIRE, 1983b) e o que serão. Em outros termos, homens e mulheres estão-sendo, que é próprio da existência humana, da busca humana por finitude, um processo que só ocorre no tempo humano. E por ser um ser de busca que o ser humano é programado, e não condicionado. O homem é um ser de opções. Porém, o que torna o ser humano esse ser de busca?

Na concepção freiriana, o que torna homens e mulheres seres de busca é o fato de se saberem ser seres “finito, limitado, inconcluso” (FREIRE, 2001a, p.18). É dessa consciência que decorre sua condição ininterrupta de busca, em processo natural de aprendizagem. O homem é busca e “não há homem fora da busca inquietante” (FREIRE, 1997b, p. 14), da aventura de se arriscar a criar, da compreensão crítica da realidade e da criação e recriação transformadora. Diz Freire:

Inacabado como todo ser vivo — a inconclusão faz parte da experiência vital — o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais (FREIRE, 2000, p. 55, grifos do autor).

Isso nos leva a inferir que a busca, decorrente da incompletude humana e possibilitadora da compreensão crítica, da criação e recriação só se faz possível no e pelo processo reflexão-ação, o que, por conseguinte, nos leva a compreender que homens e mulheres só se fazem homens e mulheres no movimento dialético da reflexão e da ação. Mas, como se estabelecem as conexões entre inacabamento e pensamento humano?

A consciência do inacabamento, o fato de saber-se ser como é, permite ao ser humano exercer a capacidade de pensar que possui, e é o pensar sobre o próprio pensar e sobre a própria ação que torna o homem um ser curioso, inquiridor, indagador, que o impulsiona em uma contínua e permanente busca por “ser mais” (FREIRE, 2014, p. 101). Busca esta que, embora não atinja os seus fins de maneira definitiva, deixa as marcas de seus feitos, sua intervenção, sua transformação; portanto, existencializa a vida humana. Existencializar-se é realizar a busca humana de ser mais: é humanizar-se (FREIRE, 1997b).

Combinando pensamento e ação, portanto pela práxis, homens e mulheres transformam a vida em existência, fazem história e nela se fazem como sujeitos, conta e reconta não somente a própria história, mas também a história dos demais animais que por si só não a podem contar e que, por isso, somente deixam pegadas como puros objetos.

Os seres humanos, para Freire (2000), assim como os outros animais, também se adapta. A diferença é que estes apenas mexem no suporte e somente se ajustam, findando o processo de adaptação em si mesmo. Homens e mulheres, ao contrário, fazem da adaptação um elo da sua busca permanente de inserção no mundo, um momento de preparação que antecede a transformação: primeiro, adaptam-se a sua realidade objetiva e é essa adaptação que os prepara para transformá-la.

A adaptação, na nossa percepção, compreende o momento da tomada de consciência, o dar-se conta da realidade circundante, que permite a avaliação, o refinamento de ideias, a clarificação da visão e o pensar reflexivamente sobre esta mesma realidade, podendo assim criar seu projeto de intervenção. Pensar como intervir no mundo a partir de um projeto, constantemente avaliado, é o que caracteriza a vocação humana. Como afirma Freire:

No fundo, esta 'vocação' para a mudança, para intervir no mundo, caracteriza o ser humano como *projeto*, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. Esta vocação para a intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser *relaciona* ao relacionar-se com os outros seres humanos e ao qual não puramente *contacta* como fazem os outros animais com o seu suporte. Demanda igualmente objetivos, como uma certa maneira de intervir ou de atuar que implica uma outra prática: a de avaliar a intervenção (FREIRE, 2000, p. 55, gritos do autor).

Portanto, o que difere efetivamente homens e mulheres dos demais animais não é propriamente o inacabamento. O que os difere é a capacidade de se espantar frente à vida, de pensar e repensar a realidade, de "ser mais". É o fato de serem seres de projetos, naturalmente curiosos, que não se conformam em ser meros espectadores, seres que pelo pensamento e pela ação pode se tornar sujeito da própria existência, sujeitos que operam e transformam o mundo (FREIRE, 1997b).

Por isso, os seres humanos não apenas vivem, mas existem na existência que eles mesmos criaram para libertá-los. É essa liberdade que lhe permitiu se objetivar, projetar-se; não apenas se conceber, mas se conceber à sua vontade; que lhe permitiu ser o que quis ser, fazer-se a si mesmo.

Desta forma, existir ultrapassa viver. Vivem todos os seres que estão no mundo: os musgos, as bactérias, as pedras, as plantas. Na concepção freiriana, existir é muito mais que viver, porque envolve decisão, escolha, criticidade. Existir é viver a si mesmo subjetivamente, relacionando-se, comunicando-se com os outros existentes objetivamente. Conforme exprime o filósofo:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. É a capacidade de existir ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 1976, p. 40-41).

Existir, para Freire (1981), é a capacidade que homens e mulheres possuem de romper a aderência ao mundo e avançar ao simples estar no mundo, é o que lhes permite acrescentar a existência que criam à própria vida. Trata-se de uma condição própria de seres que produzem, transformam, decidem, criam, recriam e se comunicam. A existência, desta forma, é mais que mera vida, mais que mero estar vivo: é vida significada, vida consciente, vida capacitada de discernimento, de reflexão e ação, de curiosidade em movimento constante de busca; é vida temporalizada e historicizada.

Por isso, “[...] a possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser -, mais do que viver” (FREIRE, 2003a, p. 10), faz dos homens e mulheres seres proeminentemente relacionais, capazes de se projetar, discernir, conhecer. Exatamente por se perceberem não apenas estando no mundo como objetos, mas “com o mundo”, como sujeitos, sabem que é este estar com o mundo que lhes propicia a sua abertura à realidade e lhe faz entes de relações e não apenas de contatos. Suas posições não são meramente passivas. A consciência da realidade os torna conhecedores de que o mundo possui duas dimensões: a natural e a cultural, com as quais conseguem travar relações como sujeitos dinâmicos, criadores de cultura e abertos à realidade, que marcam enquanto se deixam marcar, embora não se reduzam a nenhum deles. Inserem-se no mundo da natureza pelas suas características biológicas e se colocam no mundo cultural como criadores. No sublinhar freiriano:

Na medida, porém, em que se faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples expectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la (FREIRE, 1976, p. 41).

A forma como o indivíduo capta e interpreta a sua realidade, no entanto, vai determinar sua relação com o mundo objetivo e sua pluralidade de significações. É na cultura que ele vai encontrar os primeiros elementos para construção de discernimentos, ou seja, a consciência de sua temporalidade e de sua historicidade.

O que é característico dos seres humanos é sua capacidade de se perceber e estar na realidade objetiva, o que lhes permite lidar com os diferentes desafios. Podendo captar os dados objetivos da realidade e tomando conhecimento dos laços que permeiam os dados ou fatos lhes dão continuidade, interagindo e dominando a cultura e a história. É por meio dos contatos com o mundo que homens e mulheres se integram, criam, recriam e decidem, acrescentam a sua criação ao mundo já criado, temporalizam os espaços geográficos e fazem cultura. Pela atitude crítica os seres humanos apreendem os “[...] temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela” (FREIRE, 1983a, p. 64), dominam a realidade, participam de sua época e se humanizam. Compreendem que:

Uma época da história apresentará uma série de aspirações, de desejos, de valores, em busca de sua realização. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, das quais somente os visionários que se antecipam têm dúvidas e frente às quais sugerem novas fórmulas (FREIRE, 1983a, p. 64).

Pela própria constituição (biológica e social), quando integrado e não acomodado, pois “[...] todo homem para ser precisa estar sendo” (FREIRE, 2014, p. 102) homens e mulheres são propensos à mobilidade, por vocação almejam interferir, integrar-se às condições do contexto, conhecê-las. Mais do que estarem na história são a história, ao ponto que respondem aos desafios e objetivam-se.

Assim, justamente por sermos e nos sabermos inacabados, inconclusos, finitos, simples elos entre dados e fatos, num determinado tempo e lugar, que utilizando as nossas potencialidades físicas e intelectuais, relacionamo-nos com a nossa realidade e, perguntando, buscamos respostas que nos permitam superar o nosso inacabamento. Não nos esgotamos em nossa passividade, pois criamos, recriamos, respondemos aos desafios, auto-objetivando-nos e discernimos, lançamo-nos no domínio exclusivamente humano: “o da história e da cultura” (FREIRE, 1983a, p. 63).

É a capacidade de pensar, na dialeticidade entre o “eu penso” e o “nós pensamos”, que perguntamos e respondemos aos desafios e questionamentos; integramos à experiência adquirida, à realidade e às condições do nosso contexto, para acrescentar-lhes os nossos próprios objetivos, humanizá-la, fazer cultura, acumular conhecimento, aprender a aprender e aprender a ensinar. Desenvolveremos os conceitos de consciência, pensamento e transitividade de consciência para compreendermos o pensamento humano se forma, processa e transitiva à luz da obra freiriana.

1.3. A consciência e o pensamento reflexivo

Verificamos anteriormente que homens e mulheres são seres únicos, de tal forma que até onde se pode estabelecer com certa precisão, pensar intencionalmente, falar, agir reflexivamente, sonhar, inteligir, comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, decidir, romper, buscar, apreender, aprender, ensinar, idear, viver socialmente, historicizar são, na perspectiva freiriana, exclusividade humana, decorrentes da condição de *estar sendo* no mundo. Mas, como isso é possível? Para Freire (1983a), estas ações são possíveis porque o ser humano é um ser consciente que, diferentemente dos demais seres vivos, constituiu-se como consciência intencionada. Nessa perspectiva, indagamo-nos: o que é consciência? Quais as suas relações com o pensamento e com o agir humano?

Freire (1981, p. 100) toma como referência Teilhard de Chardin para explicar a origem da consciência, que se deu durante o processo de “hominização”. Naquele longínquo momento, homens e mulheres deixaram de gerir-se pelo puro instinto e

começaram a pensar. Foi a partir de então que se instaurou em nós a consciência reflexiva, intencionada. Tornamo-nos não somente capazes de nos distinguirmos do mundo e conhecermos a nós próprios, mas também de conhecer nossos semelhantes, o outro, o mundo, a realidade: objetivando e nos objetivando.

É que a consciência humana não se fecha em si. Ela vislumbra sempre mais do que aquilo que a circunda. Ela tem por característica própria ir além, sempre além daquilo que conquista. A consciência, portanto, diz Freire (2014, p. 77), tomando como referência o professor Álvaro Vieira Pinto, em essência, é “[...] um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa”. Este algo que está fora dela, fora daquilo que a circunda, é, na perspectiva freiriana, pela nossa perspectiva, o mundo objetivado, que somente se dá como tal pelo pensamento, pois, como afirma Schaff (1978), tomando como referência Benedetto Croce: nada existe fora do pensamento.

Mundo objetivado é o mundo tomado como objeto de reflexão. Para objetivar o mundo, a consciência se distancia dele e, com isso, pode admirá-lo. Admirar o mundo é olhá-lo de diferentes formas, no todo e em parte, de fora e por dentro, analisando, comparando, inferindo abstrações acerca da realidade concreta.

Objetivar o mundo é problematizá-lo, decodificá-lo criticamente, historicizá-lo, humanizá-lo. E a intencionalidade, que compreende a capacidade de refletir, é o caminho para algo que projeta a consciência para fora de si própria. Daí ser próprio da consciência intencionada estar com o mundo, e não meramente no mundo, em um procedimento permanente e irrefragável.

Freire busca em Sartre as ideias que fundam o seu entendimento acerca da intencionalidade da consciência: “A consciência é consciência de alguma coisa” (SARTRE, 1997, p. 34). Isso significa que a capacidade para transcender compreende a sua própria estrutura constitutiva, ou seja, a consciência se forma a partir daquilo que não é ela mesma.

E esse aquilo que não é ela é o mundo externo. Assim sendo, Sartre afirma que não existe consciência sem o mundo para que possa ser compreendido por ela; tampouco existe o mundo sem uma consciência desse mundo. Consciência e

mundo surgem simultaneamente, porque a consciência transcende para além de si mesma: para os objetos fora dela¹⁰.

A consciência tem sempre uma intenção quando se depara com um ser em-si (objetos dotados de uma essência em si mesmos) ou para-si (sem uma essência definida nela mesma), independentemente de ser por percepção ou por imaginação. Essa intencionalidade compreende a negação por parte da consciência dos objetos externos a si mesma, diante de fenômenos existentes. É que a consciência atua pelo modo do não ser. Ao perceber o não-eu, um armário, por exemplo, ela o presentifica e o reconhece como algo que não é ela mesma. É por essa negatividade essencial que a consciência se constitui.

Por isso, a consciência é o nada que só existe a partir das relações recíprocas entre o ser-em-si e o ser-para-si. A consciência só existe a partir das conexões travadas entre a consciência com ela própria e com os objetos. A concepção sartreana de ente-para-si como sendo o nada expressa uma característica singular e tipicamente humana que apreende o ser humano como um ser não-estático, mas de possibilidades. Por sua vez, a consciência do ser-para-si somente é possível através do outro.

Desta forma, o mundo (o externo) não é o único foco da consciência intencional, porque ela consegue voltar-se para si, consegue ultrapassar os limites do mero reflexo da realidade, dar resposta aos estímulos e tomar consciência de si própria. Tomando consciência de si própria, tornar-se reflexiva. A consciência humana consegue refletir sobre as próprias ações e superar as próprias contradições, assim ilustrada:

A consciência não é somente intencionada em direção ao mundo. Ela possui a propriedade de voltar-se sobre si mesma e ser consciente de si própria. A sua ação ultrapassa o nível do simples reflexo da realidade, alargando-se na reflexão crítica sobre os seus próprios atos e na capacidade de superação de suas contradições. O homem tem a propriedade de transcender a sua atividade: dá sentido

¹⁰ Sartre (1997) chama de fenômeno, a manifestação do objeto para a consciência, que se dá de uma única forma. Daí que a consciência exista à medida que apreende o fenômeno e este, por sua vez, apareça na medida em que a consciência o apreende. Por este viés, a consciência é algo que vai se constituindo à medida que vai apreendendo o mundo existente fora dela.

ao mundo, elabora projetos, propõe finalidade (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 221).

Isso demonstra que a consciência de mundo e de si própria não se dão separadamente. Embora seja a “consciência de mundo” que viabilize a consciência de si própria, é pela objetivação do mundo e de si próprio que o homem está “no mundo com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2000, p. 51). O homem ao conseguir romper o mero adaptar-se ao mundo intervém nele e, ao fazê-lo, historiciza-se.

Como elucida Fiori, no prefácio de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2014, p. 25), a “hominização” não é mera adaptação, naturalização do mundo por homens e mulheres, processo biológico. Pelo contrário, ela é a humanização que o ser humano confere ao mundo no processo histórico.

Por isso, os seres humanos estão no mundo, com o mundo e com os outros seres humanos, e não somente no mundo, como os demais animais, pois conseguem objetivar e se objetivar, enfrentar o mundo, seus semelhantes, a si próprios, as coisas que os circundam como objetos passíveis de serem problematizados, interrogados, questionados, analisados na totalidade, elaborados, apresentados. Os objetos, assim, são dialeticamente aspectos de admiração e provocação no ciclo contínuo da busca por totalização humana.

A objetividade dos objetos constitui-se:

[...] na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo. Ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo (FIORI, 2014, p. 19).

Desta forma, na concepção freiriana, ocorre uma simultaneidade entre consciência e mundo, de tal forma que nem o mundo precede a consciência, nem a consciência precede o mundo. Não há um mundo antes e uma consciência depois.

Tampouco uma consciência antes e mundo depois. Ambos, consciência e mundo acontecem ao mesmo tempo.

Freire mais uma vez se refere a Sartre para afirmar que consciência e mundo “[...] ‘se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela’” (FREIRE, 2014, p. 98). O mundo da consciência implica necessariamente na consciência de mundo e vice-versa. Esclarece Freire:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do eu se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona* [...] (FREIRE, 2014, p. 99, grifos do autor).

Com o apoio da explicação do Professor Ernani Maria Fiori, esclarecemos que a consciência é:

[...] essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano (FIORI, 2014, p. 18).

É que a consciência pela transcendência adentra os horizontes, e de dentro deles consegue ultrapassar os momentos e as situações que tentam limitá-la. Seu próprio impulso transcendentalizante a liberta, para que possa refletir, para que possa avaliar tanto as situações como os momentos. Por isso, a consciência se faz crítica. A reflexão é a fonte da objetivação. Por ser reflexiva, a consciência consegue se afastar do mundo e objetivá-lo, e não só ao mundo, mas também a si própria.

A consciência desde que se originou, constituiu-se, objetivou o “seu mundo imaginário”, já se fez “virtualmente reflexiva” (FIORI, 2014, p. 20). Por isso, ela é

distância e é presença. A primeira como condição da segunda. Quando se distancia, objetiva; e, ao fazê-lo, objetiva-se. Reflexão e mundo, subjetividade e objetividade, implicam-se, assim, dialeticamente.

O pensamento compreende essa capacidade de refletir que a consciência intencionada possui. Pensar, em nosso entender, é sinônimo de reflexão, compreende uma capacidade exclusiva da consciência que permite ao homem discernir: distanciar-se das coisas e de si próprio para admirá-las e para admirar-se. Presentificando-as e se presentificando o homem analisa e se analisa, julga e se julga, projeta e se projeta não só até os seus limites, mas além destes, e transformando o suporte natural em mundo humano e vida em existência, desprende-se, libera-se, objetiva-se: humaniza e se humaniza. É o que elucida Freire:

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente despêgo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa (FREIRE, 1983b, p. 74).

O pensamento, na concepção freiriana, é a capacidade humana de refletir acerca de si próprio e da sua relação com o mundo, de coexistir “[...] no e com o mundo, como ser de práxis, prática consciente reflexiva, intencional, temporal e transcendental” (FREIRE, 1981, p. 66). De tal forma que somente os humanos pela capacidade de conscientizar-se e agir sobre a realidade são seres reflexivos. A reflexão é a fonte do conhecer verdadeiro.

Portanto, os seres humanos somente se tornam conscientes na medida em que conhecem, em que compreendem a própria realidade. É a consciência que têm de si mesmos e dos outros seres humanos “[...] como seres no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2000, p. 41), que faz dele uma presença no e com o mundo e com os outros homens. Presença que reconhece a própria presença ao reconhecer a presença do outro. Sem essa consciência de ser presença homens e mulheres meramente estariam no suporte.

Assim, homens e mulheres somente existem porque reflete, atua e reflete sobre o próprio atuar, aspectos constituintes e inseparáveis da *práxis*, condição humana de existir (FREIRE, 1983a). É a consciência que faz dos humanos seres únicos. Únicos com capacidade de pensamento e de ação conscientes norteadas por um pensar reflexivo. Únicos porque possui consciência intencionada que é ativa, que tem sempre objetivo, que vislumbra sempre uma finalidade e funda um ato de conhecimento, o qual embora possa se resumir em mero estado de “doxa”, mostrar-se ingênuo quanto à realidade, vislumbra ontologicamente se expandir e se aprofundar mais e mais buscando chegar ao seu “logos”.

1.4. (In)transitividade e pensamento

Freire (FREIRE, 2001b, p. 112) é enfático ao afirmar que todo homem é ontologicamente vocacionado para se transitar, para ampliar seu poder de captação da realidade, de tomar distância de si próprio, do mundo e da sua posição neste e com este, para a tomada de consciência histórica de “estar sendo diante do mundo”. Esta afirmação leva-nos ao questionamento: o que é a transividade para Paulo Freire?

O fato do ser humano não ser um ser determinado (FREIRE, 2001a, p. 9), possibilita-lhe não só a reflexão sobre o próprio condicionamento, mas ir além. Se fosse determinado estaria fechado em si, nos limites da própria determinação. Contudo, sua consciência constitui com a realidade objetiva uma unidade dialética, que propicia não só a tomada de consciência da realidade, mas também o atuar sobre ela.

No entanto, a tomada de consciência da realidade e o agir sobre ela são sempre condicionamentos histórico-culturais. Por isso, Freire ao definir seu conceito de conscientização afirma que esta se dá pela passagem da espontaneidade para a criticidade. A consciência humana pode se encontrar em diferentes estágios, assumindo posições diferenciadas diante da sua contextura social, econômica e política. O excerto a seguir ilustra a percepção freiriana:

A ‘inexperiência democrática’ a intensificar, no homem brasileiro, posturas superficiais, superpostas à realidade, condicionamento, que

faz mais forte ainda, nas regiões menos desenvolvidas do país¹¹. Por outro lado, *as modificações da infra-estrutura, ampliando a permeabilidade do homem nacional nos centros de desenvolvimento industrial* e aumentando-lhe a capacidade de percepção dos problemas, sacrificada, porém, e igualmente, pela 'inexperiência democrática'. Duas são as posições mais gerais que o homem brasileiro parece vir assumindo diante de sua contextura. Revelando uma delas matizes nitidamente diferentes (FREIRE, 2003a, p. 32, grifos nossos)¹².

É que homens e mulheres se encontram em relação ao mundo em níveis diferentes, podendo a consciência humana se encontrar imersa, emersa ou inserida na realidade. Por sua vez, o pensamento se manifesta de forma diferente a cada um desses níveis. Como o nível de consciência está intimamente conectado com a maneira como uma determinada sociedade se encontra organizada, relacionada dialeticamente com as circunstâncias dessa sociedade¹³, o desenvolvimento do pensar certo ou pensar bem, assim como dos seus contrários: pensar inautêntico ou não reflexivo está diretamente relacionado com a organização social, e, por desdobramento, com o tipo de educação adotada nesse sistema organizacional. Vejamos mesmo que de maneira breve como se organizam as sociedades.

¹¹ Entendemos que nos dias atuais, além dos pertencentes a essas áreas, esse condicionamento se adéqua também àqueles que vivem e estão à margem da sociedade, mesmo que fisicamente inseridos nela. Aqueles que mesmo geograficamente localizados em áreas suburbanas das grandes e médias cidades ou ainda que assentados em comunidades urbanizadas vivem na linha de risco ou abaixo dela, perecendo em miséria absoluta, extrema pobreza ou mesmo em estado de pobreza. Trata-se, em nosso entender, daqueles que Freire respeitosamente tratou como "demitidos da vida", ou, para ser mais preciso os "inadmitidos à vida", se consideramos o sentido mais amplo da expressão (FREIRE, 2003a, p. 32). No ambiente escolar, da nossa realidade, são as crianças que moram nas comunidades ou vilas urbanizadas, em geral nas proximidades de bairros economicamente abastados, universidades, *shoppings*, condomínios fechados de alto luxo, mas que experimentam toda sorte de desdita: fome; violência física, emocional, moral, sexual; preconceito, discriminação; criminalidade, tráfico; abandono familiar e social. As mesmas que comem papel às 11:00 horas da manhã, porque a única ou únicas magras refeições que têm são as que fazem na escola e a essa hora sua fome já não pode mais esperar; que são abusadas sexualmente pelos seis, sete, oito padrastos que as mães põem dentro de casa, ou mesmo pelos pais e irmãos, ou ainda porque este encontram encarcerados; que apresentam importantes défices de aprendizagem, apresentando quando não uma certa impossibilidade de pensar, uma clara manifestação de pensar ingênuo, ilustrado por colocações, como: "Mas Jesus vai ajudar", diante das avaliações muito abaixo do desejável, por exemplo.

¹² Consideramos importante registrar que Freire ao analisar as posições diferentes que o homem brasileiro parecia estar assumindo frente às circunstâncias da época estava se referindo à dominância de perspectivas, e não a uma gradação mental: logicidade ou alocidade.

¹³ Sublinhamos que Freire (1981, p. 69) entende a sociedade como a dialetização entre a super-estrutura e a infra-estrutura. Por isso mesmo, em sua análise, o autor não a absolutiza: nem a infra-estrutura, nem a super-estrutura. Ele procura compreender os diferentes níveis de consciência em relação à dialética com as condições materiais da sociedade não considerando que estes sejam determinados por tais condições, nem que sejam puras cópias.

Segundo Freire (1976, p. 42), as sociedades podem ser caracterizadas como 'fechadas' ou 'abertas': a primeira, rígida, intransponível ao diálogo; a segunda, aberta, predisposta ao novo. O fator diferencial entre ambas se encontra na liberdade. Toda vez que falta a liberdade, o ser humano se torna acomodado e ajustado, sacrificado na sua capacidade criadora. A liberdade é primordial para a integração de homens e mulheres às condições do seu tempo, à percepção dos desafios que seu tempo lhe impõe, à apropriação do conhecimento acumulado na história, à sua objetivação, sua transcendência e a capacidade de criar e recriar-se.

Essa é a grande luta que os humanos vêm travando através dos tempos: superar os fatores que os fazem acomodados, ajustados; é a luta pela humanização, “[...] ameaçada constantemente pela opressão que esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 1976, p. 43).

Nas sociedades “fechadas”, homens e mulheres se encontra em estado de massificação, afogado no anonimato, domesticado e acomodado. Rebaixados ao estado de coisa, não têm liberdade para trabalhar e pensar de acordo com aquilo que considera adequado. A liberdade é prerrogativa fundamental da integração. Os seres humanos só se integram quando são livres para atuar segundo a própria vontade, quando sabem o que deseja, o que pensam e o que sentem (FREIRE, 1976, p. 42). A atitude crítica é o único modo pelo qual os humanos integram a realidade, superam o simples ajustamento, apoderando-se do contexto de sua época. É assim que vão se tornando sujeito, vão realizando a vocação ontológica de busca por “ser mais”.

Salientemos que sujeitos são “seres para si” (FREIRE, 1997b, p. 12). Por isso, quanto mais integrado à realidade mais os seres humanos se torna sujeitos. Coisificado, “[...] o homem é um ser para o outro” (FREIRE, 1997b, p. 13), um ser ajustado que se sente forçado a obedecer, a se submeter “[...] ao mandato de autoridades autônomas e adota um eu que não lhe pertence” (FREIRE, 1976, p. 44); converte-se à condição de mero espectador, acaba por se dirigir mais pelo poder dos mitos e forças sociais de seu tempo histórico, de sua época.

A superação do estado de coisa para sujeito requer que homens e mulheres apreendam a contextura de uma época, que compreende “[...] uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas” (FREIRE, 1976, p. 44), captem seus temas e problemas, vislumbrando superar os anseios, valores e aspirações coletivas do presente, pelas ações e transformações que aspiram concretizar a vocação humana de humanização.

Como afirma nosso filósofo, a humanização ou desumanização de homens e mulheres, ou seja, a afirmação ou não como sujeitos depende em grande parte da capacidade de captação acerca dos temas e problemas da nossa época (FREIRE, 1976), e em nosso entendimento, depende também do conhecimento dos temas e problemas pertinentes a outras épocas, pois a comparação possibilita o entendimento de como se estruturaram os avanços e os retrocessos ao longo da história.

Como vimos uma época é uma situação social passível de transição, pois se transitiva ao mesmo passo que se transitavam as consciências de seus personagens, sendo imprescindível que estes elevem o “[...] grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (2003a, p. 31), pois uma época só é superada quanto à consciência coletiva se torna mais crítica, ou seja, quando seus personagens se sublimam continuamente rumo a criticidade.

Entretanto, tal superação requer a transição de estágios de consciência, os quais precisam ser realizados a contento. É nesse específico contexto que Freire fala de diferentes, quiçá inúmeros estágios ou níveis de consciência¹⁴, que se manifestam quando homens e mulheres se aprimoram do estado de imersão para o de emersão na realidade. Trata-se, como afirma Paiva (1980), da passagem da intransitividade da consciência para a transitividade ingênua. É a passagem do estado bruto para o estado ingênuo.

¹⁴ Entendemos que se trata de um processo composto por inúmeros subníveis, em que cada nível ou estágio se desdobra em uma infinidade de nuances: micros estádios de intransitividade, de ingenuidade e de criticidade, o que pressupõe diferentes níveis de distanciamentos e leituras da realidade. Isto, admitindo-se que a capacidade para ler a realidade concreta vai se aperfeiçoando na medida em que vai se concretizando.

No entanto, como não existe necessariamente uma divisão maniqueísta entre um estágio e outro, a consciência ingênua ainda pode manter traços da consciência intransitiva, como exemplifica Freire:

Na América Latina, por exemplo, quase toda a população camponesa se encontra ainda na etapa da quase imersão. A consciência camponesa, mesmo nas áreas em abertura, conserva um grande número de mitos de sua primeira etapa, apesar de marchar no sentido da transitividade (FREIRE, 1981, p. 75).

Ademais, a transitividade ingênua é um estado que abriga grande perigo de manter os seres humanos em estado de coisa-inerte, em que predomina a alienação. Neste estágio, homens e mulheres acreditam que são conscientes da sua realidade, mas, na realidade, não o são. A realidade que eles acreditam conhecer é a realidade que outrem os impõe como sendo real. Para sublimar do estado de coisa para o de sujeito, a consciência humana precisa dar um salto da ingenuidade para a criticidade, precisa tomar consciência da realidade tal como ela de fato se apresenta. É a conscientização que só se faz na *práxis* humana, na unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo, e não por uma posição ingênua, em nível espontâneo.

A conscientização requer a ultrapassagem da espontaneidade de apreensão da realidade para a apreensão crítica, em que a realidade ocorre como objeto cognoscível e homens e mulheres assumem posição epistemológica¹⁵. Como elucidada, Freire:

A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Retornando ao condicionamento da consciência humana, a concepção freiriana de transitividade concebe que os seres humanos podem estar em relação ao mundo sob dois estágios: intransitividade e transitividade. Na intransitividade, homens e mulheres se acham imersos na realidade, totalmente envolvidos por ela. Eles não

¹⁵ Aprofundaremos os conceitos de conscientização na seção: Conhecimento e transformação.

conseguem pensar; por isso não tomam “[...] suficiente distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente” (FREIRE, 1981, p. 69).

Este estágio é preponderantemente caracterizado pela quase que total centralização de interesses em torno das formas mais vegetativas de vida. As preocupações humanas se voltam exclusivamente para as necessidades vitais, de caráter estritamente biológico. “Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE, 2003a, p. 32). Nesse sentido, Freire explica:

A consciência intransitiva representa um quase compromisso entre os homens e sua existência. Por isto esta forma de consciência adstringe o homem a um plano de vida quase vegetativo. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência do homem, sobretudo, pertencente àquelas coletividades que Fernando Azevedo chamou de ‘delimitadas’ e ‘dobradas em si mesmas’ (FREIRE, 2003a, p. 34).

Os humanos intransitivamente conscientes não apreendem os problemas que fogem a esfera das suas necessidades vitais, sua consciência não pode perceber e não percebe, pelo menos de forma clara, as ações humanas que respondem aos desafios e questões da vida que transcendem a vegetatividade. São incapazes de captar a maioria das questões que lhe são suscitadas, possuem capacidade de apreensão limitada. Sobre esta fase, Freire escreve:

Nesta fase, o homem não age em nível histórico, não se compromete existencialmente através da decisão, é impermeável aos compromissos que ultrapassam a esfera de vida vegetativa. O homem assume uma postura mágica diante do mundo e dos fatos; não consegue discernir a verdadeira causalidade dos eventos (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222).

O pensamento nesse nível de consciência é pre eminentemente mágico, atribuindo as causas dos desafios impostos ao homem pela natureza a fatores sobrenaturais, a um poder superior. O pensamento mágico não objetiva a realidade concreta, não a admira criticamente para observá-la de dentro e encontrar a sua razão de ser. Diante daquilo que se apresenta como mistérios, seja do mundo natural ou do mundo histórico-social, dos fenômenos que são inexplicáveis pelas relações verdadeiras, por não conseguir discernir a causa verdadeira dos eventos e dos fatos, a tendência da consciência intransitiva é buscar a compreensão destes no mundo mítico ou mágico, adotando uma de igual natureza diante do mundo.

Sobre essa incapacidade para admirar, o filósofo da educação elucida:

Esta é a razão pela qual ao perceber um fato concreto da realidade sem que o 'ad-mire', em termos críticos, para poder 'mirá-lo' de dentro, perplexo frente a aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social (FREIRE, 1983b, p. 29).

Contudo, como afirma Freire, em *Educação e Mudança* (1983a) e também em *Ação cultural para a liberdade* (1981), o que ocorre na intransitividade não é o fechamento da consciência em si, mas sim um estreitamento do poder que a consciência possui para captar a realidade, que obscurece e cala o homem diante dos desafios que não se limitam à esfera puramente vegetativa, pois quanto menos se capta a realidade, mais mágica ou supersticiosa se torna tal captação. Aclara ele:

Em sua quase imersão na realidade, esta modalidade da consciência não consegue captar muitos dos desafios do contexto ou os percebe distorcidamente. Sua semi-intransitividade¹⁶ envolve uma certa obliteração que lhe é imposta pelas condições objetivas. Daí que no seu 'fundo de visão' os dados que mais facilmente se destacam seja os que dizem respeito aos problemas vitais, cuja razão de ser, de modo geral, é sempre encontrada fora da realidade concreta. É que, a este nível de quase imersão, não se verifica facilmente o que chamamos de 'percepção estrutural' dos fatos, que implica na compreensão verdadeira da razão de ser dos mesmos (FREIRE, 1981, p. 73, grifos nossos).

Os seres humanos que se encontram nesse nível de consciência, não conseguem pela reflexão crítica compreender os fenômenos e fatos que a realidade lhes apresenta e para os quais também criticidade não consegue explicar, recorre a explicações irrealis: no sobrenatural, no divino, no destino, no interplanetário. Em outros termos, ou melhor, nos termos freirianos:

[...] a explicação dos problemas se acha sempre fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também na '*inferioridade natural*' de homens e mulheres cuja consciência se encontra a este nível (FREIRE, 1981, p. 73, grifos nossos).

¹⁶ Em *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1981, p. 73) se refere ao nível da consciência, anteriormente tratado como intransitividade, por consciência "semi-intransitiva".

Nesse nível de consciência, como entendemos ao analisar os termos que grifamos no excerto acima, os seres humanos assumem uma condição naturalmente inferior, que lhes confere certa imunidade pela responsabilidade de existir, é como um recusar-se a tomar às mãos as rédeas da própria existência, que lhe permite viver, porém delegando tanto seus méritos de seus feitos quanto as responsabilidades de suas falhas o outrem. É comum ouvirmos de pais de alunos que apresentam comportamentos inadequados para o ambiente escolar e ou/dificuldades de aprendizagem: “É um espírito do *mal* que fica encostado nele”. “Mas o que é que eu posso fazer se Deus quis assim”.

Estas falas nos permitem perceber que as pessoas em níveis não críticos de consciência não só explicam seus problemas como também se eximem das incumbências diante da vida, delegando a responsabilidade e o domínio de suas ações a poderes superiores. Com isso, por um lado, defendem-se, entregando-se ao fatalismo, prostrando-se à confortável segurança da neutralidade; e, por outro, anulam-se, transferindo o mérito de seus feitos ao sobrenatural. O fracasso na maioria das vezes já naturalizado leva a condenar e a se condenar ao infortuno de viver. O sucesso que por ventura houver não é por competência humana, mas sim por milagre, mera benevolência superior. Como coloca o autor:

A semi-intransitividade está necessariamente associada ao fatalismo, ainda que este não seja uma exclusividade da semi-intransitividade. De qualquer maneira, se a explicação das situações problemáticas se encontra em algum poder superior ou na ‘incapacidade natural’ dos seres humanos, é obvio, então, que a ação destes, *como proposta àquelas situações problemáticas, não se oriente no sentido da transformação da realidade que as origina*, mas, ao contrário, ao poder superior responsável pela existência das situações bem como por sua ‘inferioridade natural’. *Sua ação tem, pois, um caráter mágico-defensivo ou mágico-terapêutico* (FREIRE, 1981, p. 73, grifos nossos).

Daí a dificuldade, para não dizer incapacidade, que homens e mulheres cujas consciências se encontram nesse estágio têm para diante das situações problemas apreenderem criticamente as origens dos problemas e atuarem para transformar a realidade concreta. Exemplifica o nosso filósofo:

Assim é que, na colheita como na sementeira, os camponeses latino-americanos e do Terceiro Mundo em geral realizam ritos mágicos quase sempre de natureza sincrético-religiosa (FREIRE, 1981, p. 73, grifos nossos).

Eis, em nosso entender, as relações dialéticas entre subjetividade e objetividade que desde os mais longínquos tempos dão origem aos mais diversos ritos místicos, que ao longo da história se converteram em tradições e religiões, imperantes nas “culturas do silêncio”, em que os dominados vão se fechando em si mesmos para se defenderem, preservarem-se, sobreviverem. Nessas culturas, a cultura dominante invade, impõe, manipula, incute o mito da sua “superioridade natural”, enquanto, por sua vez, a cultura dominada se cala e apenas reflete “a voz imperial”, introjeta a sua “inferioridade natural”, reproduz os mitos e ritos da cultura dominante (FREIRE, 1981, p. 73).

O segundo nível da consciência humana, na visão freiriana, é a transitividade. Nesse estágio, as preocupações de homens e mulheres vão além dos interesses puramente vegetativos, e já se apresentam com doses exacerbadas de espiritualidade e historicidade. Os imersos nesse estágio ampliam o campo de seus interesses.

Contudo, o estágio de transitividade também se divide dois subestágios: o da transitividade ingênua e o da transitividade crítica. É que, no entender do filósofo brasileiro, a transitividade “[...] emerge como consciência ingênua, tão dominada quanto à anterior, mas indiscutivelmente mais aberta com relação à razão de ser da sua própria ambigüidade” (FREIRE, 1981, p. 75).

O primeiro desses subestágios é o da transitividade ingênua, que, como elucida Freire, caracteriza-se pela:

[...] simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por sua forte inclinação ao ‘gregarismo’, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo (FREIRE, 2003a, p. 34).

Como afirmam Oliveira e Carvalho (2007, p. 222), a consciência transitiva ingênua é típica do ser humano massificado que “[...] não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens”.

Neste estágio, entendemos que, segundo a visão freiriana, encontra-se o analfabeto, e, a nosso ver, também o analfabeto funcional, que de forma semelhante àquele estabelece uma relação homem-coisa diante do mundo, não conseguindo refletir e agir criticamente de forma a intervir substancialmente na vida social.

Segundo Freire (1983a, p. 21), não conseguindo estabelecer uma ação reflexivamente crítica com seus semelhantes e com o mundo, em função do seu pensamento preponderantemente inautêntico, homens e mulheres se nutrem com maior facilidade de falsas palavras, tornam-se fatalistas, nostálgicos, incapazes de se comprometerem verdadeiramente com a realidade, que para eles se apresenta na maioria parte das vezes como “algo dado, estático e imutável”.

É o caso do analfabeto que por não ter acesso à cultura sistematizada pode apresentar maior dificuldade para ler o mundo cultural de forma crítica. É que a sua relação dialogal com o mundo e com os outros é assinalada por uma forte tendência a interpretar magicamente os problemas e para não apreender a causalidade dos fatos e investigar a realidade epistemologicamente. Sua consciência tende a não ser ou ser menos investigadora, e mais acomodada e ajustada, e, por conseguinte, seu pensamento tende a ser preeminentemente ingênuo. O analfabeto, para Freire (2014), capta o dado objetivo preponderantemente por via empírica, enquanto o homem crítico o faz por via predominantemente reflexiva.

Isso porque, falta-lhe o domínio da palavra escrita, o que dificulta, embora não impeça totalmente, que homens e mulheres com tal provação apresentem certa dose de criticidade. Portanto, o analfabetismo não é necessariamente um elemento bloqueador ou incapacitante de criticidade, fato pelo qual, entendemos, Freire usar o termo “preponderantemente” sempre que se refere tanto à consciência/pensamento ingênuo quanto à consciência/pensamento crítico, porque entende a consciência humana como algo estático e sim em movimento, com possibilidade constante de conscientização.

Em outros termos, não significa que os analfabetos e também os analfabetos funcionais, supostamente imersos na realidade, cuja consciência e pensamento encontram-se no nível da ingenuidade, não possam, com afirma Freire (1983b, p. 80); “[...] mais cedo ou mais tarde, emergir da própria condição” em que se

encontram para terem suas próprias opiniões, mostrarem-se críticos em momentos específicos ou em plenitude, afirmando-se na “ação como seres de decisão”.

Esta possibilidade nos recorda Meléagro, personagem da mitologia grega, cujo fantasma vagava entre as neblinas do além com todas as lembranças da sua vida terrena, seus desejos e suas memórias. Ao contrário de todos os seus demais concidadãos, no além túmulo a alma do guerreiro audaz vestida em sua armadura brilhante brandia sua lança sendo o que ele realmente era. Possivelmente porque quando chegou ao Letes, o rio do esquecimento, recusou-se a tomar o gole amnésico obrigatório a todos os espíritos mortais recém-desencarnados que ali chegavam, os quais a partir de então eram condenados a passar a eternidade de forma banal e sem sentidos, desmemoriados de seus desejos e sentimentos.

No entanto, o fato de não dominar plenamente a palavra escrita coloca o analfabeto em situação de desvantagem social em relação ao alfabetizado, pois este se encontra em relação àquele em situação de vulnerabilidade quanto à dominação ideológica. Sublinhemos que o maior problema que vemos no analfabetismo e na alfabetização mecanizada é que o não aprendizado da leitura e da escrita ou mesmo o aprendizado desconexo da realidade concreta, compreende um sofisma que leva a simples repetição da palavra, ao repetir por repetir, falar por falar, sem a real compreensão do seu significado. Esse aprendizado mecanizado impossibilita ou no mínimo dificulta que os seres humanos vejam e digam o mundo segundo a própria maneira de vê-lo; que exercitem a práxis social a qual necessariamente envolve o compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora; que pensem e repensem a vida e discutam conscientemente o “*ethos* cultural” (ZITKOSKI, 2010, p. 117); que suas ações verdadeiramente transformem o mundo. Como nos fala Freire:

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que a sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura, entre eles o de sua ‘natural inferioridade’, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não ‘ter voz’, não ‘dizer a palavra’, e o sistema de exploração em que vivem (FREIRE, 1981, p. 49-50).

Salientamos, entretanto, como o próprio Freire salientou, que nem todo conhecimento fora da práxis redundava em puro idealismo. Porém, em bem verdade: “[...] toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele (FREIRE, 1981, p. 50).

Concordamos com Freire (1981, p. 15-16) que o “[...] analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta”, um problema sociopolítico, pois a manutenção de seres humanos na condição de analfabetos e mesmo de analfabetos funcionais é uma das formas mais eficientes de, por um lado, dissimular ou ocultar a realidade concreta e, por outro, “de silenciar e dominar as pessoas exploradas ou injustiçadas” (FERRARO, 2010, p. 40) socialmente; de garantir a manutenção do *status quo* fortemente opressor.

Daí insistirmos na defesa freiriana de que o processo de aprendizado da leitura e da escrita deve necessariamente estar pautado na realidade concreta dos alfabetizandos, pautado em uma dimensão política, como ressalta Freire (1981, p. 16): “O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos”. Esse aprendizado coloca os seres humanos em condição de suscetibilidade aos preceitos da opressão. Já o aprendizado que “[...] demanda a compreensão de significação profunda da palavra”, compreende o caminho pelo qual homens e mulheres atingem gradualmente o estado de transitividade crítica.

Lembro-me, nesse momento, da professora Leoni Henning comentar que Paulo Freire:

[...] afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E mais, que o verdadeiro sentido da leitura é a possibilidade que ela oferece ao aprendiz de reler o seu mundo a partir da superação daquela ‘leitura’ anterior ingênua, adquirindo uma criticidade tal que permita-o impetrar mudanças radicais em sua realidade (HENNING, 2005, p. 451).

Como a citação sugere no processo de alfabetização o aprender ler e escrever não pode estar pautado meramente no *ethos* lexical, tratando apenas das

regras gramaticais e do ajuntamento de letras, sílabas e palavras, ou pior ainda, da mera cópia pictórica de símbolos sem o devido entendimento dos seus significados. Não pode, frisa Freire (2000, p. 41): ser um parvo “passear sobre as palavras”. Como afirma Brutscher (2006, p. 17), a verdadeira alfabetização exerce o seu “potencial criador”, que se traduz, “sobretudo, na capacidade de simbolizar a vida, o mundo, o que é próprio do ser humano, da cultura e da existência”.

A alfabetização, que é a “visão crítica da educação” (FREIRE, 2006, p. 26), indo além agrega politicidade requer a devida leitura de mundo que propicia a transformação do mundo, requer a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Acreditamos que o excerto extraído da obra *A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan*, do professor Flander de Almeida Calixto, ilustra claramente esse nosso entendimento:

Uma alfabetização, na dimensão política, requer uma passagem da ‘consciência transitiva’, ainda frágil, à consciência ‘transitivo-crítica’, que objetiva a leitura de mundo, para visar ao desvelamento da realidade e para aproximar o sujeito da implicação ao seu desejo – uma das fases importantes do processo de transformação social (CALIXTO, 2007, p. 72).

Chegamos agora ao território da transitividade crítica que é o segundo subestágio da transitividade. Nesse estágio a consciência se estrutura de forma proeminentemente intencionada. Homens e mulheres nesse estágio passam a perceber a causalidade dos fatos e problemas inerentes à sua realidade concreta, com a profundidade que lhes permite não o conhecimento da razão de ser das coisas, mas também o seu engajamento responsável na vida sociopolítica.

O fragmento de *Educação Atualidade Brasileira* revela cristalinamente o entendimento do filósofo brasileiro acerca da transitividade crítica, que:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição das explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de

racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a argüições (FREIRE, 2003a, p. 34).

O que inferimos da caracterização freiriana é que a criticidade compreende a capacidade que homens e mulheres se apropriarem crescentemente pelo pensamento reflexivo da posição em que assumem no contexto social, econômico e político. Visto que a consciência crítica é o entendimento autêntico dos fatos, atos, acontecimentos da realidade concreta, da existência real, a partir da investigação, problematização, análise, reflexão-ação contínua acerca das suas circunstâncias, causas, conseqüências e das relações que travam entre si.

É importante frisar que a transição da intransitividade para a transitividade ocorre à medida que os seres humanos ampliam a sua capacidade de apreensão, que, por sua vez, aumenta o seu poder de dialogar consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Um fato muito importante pertinente ao fenômeno da transição de consciência é que se a sublimação do estágio de intransitividade para o de transitividade ingênua ocorre automaticamente à medida que o poder econômico de homens e mulheres se fortalece. Já o da transitividade ingênua para transitividade crítica, ao contrário, somente acontece num processo “[...] maior de transformação social, econômica, cultural”, requer um trabalho, sobretudo, dialogal, de mentalidade predominantemente democrática, em que se desenvolva a “[...] capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação” (KRONBAUER, 2010, p. 87), em âmbito e com caráter social.

A falta desse trabalho pode resultar em massificação, ostensivamente desumanizada. Nos dizeres freirianos:

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da conscientização predominantemente transitivo-ingênua para predominantemente transitivo-crítica, *ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação*, em íntima relação com a industrialização que nos era e é um imperativo existencial (FREIRE, 1976, p. 62, grifos nossos).

É que sem um trabalho educacional crítico-dialogal o processo de promoção da ingenuidade para a criticidade se distorce, não chegando a criticidade em termos de preponderância, e essa distorção leva ao que Freire chama de transitividade “fanática”,

que se designa por um descompromisso com a realidade ainda maior que o observado na intransitividade, a qual atinge as raias da irracionalidade. Acerca da consciência fanatizada, ele aduz:

Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na intransitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade. Por isso o seu aspecto *mítico*. Se o sentido mágico da intransitividade implica numa preponderância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade. A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito (FREIRE, 1976, p. 63).

Assim, a possibilidade de massificação compreende o cerne da preocupação freiriana que, ao que nos parece, concretizou-se ou vem se concretizando de tal forma a impossibilitar a formação do pensar certo, do ser mais, da humanização. É que na “[...] massificação, a alienação assume proporções mais amplas e profundas que na intransitividade” (FREIRE, 2003a, p. 38).

Historicamente, repetamos, o ser humano é um ser programado para aprender, programado para ser mais, programado para concretizar a própria humanização, mas que, como afirmou Paulo Freire (2001a, p. 8), também pode “[...] perder o seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se”. A desumanização, nesse sentido, é uma possibilidade plausível, que como “distorção da vocação para ser mais”, vem cada vez mais conduzindo ao seu rebaixamento.

Reforçando nossa percepção acerca dessa possibilidade e indo além, ou seja, afirmando que a desumanização, mais que simples possibilidade acabou por se tornar realidade histórica, Cledir Assísio Magri, no artigo *A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire*, diz:

[...] a humanização e a desumanização. Ambos, na história, são possibilidade. Contudo, somente a humanização é vocação enquanto horizonte que oriente a atitude humana na busca de *ser mais*, livre da violência opressora que viola os direitos humanos, No entanto, a desumanização é uma possibilidade que se tornou realidade histórica (MAGRI, 2012, p. 51, grifos do autor).

Por isso, é imperioso o desenvolvimento do pensar crítico, porque, nas palavras do próprio Freire (1976, p. 63): “[...] para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de massificado”. A concretização da consciência crítica necessariamente está condicionada ao pensar certo, que possibilita não só a apreensão do conhecimento existente e a reflexão crítica sobre este, mas também a orientação do ir além rigorosamente metódico, reflexivo, crítico e dialógico.

Ressaltemos que a humanização requer necessariamente ação e reflexão, ou seja, uma práxis libertadora. Num mundo de opressão não é possível se tornar humano sem criar um processo de envolvimento permanentemente, por toda a vida, em alguma prática educativa reflexiva, crítica, democrática (FREIRE, 2001a), fundamentalmente apoiada no diálogo e voltada para a construção de uma consciência coletiva marcadamente crítica e comprometida com a mudança da realidade.

1.5. Diálogo e construção social do pensamento

Dissemos anteriormente que pelo pensar, capacidade humana da consciência intencionada, os seres humanos fizeram do suporte seu mundo e da vida sua existência; forjaram a si próprios como homens e mulheres como seres capazes de transcender, temporalizar, historicizar, fazer cultura, criar e recriar a realidade objetiva. Vimos também que todas essas potencialidades só se fazem verdadeiras no processo dialético entre reflexão e ação, na intercomunicação entre o “eu penso” e o “nós pensamos”, que só se dá nas relações sociais, e que processo de humanização perpassa necessariamente pelo desenvolvimento da consciência e pensamentos críticos, forjados no calor de práticas educativas reflexivas, críticas e democráticas, nas e pelas relações dialogais. Mas como se dá a intercomunicação entre os seres humanos? O que propicia o movimento entre o “eu penso” e o “nós pensamos”? De que maneira se solidificam essas relações sociais?

Segundo Freire (2014), todas as relações humanas estão centradas na palavra. Pensamento, linguagem, realidade estão, em nosso entender, tão intimamente ligados que um não ocorre sem as outras e vice-versa. O pensamento não existe sem a linguagem para lhe expressar, a linguagem não se expressa sem o pensamento para lhe formular e ambos não se estruturam fora da realidade

existencial mediatizadora. Acerca dessa interação ternária, que Freire (2014, p. 121) denomina de “comunicação eficiente”, Calixto versa:

A linguagem, composta pela língua social e pela fala, o pensar – que articula o encadeamento do processo psíquico de produção da linguagem – e a realidade – que representa os fatores estruturais de um determinado contexto cultural no qual vive a comunidade – compõem uma trilogia que interage dialeticamente na enunciação do discurso (CALIXTO, 2007, p. 70, grifos do autor).

É bom frisar que a “comunicação eficiente”, como evidencia a concepção freiriana, não se limita a sua dimensão primeira, utilitária, que se pauta unicamente no conhecimento simbólico do discurso, mas, sobretudo, na sua dimensão primordial que é aquela em que o discurso se dá em sintonia com o contexto concreto daqueles que falam, de maneira que pensar e linguagem se constituam dialeticamente (FREIRE, 2014), ultrapassando o mero comunicar e assumindo caráter gnosiológico.

Transpondo, como diz o professor Calixto (2007, p. 70), o “saber como”, que compreende “[...] aquela dimensão de conhecer os processos de simbolização no âmbito discursivo, sem fazer a convergência a um contexto sócio-histórico em que a palavra se torne, dialeticamente desvelada”, ancorado na dimensão do simples comunicar, e se ampliando para o “saber que”, que:

[...] transcende a dimensão dos significados, uma vez que a propriedade singular da linguagem não só comunica, mas cria significações, simboliza o pensado, dizendo-o simultaneamente, numa perspectiva crítica, capaz de produzir a leitura de mundo (CALIXTO, 2007, p. 70).

A palavra, assim, é a capacidade humana, categoria do pensamento, que processa a leitura e traduz não só os próprios seres humanos, mas também o seu mundo e a sua existência, e que quando é verdadeira se faz diálogo, na reflexão-ação.

No e pelo diálogo, os seres humanos se fazem homens e mulheres, que conscientemente encontram a si mesmos e aos seus semelhantes, percebem-se como seres sociais, temporalizados e historicizados, torna-se sujeitos. Nesta direção, afirma Fiori:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência de mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FIORI, 2014, p. 22).

Quem socializa é o diálogo, a palavra verdadeira, no encontro dos homens para pronunciar o mundo, mediatizados por ele. No encontro que por exigência existencial, solidariza o refletir e o agir dos homens-sujeitos no e com o mundo a ser humanizado. O diálogo, assim, só é palavra verdadeira quando não se esgota na relação "eu-tu".

O diálogo, na visão freiriana, é criador, como diz Almeida e Streck (2010). É "pulsão de vida", como diz Calixto (2007, p. 72), porque, por um lado, exige o abrir dos olhos para desvelar a realidade; e, por outro, implica o agir superlativo para a mudança. Ele tem o duplo sentido de dizer e fazer o mundo, o mundo historicizado pela intersubjetividade humana. Por isso, o diálogo é a expressão inextricável do processo dialético: reflexão e ação dialeticamente constituídas. É o que Freire diz neste fragmento de *Pedagogia do Oprimido*:

[...] de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2014, p. 107).

O diálogo, desta maneira, não se traduz pelo fenômeno exclusivamente humano de se comunicar pela palavra, como a princípio podemos acreditar. Ao contrário, a palavra que não se faz diálogo nada mais é do que o meio como ele se processa. Para ser diálogo, a palavra tem que estar carregada, permeada, envolvida, solidária, em interação radical com o processo reflexão-ação, é "palavração" (FREIRE, 1981, p. 49) voltada para a transformação do mundo, ação que manifesta a palavra corporificada.

Nesse contexto, não se pode conceber uma situação em que ação e reflexão se apresentem em proporções diferentes, pois qualquer minimização, sacrifício, de uma dessas dimensões impossibilita o diálogo. Destarte, o diálogo, no sentido em que o entendemos, não existe a não ser pelo pensamento e ação reflexivos, pois fora desta dialética vira monólogo e o monólogo isola os seres humanos; fecha a sua consciência em si mesma. Por isso, prejuízos em qualquer uma das duas dimensões do diálogo (ação e reflexão) geram existências inautênticas e, conseqüentemente, pensamento inautêntico. Pensamento inautêntico gerado, por sua vez, reforça a palavra por palavra ou a ação por ação que o constituiu, estabelecendo, assim, um processo contínuo de fomentação do antidiálogo. É o que podemos inferir na explicação do nosso autor:

A palavra inautêntica (...) resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, autenticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constitui (FREIRE, 2014, p. 108, grifos nossos).

Qualquer uma destas situações, ação por ação ou palavra por palavra, permeia a esfera da consciência ingênua, é antidiálogo, favorece a relação opressão-submissão; e, portanto, resume-se a existência não verdadeira. Somente a palavra verdadeira, a comunicação eficiente, forjada pela completude das suas duas dimensões constituintes (reflexão e ação), que intercomunica mensagens compreensíveis para todos os envolvidos no processo retórico, desveladoras da realidade concreta, gera existências verdadeiras e pensamentos autênticos. Vejamos o excerto de Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos

pronunciantes, a exigir deles novo pronunciamento (FREIRE, 2014, p. 108).

Aí está à relevância da organização do pensamento para o pensar certo, que, por desdobramento, gera o agir certo para a existência humana, pois sem a palavra verdadeira não há existência humana. Sem a palavra verdadeira o que existe é somente vida, que se concretiza mesmo diante da total ausência de linguagem, aos moldes das árvores e das plantas que vivem caladas e paradas no mesmo lugar, não pensam, não agem, não transforma nem se transformam.

Palavra verdadeira, nos termos freirianos, é reflexão-ação, é práxis, é transformação do mundo (FREIRE, 2014). Como afirmam Oliveira e Carvalho (2012, p. 19): “A palavra tipicamente humana é práxis, resultado indissolúvel de dois elementos: ação e reflexão. Práxis é ação e reflexão sobre o mundo. Não simples teorização e nem simples ativismo. É simultaneamente ação e reflexão”.

Por isso, a existência humana requer palavras verdadeiras, porque é por meio delas que homens e mulheres pronunciam o seu mundo e modificam-no. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Os homens não se fazem no silêncio, mas sim na “palavra, no trabalho na ação-reflexão” (FREIRE, 2014, p. 108).

Assim, a palavra verdadeira não pode ser privilégio de poucos, mas direito inerente a todos. Não se dialoga sozinho nem se faz por prescrição na relação “eu-tu”, quando se rouba a palavra de outrem. O diálogo requer encontro entre os sujeitos pronunciando o mundo, mediatizados por ele. O diálogo concebe significação para os seres humanos enquanto homens e mulheres como exigência existencial, portanto não pode se reduzir a depósito de ideias de alguns sobre outros (FREIRE, 2014, p. 109).

Inspirando-se em Karl Theodor Jaspers (1983-1969), filósofo e psiquiatra alemão, autor de *Origem e Meta da História* e *Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo*, Freire afirma que o diálogo não é verbosidade alienante e alienada, retórica banal e palavreira. Pelo contrário, o diálogo compreende:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (JASPERS). 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 a nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência (FREIRE, 1983b, p. 68).

Assim sendo, o diálogo compreende “[...] uma exigência existencial que possibilita a comunicação” (GADOTTI, 1991, p. 69). Mas para ser colocado em prática, para que haja a comunicação, é preciso que nenhuma das partes envolvidas se coloque na posição de quem sabe tudo. A comunicação requer colaboração, união, organização e síntese cultural, requer interação entre os homens. Fora disto, se forjado na sobreposição de uns aos outros não passa de mero comunicado.

Eis o porquê de o diálogo somente se fazer autêntico quando fundado no amor como “ato de coragem”, como “compromisso com os homens”; na humanidade que se traduz como humildade; na “fé nos homens”, no seu poder de criar e recriar, fazer e refazer: na sua “vocação de ser mais”. Diz Freire:

Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos (FREIRE, 1983a, p. 69).

Portanto, o diálogo verdadeiro requer confiança e esperança, pensar verdadeiro e crítico, solidariedade inquebrantável entre homens e mulheres que se encontram para “ser mais”. A concretização do diálogo exige o pensar crítico que percebe a realidade como processo, como “constante devenir”, que transforma permanentemente a realidade na constante humanização dos seres humanos, na temporalização do espaço, concretiza-se a comunicação, sem a qual a educação se faz de forma inautêntica (FREIRE, 2014, p. 114).

A comunicação, assim, somente é eficiente quando sujeitos interlocutores incidem sua admiração sobre o mesmo objeto e expressam suas percepções sobre o mesmo por meio de signos linguísticos que possibilitem a compreensão da comunicação de maneira semelhante. Nas palavras de Freire:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experimental'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1983b, p. 52).

Como afirma Freire (1983a, p. 69), a comunicação é “uma relação de empatia” entre A e B, “A com B”, em que ambos os polos se põem na busca de algo, que envolve amorosidade, humildade, criticidade, esperança, confiança e criatividade. A comunicação exige o pensar por si, no e com o outro. Comunicar e pensar. Pensar que carrega estas características éticas. Podemos afirmar que existe uma comunicação virtuosa, enquanto há também um pensar virtuoso. Esta virtuosidade é fonte de humanização.

Essa é a fórmula para combater o antidiálogo, que desamoroso, autossuficiente, arrogante e desesperançoso não se comunica, faz comunicados; que não cria, impõe, transmite, fomenta o pensamento ingênuo, atrofia o pensamento crítico, estabelece a memorização mecânica, que é própria não da educação, mas sim do adestramento. Diz ele:

Para o pensamento ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, ‘a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida da minha ação’. Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. *Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo* (FREIRE, 2014, p. 115, gritos nossos).

O pensar crítico, desta maneira, é imprescindível para o diálogo, o qual por sua vez é o único capaz de gerá-lo. É por isso que a mera memorização mecânica sem a problematização da objetividade e a sua vinculação com a realidade, sobretudo para as crianças, pode compreender apenas uma “falsa abstração”. Já o diálogo, ao contrário, possibilita “descobrir a relação com um quefazer humano” (FREIRE, 1983b, p. 52).

Ultimando, não é demais afirmar que somente no diálogo homens e mulheres se fazem sujeitos inautênticos, o que denota a imprescindibilidade da consciência e pensamento críticos não só para concretização do diálogo, mas também para a formação da consciência crítica, cujo sucesso só é possível quando germinado no solo fértil da liberdade e autonomia. Estenderemos o conceito de democracia para entendermos a participação democrática como pressuposto para a formação do pensar certo.

1.6. Democracia e o pensar certo

O autoritarismo nega ontologicamente o ser humano e nega política e ideologicamente a democracia. Na busca por ser mais, a experiência democrática é positiva enquanto a autoritária é profundamente negativa. O autoritarismo representado na gestão do Estado, ou de uma escola, detesta, odeia e nega frontalmente a dialogicidade. O diálogo é inviável para uma ditadura, porque não há ditadura que agüente que um dia o povo todo amanheça dizendo por que? (sic) (FREIRE, 1986, p. 96)

Na filosofia de Paulo Freire, o pensar certo é fruto de uma construção democrática. Por tanto, pensar criticamente é, sobretudo, um ato político, voltado para a concretização da existencialização humana, a incessante e ininterrupta busca humana de “ser mais”, que requer necessariamente a instauração de um estado tal que a participação, a comunicação e a autonomia sejam os componentes permanentes e insolúveis da práxis humana. Diz ele: “Na busca do ser mais, a experiência democrática é positiva, enquanto a autoritária é profundamente negativa” (FREIRE, 1986, p. 96).

Essa constatação nos coloca diante de um conceito de difícil definição, merecedor de ênfase, que obrigatoriamente nos leva a perguntar: o que é democracia? Democracia não é questão nova nem simples, pois desde a antiguidade é objeto de fortes e calorosos debates na cena filosófica, política e social de todos os tempos e sociedades. Ao longo dos milênios, em diferentes períodos históricos e sociedades, atores/interpretes desenvolveram diferentes variadas definições e conceitos acerca desta temática.

Zevedei Barbu já em seu livro *Democracy end dictatorship: their psychology and patterns of life*, obra de referência no constructo filosófico freiriano, declarava:

But in spite of this rich and colourful collection of formulae, anyone attempting to define democracy has an almost impossible task. The reason for this lies in the fact that the validity of all fundamental concepts normally involved in such a definition has been seriously challenged by the various historical conditions in which democracy has been realised (BARBU, 1956, 12)¹⁷.

Assim, antes de adentrarmos efetivamente na abordagem freiriana, importa compreender algumas particularidades e peculiaridades acerca deste sinuoso conceito. Para tanto, iniciamos nossas argumentações a partir de um breve resgate histórico-conceitual, abarcando a trajetória da democracia desde o seu surgimento até a instauração da democracia participativa como forma de governo brasileiro.

Acentuemos antes de dar sequência a esta discussão que assim como toda moeda tem duas faces todo tema tem seus contrários, vertentes antagônicas que igualmente exigem apresentações. Não desejamos nem esperamos nesta arguição definir o conceito de democracia, esgotando-o por completo, nem o considerá-lo como fenômeno dado. Tampouco nos dedicamos meramente na tentativa de explicá-lo ou descrevê-lo. Ao contrário, esperamos assumir uma atitude comprometida com o ir além do apenas narrar o *que, como e por que* dos fatos, relacionado-os ao onde estes se passam, mas sim apreender o tema como algo em processo, dando-se na realidade concreta. Por isso, intuímos assumir este nosso exercício como sendo um movimento gnosiológico.

Assim, procurando conhecer cientificamente a realidade acerca democracia, corroboramos com Freire (1981), para quem todo fenômeno tem sempre seu lado oculto ou sombrio que precisa ser trazido à luz da visibilidade no procedimento epistemológico. Neste contexto, nossos esforços se revertem não para definir a democracia a partir da nossa verdade ou da verdade de outrem, nem a assumindo a partir de uma só face, pois nossa atitude não é neutra, é comprometida com a radicalidade crítica. O que esperamos, portanto, ao adentrar o tema em busca da

¹⁷ “Mas, apesar desta rica e colorida coleção de fórmulas, qualquer um que tente definir democracia tem uma tarefa quase impossível. A razão para tal está no fato de que a validade de todos os conceitos fundamentais normalmente envolvidos em tal definição tem sido seriamente desafiada pelas várias condições históricas nas quais a democracia foi realizada” (BARBU, 1956, p. 12).

sua apreensão, ao desvendá-lo, é desvelar também os seus contrários, sobretudo, sob a ótica das relações dialéticas que travam com seus congêneres.

Sendo assim, antemão, analisemos a democracia como construção histórica e método político. Historicamente, o pensamento acerca da democracia tem início na *polis* grega, berço da filosofia política; e muito embora as reflexões dos filósofos gregos fossem distintas das práticas modernas, estas ainda guardam certa analogia com as questões que hoje permeiam de forma imprescindível a vida política, como a ética, por exemplo, que apesar das diferenças de conceitos entre os da época e os da contemporaneidade, concentram parâmetros para valorar, criticar e analisar a vida política.

A democracia nasce na política ateniense, que concebia a *polis* como uma unidade social e política organizada, compreendida por um território que abrangia, inclusive, áreas rurais. Na *polis*, a população se dividia em três classes distintas: escravos, estrangeiros residentes (*metecos*) e cidadãos. Os primeiros formavam a base da pirâmide representativa das classes sociais, e, conseqüentemente, concentravam a maior parcela populacional. A instituição da escravatura era tão característica da economia na cidade-estado quanto é a classe operária na modernidade ou ainda como eram os servos do feudalismo, no período medieval.

A intensa vida cívica da Ágora ou do Campo de Marte adivinha das pessoas livres de encargos. A Ágora era o coração da cidade, espaço da fala, da política e da liberdade da *polis* ateniense. O cidadão era o membro da *polis* e esta era a única classe que detinha o direito de participar da vida política da cidade-estado e dos assuntos públicos. A este, permitia-se a participação de assembléias e a designação a cargos públicos, assim como a posse de terrenos no interior da *polis*, privilégio obtido pelo nascimento, pois o grego herdava a cidadania da *polis* que pertenciam aos seus pais (LEISTER, 2006).

Contemporizando se pode dizer que o cidadão da Ágora é o burguês atual: políticos, grandes empresários, banqueiros, latifundiários... Enfim, os nobres, únicos que de fato participam dominando e usufruindo da vida política, pois, como os cidadãos atenienses, herdaram a cidadania por meio do privilégio econômico, social,

cultural e, sobretudo, educacional, advindos de seus antecedentes, pelo chamado poder familiar.

O proletariado ateniense são os atuais profissionais liberais e pequenos e médios empreendedores. Já os escravos gregos correspondiam à classe operária, que, desde a Idade Média passa a viver sob a ideologia de liberdade, sobrevivendo em um cruel sistema de vassalagem disfarçado de autonomia. Como aqueles estes compõem a base da estrutura social e garante economicamente, por meio da exploração da força de trabalho, ou da mais-valia, para lembrar a teoria marxista, as regalias das classes dominantes.

Nos primórdios da luta pela igualdade de *status* entre os homens (aqui entendido como ser social), a democracia frutifica da luta do proletariado urbano, liderado pela burguesia comercial emergente, que busca conquistar espaço político em Atenas, por meio da sua efetiva participação nas guerras atenienses contra os seus adversários, que fomentou o despertar de uma maior consciência política (SOUZA, 2002).

A partir de então, como conta Glotz (1988), a cidade se divide literalmente em duas. Os descontentes não mais se limitavam ao sofrimento reprimido e ao apego místico e submissão aos poucos cedia lugar à violência nos conflitos de classes. Uma luta horrenda e longa se desenrolou desde o século VII até a conquista romana, período em que se manifestaram muitas e diferentes revoluções e contrarrevoluções, morticínios, banimentos e confiscos. Assim, democracia emerge do clamor e luta das classes inferiores, embora seus principais artífices fossem de origem aristocrática.

A democracia ateniense tinha por base a liberdade e a igualdade de direitos. A liberdade política, um ideal de vida, foi progressivamente conquistada, tanto na paz como na guerra. O fragmento da obra de Leister: *A Polis Ateniense* cristalinamente confirma estes fatos:

A concepção da liberdade para os cidadãos atenienses significava “deixar de ser escravo”, e foi paulatinamente conquistada pelas leis. A liberdade física veio com a proibição da sujeição corporal por Sólon e a liberdade política veio com a aceção da obediência exclusiva à lei, só podendo afirmar sua existência se a lei for mais forte que

aqueles que pretendem violá-la. A democracia surge em Atenas da resolução do conflito entre ordem e liberdade, a ver, quando os cidadãos têm a possibilidade de serem súditos e governantes, sucessivamente (LEISTER, 2006, p. 20).

Os princípios de liberdade e igualdade, portanto, mesmo que desvirtuadamente sobreviveram ao longo de aproximados vinte e cinco séculos e, ainda, concentram o cerne da democracia atual, compreendendo-a como aquela em que o poder não se concentra nas mãos de um só indivíduo ou de poucos, mas é detido por todos ou pela maioria. Nesse regime, a soberania supostamente pertence ao povo, e todo cidadão é titular do poder político, por exercício do voto.

Reportando-nos novamente a Zevedei Barbu, salientemos a relevância de especificar que o conceito de maioria na definição de democracia se refere unicamente ao fato de que muitos possuem o poder político e que sabem usá-lo, o que é muito diferente de dizer que todos possuem o poder político e menos ainda de que todos sabem fazer uso dele. Nas palavras do próprio autor:

Thus one has to specify first of all that the concept of majority enters into the definition of democracy only to the extent to which the many possess, and know how to make use of, political power in their community. This obviously means something more than a simple political equality contained in the formula 'one man one vote' (BARDU, 1956, 12-13)¹⁸.

No caso brasileiro, oficialmente a democracia instituída é uma combinação de democracia representativa com democracia participativa, já que o parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, diz que no seu Artigo I, Parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos (democracia representativa) ou diretamente (democracia participativa)” (BRASIL, 1988, parênteses nossos). No entanto, de fato, a democracia aplicada é unicamente representativa, em que a vontade do povo é expressa por seus representantes escolhidos através de eleições (DARNTON; DUHAMEL, 2001).

Sublinhemos, contudo, que princípios democráticos vislumbrados pela democracia direta, de outrora, encontram preservados e permeiam os estabelecidos

¹⁸ “Portanto, faz-se necessário especificar, em primeiro lugar, que o conceito de maioria entra na definição de democracia, somente à medida que muitos a possuem e sabem fazer uso do poder político em suas comunidades. Isto obviamente significa algo mais do que uma simples igualdade política contida na fórmula ‘um homem, um voto’” (BARDU, 1956, 12-13).

na Constituição Federal em vigor, juntamente com os demais que este documento se destina a assegurar, como podemos observar neste extrato:

[...] para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a *liberdade*, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a *igualdade* e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988, preâmbulo, grifos nossos).

Nesse contexto, para desmistificar ingênuas crenças acerca da democracia como regime governamental, e também para melhor compreender as afirmações freirianas acerca do que ele designou democracia cínica, cabe registrar as posições: clássica e contemporânea sobre a democracia participativa, a fim de distinguir democracia como modelo político de democracia como construção social-histórica de humanização.

Rousseau, em sua obra *O contrato social*, afirma ser inconveniente que quem redige as leis as execute, e também que o corpo do governo desvie a sua atenção dos objetivos gerais para se concentrar nos objetivos particulares, pois nada pode ser mais perigoso que a influência nos negócios públicos pelos interesses privados.

(...) *nunca existiu verdadeira democracia e jamais existirá*. É contra a ordem natural que o grande número governe e que o pequeno seja governado. Não se pode imaginar que o povo fique incessantemente reunido para cuidar dos negócios públicos e é fácil ver que não poderia estabelecer comissões para isso sem mudar a forma da administração. [...] quantas coisa difíceis em reunir não supõe esse governo! Primeiramente, um estado muito pequeno, em que seja fácil congregar o povo e no qual o cidadão possa facilmente conhecer todos os outros; em segundo lugar, uma grande simplicidade de costumes que antecipe a multidão de negócios e discussões espinhosas; e, em seguida, *muita igualdade nas classes e nas riquezas, sem o que a igualdade não poderia subsistir muito tempo nos direitos e na autoridade; enfim, pouco ou nenhum luxo, porque o luxo é o efeito das riquezas ou as torna necessárias, já que corrompe ao mesmo tempo ricos e pobres, uns pela posse, outros pela cobiça, vende à pátria à moleza e à vaidade e tira do Estado todos os seus cidadãos para submetê-los uns aos outros a toda opinião* (ROUSSEAU, s/d, p. 79-80, grifo nosso).

É válido salientar que a democracia a que Rousseau se refere e que justifica os motivos pelos quais a considera irrealizável é a direta, em que não se instauram

instituições sociais e o desenvolvimento da ação responsável, individual, social e política é resultado do processo participativo.

Segundo o próprio Rousseau, seria um sistema onde os cidadãos são executores de leis que eles mesmos fazem. Entendemos que se trata do autogoverno de que fala Barbu (1956), como sendo característica imprescindível da democracia. Tomando como referência Alexis de Tocqueville, esse autor destaca que a principal garantia da democracia é o interesse e a participação dos cidadãos na sua comunidade e a vontade e a capacidade para dirigir seus próprios assuntos. Como ele mesmo versa:

Self-government is undoubtedly an essential feature of democracy. Alexis de Tocqueville, amongst others, lays particular stress on this. In the people's interest and participation in the life of their community, in their wish and capacity to conduct their own affairs, he sees not only the spring, but also the main guarantee of democracy (BARBU, 1956, p. 13, grifos nossos)¹⁹.

Na concepção rousseauriana, no entanto, não podemos deixar de registrar, a democracia direta compreende um governo perfeito, aplicável somente a deuses, se houvesse um povo de deuses, pois aos homens não convém. Por isso, a quase impossibilidade da sua efetividade, pois somente em poucas e raras sociedades esse modelo político se faz possível. Evidentemente não é o caso da sociedade brasileira. É que o atual sistema que nos regula não pode ser considerado democracia, mas sim mais seria uma representação democrática. Isso porque, como explica Ramires (2010), o nosso sistema político contempla apenas a estrutura representativa, quando, na realidade, na verdadeira democracia existem três estruturas. Vejamos.

A estrutura representativa diz respeito a todos os elementos eleitos de todos os níveis, incluindo a câmara legislativa, o chefe do governo e de Estado, ou seja, todos os escolhidos pelo povo que o representam. A estrutura participativa engloba todos os cidadãos, sem nenhum tipo de segregação, possibilitando que todo

¹⁹ “Autogoverno é, indubitavelmente, uma característica essencial da democracia. Alexis de Tocqueville, entre outros, enfatiza particularmente esse aspecto. No interesse e participação das pessoas na vida da comunidade, em seus desejos e capacidade de conduzir seus próprios interesses, ele vê não somente a origem da democracia, mas também sua principal garantia” (BARBU, 1956, p. 13).

indivíduo por si só ou em grupo possa atuar influenciando uma decisão toda vez que o assunto lhe diga respeito ou à sociedade. Em outros termos, todo cidadão teria o poder de votar uma determinada legislação, por sistemas descentralizados, cujo resultado seria posteriormente enviado para a assembleia ou câmara representativa. Já a estrutura setorial compreende uma câmara composta por agentes e organizações da sociedade que votam por livre iniciativa determinadas leis de interesse social, as quais seriam igualmente enviadas à assembleia ou câmara representativa.

Com isso, acreditamos ter satisfatoriamente apresentado, constatado e justificado a quase que total inexistência da instauração de uma democracia verdadeira, pelo menos que diz ao regime e contexto político governamental brasileiro, reconhecidamente de tradição fortemente centralizadora, para não falar autoritária.

Brutscher (2006, p. 13) destaca o fato de a nossa experiência no contexto da democracia ser muito restrita e recente. Tanto, que segundo ele, tem “[...] quem fale que a democrática no Brasil está sendo gestada”. Se ainda gestada nem abrolhou. Na melhor das hipóteses tendemos à democracia, ou seja, estamos dando as primeiras braçadas, e muitas vezes contra a maré, nas águas turbulentas e conflituosas da democratização.

Estamos em um processo de tendência democratizadora, que requer como propunha Mannheim, um direcionamento para evitar um dos seus possíveis resultados nefastos, a vertente ditatorial. Alerta ele:

As ditaduras só podem surgir nas democracias: tornam-se possíveis devido à maior fluidez introduzida pela democracia na vida política. A ditadura não é a antítese da democracia: é um dos modos possíveis encontrados por uma sociedade democrática para tentar resolver seus problemas (MANNHEIM, 1974, p. 141-142).

Uma possibilidade plausível, dado a quantidade de cidadãos que clamam aos prantos pela volta da ditadura militar. Um clamor que decorre do fato de que a democracia, como método político e não modo de vida, como se apresenta, está longe contribuir para o processo de ser mais, para a construção do pensar certo e da humanização. Ela mais se assemelha à antidemocracia, fomentadora do pensar

alienante e da desumanização. Por isso, consideramos importante a tessitura de algumas considerações sobre o método político, entendendo que tal procedimento em muito nos ajudará posteriormente na formulação de algumas inferências sobre as questões educacionais.

Pateman (1992, p. 25), analisando a versão contemporânea da democracia participativa, na qual institucionalmente também se insere o Estado brasileiro, assevera que a democracia compreende uma “[...] série de arranjos institucionais a nível nacional”, que se concretiza unicamente pela competição pelos votos e as eleições livres e periódicas. Meio pelo qual, pelo menos em tese, pelo sufrágio universal, através do voto, as pessoas controlam os líderes e influenciam nas decisões destes. O sufrágio universal compreende a única garantia de igualdade de oportunidade e acesso aos mecanismos de controle sobre os líderes. Uma garantia em tese, pois estando a elite política mais familiarizada e, portanto, melhor informada sobre a realidade política sabe perfeitamente o que fazer para não perder sua homogeneidade.

Tomando como referência Joseph Schumpeter, Pateman (1992) é enfática ao afirmar que na democracia participativa a participação do cidadão somente ocorre para eleger o líder e a discussão, e o único controle que, geralmente, têm sobre os seus líderes é o de substituí-los por líderes alternativos nas eleições. A participação não possui papel especial ou central. Tudo o que é necessário é a participação de um número suficiente de cidadãos para manter a máquina eleitoral, os arranjos institucionais funcionando satisfatoriamente, e um número reduzido de líderes, que precisam ser ativos e decididos para conter efetivas tentativas de controle do poder por parte do povo. A competição, de fato, só ocorre entre os líderes pelos votos. Nesse modelo político, a participação limitada e a apatia são positivas, pois amortecem o choque das discordâncias, dos ajustes e das mudanças.

É contradizendo essa competição que o sociólogo húngaro Karl Mannheim (1974, p. 169), outra importante referência de Paulo Freire, no início de sua obra, irá afirmar que “[...] um sistema só é democrático se o recrutamento da elite não se limita aos membros de um grupo fechado”.

A democracia, no entanto, nos moldes em que se apresenta, para o povo se resume ao direito de figurar como meros piões, manipuláveis e manipulados, no grande tabuleiro da disputa do poder pelas classes dominantes. A garantia de igualdade e de liberdade ostentadas como princípios democráticos não passam de um engodo. E quanto menor for o número de pessoas, do povo, a se tornarem críticas, mais fácil a aplicação de táticas e práticas alienantes.

Essas constatações nos permitem melhor compreensão o porquê Paulo Freire irá se referir a essa democracia como democracia cínica. E, igualmente restringem nossas ideias ingênuas de que a democracia política é garantia de liberdade, igualdade, fraternidade, pois desvela as entranhas da instauração de um processo ideológico alienante, intencional, instituído pelo e a serviço do capitalismo, no contexto brasileiro, no processo de industrialização, em meio ao qual ocorreu a substituição da monarquia pela república, da aristocracia pela burguesia. Um processo que, sublinhemos, sempre teve a Escola e a Educação como mecanismos de suma eficácia para a manutenção dos binômios: explorador-explorado, opressor-oprimido, e que vem se aperfeiçoando ao longo dos tempos, sobretudo, pelo uso das chamadas tecnologias de comunicação (mídia), na promoção da alienação massificante.

É exatamente contra essa realidade opressora que Paulo Freire, bebendo na fonte de Zevedei Barbu, concebe a democracia como algo que vai além, que não se resume ao campo da política como método ou regime governamental, e oferece uma concepção de democracia que abarca e ancora um estado humano de construção histórico-social, produtor e produto da Educação e Política (ação social), construções humanas, inerentes só e unicamente a homens e mulheres (FREIRE, 1976). Analisemos rapidamente as inspirações teóricas que influenciaram a obra freiriana.

Barbu (1956, p. 13), bebendo nas águas de Henry Reeve, enfatiza: “A democratic reform, or democratic action in general, has to 'be brought about not only with the assent of the people, but by their hand’”²⁰.

²⁰ “Uma reforma democrática, ou uma ação democrática em geral, precisa ser provocada, não só pelo consentimento do povo, mas também por suas mãos” (BARBU, 1956, p. 13).

É que no pensamento barbadiano, a democracia compreende uma realidade psicológica elaborada por inclinações, convicções, sentimentos e hábitos de pensamento forjados na mente dos indivíduos anteriormente a sua realização histórica. São esses elementos que em determinado momento histórico se transformam em instituições e formas de conduta sociais que juntos produzem uma forma democrática de vida e constituem uma sociedade democrática. Por isso, a afirmação de que a democracia surge no próprio solo ou é forjada pelas próprias mãos, traduz o fato de que ela, a democracia, só se concretiza verdadeiramente quando de fato a construção de uma sociedade conta com a participação real e efetiva de todos os seus membros. Participação esta que não pode estar pautada senão na prática do diálogo. O diálogo para este autor é fundamental para a construção da vida democrática. A democracia nesse sentido é o resultado da integração de hábitos mentais e experiências concretas, em uma sociedade flexível e aberta, cuja totalidade constitui o extrato básico da personalidade democrática.

A personalidade democrática, afirma Mannheim (1972), em sua obra *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*, constitui-se pela formação de virtualidades educativas, em especial, dos grupos primários. Por isso, para ele, a educação deveria exercer função moralizante. Mas essa formação moralizante deveria agregar dimensão libertadora, pois sua proposta visava à superação das disfunções, mazelas e anomias sociais, tais como: a criminalidade.

Abrimos parênteses para destacar que a proposta mannheimana de formação da personalidade democrática apresenta a noção de sociedade coletiva, em contraposição ao individualismo liberal, exercido pela competição desigual. A sociedade democrática nessa conjectura proporcionaria as condições necessárias para convivência de uma modalidade de personalidade democrática dual, em que a individualidade e cooperação social coabitassem cordialmente, e a competição entre iguais e a tolerância democrática seriam base e pilares de sustentação dessa nova estrutura social.

Nessa proposta, a superação da sociedade liberal não dependeria do romper das suas próprias estruturas, mas sim da tolerância tanto da existência real da desigualdade capitalista quanto da igualdade da educação social. Caso em talvez

não se possa falar em superação, pois a sociedade democrática, proposta por Mannheim, não tinha como escopo a superação das estruturas capitalista em sua totalidade, mas sim a sua amenização. Nesse capitalismo amenizado, os indivíduos apesar das desigualdades econômicas e sociais conviveriam harmoniosamente. Em outros termos, a personalidade democrática forjada no âmbito educacional, idealizada pelo autor, deveria se voltar para a tolerância e a cooperação, mas não para a revolução, para fomentar a superação plena do *status quo* capitalista.

Longe de corresponder a utopia mannheimana, o capitalismo, assim como no seu antecessor, a aristocracia escravagista, em solo brasileiro nada tem nem teve de ameno. E, diga-se de passagem, nunca teve reservas em fomentar, inclusive usando o aparato educacional, a preservação do seu perverso *status quo*, produzindo e reproduzindo a consciência e o pensar ingênuo. É nesse sentido que, em nosso entendimento, na visão freiriana, separar educação e política, de forma ingênua astuta, não é somente irreal, mas é também perigoso. Mesmo porque a Educação, sobretudo a pública, formalmente estruturada no Estado brasileiro constitui e sempre constituiu uma instituição social, mantida e controlada pelo Estado.

São, em nosso entendimento, essas propostas de democratização que irão influenciar profundamente a idealização freiriana de democratização da vida social brasileira e seus ecos são claramente ouvidos nas formulações freirianas acerca da formação e características da consciência crítica e da educação progressista libertadora, fomentadora do pensar certo (ser crítico), que necessariamente se desdobra em agir certo (ser social).

Desta maneira, no ideário de Freire (1976), a instauração de um estado ou de uma personalidade democrática requerer, necessariamente, o pensar certo e a instauração da consciência crítica, que se constroem e são construídos no processo de formação educacional. É por isso que, ao longo das reflexões freirianas, “[...] a formação da consciência aparece sempre solidamente vinculada à construção da personalidade democrática”, como salienta Beisiegel (2010, p. 34).

A democracia, concebida por Freire não se faz subjugada a instituições sociais autoritárias de cunho arbitrário e limitador. Faz-se como um processo, que não surge

nem acontece, muito menos é imposta de cima para baixo, por meio de Decretos, como benevolência que, de uma hora para outra, dá à sociedade a autonomia política, econômica, cultural, religiosa e social, ou apenas pela extinção do capitalista, mas sim “uma ação democrática em geral”, “feita não só com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos” (FREIRE, 1976, p. 80).

Essa democracia é um tesouro conquistado de forma coletiva e conjunta, fruto do respeito, do diálogo, do poder de tomada de decisão por todos que compartilham da jornada da humanização do ser humano (biológico), como resultado da sua vocação para serem homens e mulheres (ser social), sujeitos da sua existência.

Fala Freire, a democracia:

[...] antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1976, p. 80).

Por isso, no pensamento freiriano, a democracia não é a concebida pelo modelo liberal-conservador, a qual ele chamou de democracia cínica:

[...] uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. [...] uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias. [...] democracia puramente formal que lava as mãos em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’. [...] Lavar as mãos a diante das relações entre poderosos e os desprotegidos do poder só porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’ é reforçar o poder dos poderosos. [...] democracia fundada na *ética do mercado* que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia (FREIRE, 2000, p. 24).

A democracia cínica, admitida pelos discursos puramente liberais é um embuste. Por um lado, sustenta uma ideologia na qual os princípios de igualdade, liberdade, autonomia existem no campo supra-estrutural. É uma fantasia, um sonho, uma farsa, que tem por objetivo envolver alienar e massificar de tal forma as classes dominadas. É a antidemocracia vestida em *pele de carneiro*.

Por isso, na ideologia neo-liberal, para que a democracia seja admitida como tal, afirma Freire:

[...] basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser (FREIRE, 1997c, p. 80).

Trata-se de uma artimanha ideológica cruel, que não somente predispõe os menos afortunados ao fracasso, mas ainda faz com que recaiam sobre esses a responsabilidade pela suas situações. Entendemos que esse fragmento de *Pedagogia da indignação* demonstra com clareza essa ideologia atroz:

[...] ideologias de acordo com a qual a responsabilidade dos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcional essas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência 'genética' e não da discriminação a que são submetidos, da raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o 'padrão culto', elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que acontece no Brasil, os meninos e meninas dos morros e córregos não aprendem porque são, de "nascença", incompetentes (FREIRE, 1997c, p. 80).

É se contrapondo a essa postura ideológica, que considerando a dimensão política institucional, Freire (2000, p. 80) argui que a democracia autêntica é aquela em:

[...] que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social.

Reprisemos, conquanto, que o pensamento freiriano não é ingênuo-poético. A construção da democracia como modo de vida, como personalidade social, exige certas qualificações. Para que uma sociedade possa se constituir democraticamente pelas as próprias mãos é necessário que seus membros possuam tenham considerável experiência em dialogar e problematizar. Na visão freiriana, a democracia necessariamente se pauta na solidariedade e na responsabilidade social e política. A "democracia verdadeira", como nominada por Freire (2003a, p. 27), no

“sentimento de Estado Nacional”, requer consciência de, respeito, experiência e conhecimento acerca da coisa pública, além de interesse comum, comportamento participante e autogoverno, que propiciam a “feitura da sociedade” (FREIRE, 2003a, p. 66).

Requer igualmente, que as instituições governamentais lhes possibilitem a participação na construção da sociedade e que homens e mulheres possuam efetiva disposição mental. Em outros termos, para a instauração da sociedade democrática é fundamental o pensar certo, fomentado na práxis humana, na reflexão-ação, única condição em que se edifica o conhecimento libertador das amarras da opressão, pois o conhecimento que é fruto de solo democrático é radicalmente libertador, enquanto o germinado na antidemocracia é fortemente opressor. Dedicamos o próximo tópico à análise dessas vertentes do conhecimento.

1.7. Politicidade do conhecimento

Nosso objetivo neste tópico é analisar a dimensão política do conhecimento, o que imediatamente nos remete a seguinte indagação: como se dá a politicidade no conhecimento na concepção de Paulo Freire?

É pela dimensão dialógica que o pensamento freiriano agrega politicidade ao conhecimento, pois segundo Freire (1996), o conhecimento não é neutro, como também não é neutra a educação. O conhecimento é sempre político. Esse é um dos grandes legados que o pensamento freiriano nos deixou: trazer à luz da consciência brasileira que o conhecimento é sempre o reflexo e atende aos interesses de determinada ideologia, em geral, das classes dominantes; por outro lado, ele pode ser fonte inesgotável de politização das classes dominadas, desde que desenvolvido no bojo de uma educação verdadeiramente democrática e reflexiva.

Na obra *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*, em que os autores discutem os problemas da educação brasileira, Ira Shor dialoga com Paulo Freire acerca da “hierarquia política do conhecimento”. Por esse viés, determinados conhecimentos recebem maior valoração que outros, em função da importância que

este possui para determinada comunidade ou área de interesse. Nesse sentido, denunciam os autores:

Certos tipos de conhecimento não conseguem ter reconhecido seu valor, a menos que assumam forma tradicional dentro desta ou daquela disciplina. Por exemplo, a tecnologia, para as grandes empresas e para as Forças Armadas, é mais importante do que as Ciências Humanas. A pesquisa de interesse empresarial conta com recursos mais fortes, enquanto que os estudos sobre socialismo são marginalizados. Além disso, o conhecimento produzido dentro da universidade é mais considerado do que o conhecimento produzido por cientistas autônomos fora da universidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 20).

Os autores estão trazendo à tona os problemas de sua época acerca da hierarquia que rege o conhecimento no contexto brasileiro, que, na realidade, nunca deixou de estar presente e se mostra profundamente arraigado em nosso sistema educacional. Além disso, tecem críticas ao tipo de produção de conhecimento que desde a gênese da nossa história, por impossibilitar a construção do pensamento certo, da leitura crítica da realidade concreta, sempre foi e ainda vai ao encontro dos interesses das classes dominantes, no passado escravocrata, na contemporaneidade capitalista, inviabilizando o conhecimento crítico para a população dominada.

Isso porque o conhecimento produzido para e pela população dominada é um conhecimento estático, em que os momentos do ciclo gnosiológico são dissociados, e esse conhecimento se funda meramente no ato de conhecer o conhecimento já universalmente produzido, como podemos observar nas próprias palavras de Paulo Freire:

[...] é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaço para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista (FREIRE; SHOR, 1986, p. 20).

Em outros termos, o sistema educacional, nos contextos capitalistas, trabalha para e em favor do capitalismo. Sua função é incutir nas massas as ideias oficiais, a competição, a ideologia do ter. Em nossa opinião, não é à toa que as escolas dão imensa ênfase às datas comemorativas de criação capitalista: “Dia das Mães”, “Dia

dos Pais”, “Dia das Crianças”, que têm na propaganda, sobretudo a televisiva, forte aliada para induzir as populações às compras, ao consumo desenfreado.

Sendo assim, não é interessante às classes dominantes a produção do conhecimento verdadeiro. Pelo contrário, o conhecimento que chega ao aluno deve ser um conhecimento pronto, previamente formulado e que atenda veemente à manutenção do *status quo*. Nesse sentido, afirma Paulo Freire:

[...] O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula (FREIRE; SHOR, 1986, p. 19).

Trata-se da predominância de um conhecimento oficial, que garante uma produção de conhecimento supervisionada, e, por desdobramento, a comercialização da ideologia dominante. Como assevera Ira Shor:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. E por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21).

Nesse sistema político-social, o conhecimento transferido atende aos interesses do capitalismo porque a educação se destina à formação da mão de obra para o mercado. Os estudantes das classes populares são formados para se tornarem operários e profissionais liberais. São formados para seguir ordens, e não para discuti-las; são formados para se ajustarem, acomodarem-se, formados para pensar ingenuamente. Nesse contexto, quanto mais alienado o alunado for: melhor.

Assim, as discussões envolvendo política devem ser do foro de políticos profissionais. Por isso, os currículos formam para que os estudantes olhem o mundo pelos olhos de outrem, do consenso oficial. Vejamos o relato de Ira Shor:

Os estudantes são formados para ser operários ou profissionais liberais que deixam a política para os políticos profissionais. Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isto impede uma análise política das forças que constroem os currículos, bem como os arranha-céus. Um cientista, um profissional, mantém a face limpa ficando fora da política, deixando de fazer perguntas que contenham críticas às decisões de seus superiores ou ao impacto de seu próprio trabalho (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24).

Estamos todos sob a égide do aparelho do Estado, cuja função é garantir os direitos de propriedade e regular o sistema econômico capitalista. É por isso que a educação destinada ao pobre, às classes operárias deve destinar-se à formação o mais satisfatória possível da mão de obra, pelo menos em tese, já que no modelo atual de Estado brasileiro, mais serve para a formação da desqualificação profissional. A escola, nesse viés, tem duas funções concomitantes. Primeira: atende ao capitalismo, sendo nada mais que mero depósito, caso em que seu principal papel é propiciar aos filhos dos supostos trabalhadores os cuidados que estes deveriam ofertar, mas que não o fazem por servirem ao Capitalismo, ofertando-lhe a sua mais valia. Segunda: preparar os mesmos indivíduos que cuida, ou seja, os filhos dos trabalhadores para dar continuidade ao processo, tornando-os os futuros produtores da mais valia ofertada por seus pais. Nós, os professores, nesse processo, somos o burocrata estatal, cuja função é formar o aluno para assumir os postos de trabalho no mercado capitalista. Em outros termos, a função primeira da escola, da educação pública e dos professores e professoras é garantir a manutenção do *status quo*, promovendo a subserviência dos futuros trabalhos, constituindo os sujeitos sociais.

Em contraposição à hierarquização do conhecimento, Freire defende a produção do conhecimento crítico por intermédio do diálogo crítico. O conhecimento crítico aproxima intimamente homem e sociedade, desvelando as relações dos contextos político e histórico no qual nos encontramos inseridos, iluminando a nossa realidade concreta. Por isso, a educação além de “um ato de conhecimento”, é também “um ato político” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25).

E é justamente por ser um ato político que o conhecimento pode ser politizado. Embora a ideologia dominante que controla a sociedade esteja dentro de nós, ela não é definitiva nem completa. Por isso e além disso, a nossa consciência pode refletir, descobrir se e como somos condicionados, dominados, e, por conseguinte, aprender como superar nossa condição: conhecendo a nossa própria condição. “Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 20).

Tanto a escola quanto os educadores podem atuar no sentido de perpetuar o *status quo* como no sentido de transformá-lo. Quando fomentado no rigor dialético-dialógico o conhecimento promove o entendimento de como funcionam as sociedades capitalistas, possibilitando críticas, possíveis contestações e transformações. Isto porque, como esclarece Paulo Freire:

Se o que a classe dominante espera da escola é a preservação do **status quo**, como salientei antes, a escola se dá também, independentemente do querer dominante, a outra tarefa que contradiz aquela. Tarefa de desvelamento do real. Esta tarefa, sem dúvida, pertence àqueles educadores que estão aderindo, marchando, na direção dos interesses na realidade, portanto, de desmistificação da ideologia dominante (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1985, p. 78, grifos dos autores).

Por isso, a relação dialógica-problematizadora da ação pedagógica, aquela que compreende o pensar criticamente, é a maior expressão da epistemologia freiriana, pois visa à formação o homem crítico, autônomo, capaz não só de tomar consciência da sua existência, da sua história, da sua problemática, mas também de reinventar, de recriar a própria existência, a própria história, a própria problemática e, assim, transformar a realidade social.

E se o diálogo: palavra, pergunta e escuta é chave que abre todas as portas para o conhecimento verdadeiro, tanto do aluno quanto do professor, o pensamento humano compreende a coluna estrutural, possibilitadora do saber. Isso confere ao binômio pensamento-linguagem posição de destaque nas reflexões epistemológicas freirianas, como parte do fenômeno ontológico humano de produção e reprodução do conhecimento.

Isso porque, em seu constructo epistemológico, o educador e filósofo brasileiro entende o homem como único ser, “[...] que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar níveis, se faz um ser de práxis” (FREIRE, 1983b, p. 39). Portanto, um ser de relações, travadas com o mundo, consigo próprio e com os outros homens dialeticamente, cuja presença nesse mundo compreende um “estar com” em permanente defrontar com esse mundo.

Dialeticamente também se dá o pensamento. Aliás, a dialeticidade é o elemento chave que permeia todos os entendimentos freirianos acerca de homem, mundo, conhecimento, conscientização, pensamento, todos estritamente relacionados com a educação, que na concepção freiriana não só possui conotação dialógica, mas também caráter político.

Em nosso entendimento, a compreensão freiriana de que todo o processo gnosiológico é dialético-dialógico compreende uma perspectiva revolucionária de ver tanto o pensamento quanto o conhecimento. Trata-se de um ponto de vista que alterou radicalmente toda a compreensão de processo educacional tradicional, tanto no tocante às relações professor-aluno, quanto no fato de a educação concebida como eminentemente política, e como tal pode a “prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 70) tender tanto a ser opressora como libertadora, dependendo da forma como é usada e/ou entendida, compreendida.

Por esse viés, se a educação não é neutra, o pensamento ingênuo, assim como pensamento crítico, fomentado por ela também não o é. Pelo contrário, ele, o pensamento ingênuo fomentado, sobretudo pela educação pública, atende aos interesses envolvidos no que buscam a manutenção do *status quo* e, portanto, das classes dominantes.

Daí o motivo pelo qual entendemos que nos conceitos freirianos o trinômio pensamento-conhecimento-ação se movimenta ciclicamente. De tal forma, que o pensamento é o alicerce do conhecimento e este por sua vez é a base da ação. Nesse movimento, o pensar certo, exaustivamente defendido na obra freiriana, funciona como base de sustentação para o conhecimento, aqui também entendido

como saber. Assim sendo, pensamento autêntico gera conhecimento verdadeiro e este, por desdobramento, orienta o agir ético.

No nosso entender, é por esse motivo que todos os esforços freirianos se voltaram para explicitar a importância de uma educação que ajudasse o ser humano, homens e mulheres, mulheres e homens, a organizar o seu pensar, que estimulasse o pensar crítico, que não permitisse o emaranhar-se por visões parciais e distorcidas da realidade, mas que instigasse no alunado a busca dos nexos que liga os problemas e a respostas elaboradas no modelo dialético de pensar. Como afirma Freire (2000), as nossas crianças precisam crescer exercendo a sua capacidade de pensar, de indagar e se indagar, de experimentar; precisam aprender a decidir, precisam ser livres e aprender sobre a liberdade, aprender que esta não se faz por si só, mas sim pela apropriação dos limites éticos. Não se pode falar em liberdade desvinculada de responsabilidade.

1.8. Libertação e humanização

Todo homem é vocacionado para rumar em direção ao “pensar certo” e, por conseguinte, ao agir certo, o que torna inevitável, neste momento, o questionamento: o que Freire entende como agir certo?

O agir certo, nestes termos, é consequência do pensar certo, e o pensar certo é exigência para o agir certo. Por esse viés, pensamento e ação se dão em um ciclo dialético contínuo e ininterrupto, em que o pensar certo precede o agir certo. Homens e mulheres pensam e suas ações são orientadas por esse pensamento. Daí a função incontestável do pensar certo. Sem ele o agir se torna inconsequente, nocivo à vida em sociedade e à efetiva humanização. A humanização implica necessariamente em tomada de consciência da realidade e do “agir consciente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1979, p. 15).

A humanização, para Freire, é um movimento de busca de “ser mais”, que deve se por para os homens, vocação histórica, que tem na desumanização o seu contrário. A humanização deve apresentar-se aos homens como desafio, e não se efetiva no isolamento, pois só se concretiza na e pela união dos homens existindo em solidariedade. Se os homens a buscam no isolamento, no individualismo, o caminho por

“ser mais”, de fato, os conduz ao “ter mais egoísta”, que na realidade é “ser menos”. Todo movimento de busca por ser mais de alguns que freia a busca de ser mais de outros é desumanização. A explicação de Freire a esse respeito é a seguinte:

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta [...] é a sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma o *ser menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2014, p. 104-105).

Por isso, na visão do nosso autor, o pensar certo não se dá desvinculado do agir certo ou vice-versa. Isso traz à tona da nossa discussão a imprescindibilidade do ele que chama de “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 15), que exige a responsabilidade e rigorosidade ética. Como afirma o autor:

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la (FREIRE, 1996, p. 17).

Nesse sentido a autora do estudo intitulado *A experiência na relação professor-aluno: uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire* afirma:

[...] a ética universal é indispensável à vida e à convivência humana, pois a mentalidade humanista do sujeito se manifesta pelo seu comportamento ético na sociedade, que implica em consciência de sua presença no mundo junto com outros seres e em liberdade com responsabilidade (SANTOS, 2014, p. 95).

É que, para Freire (1996), a ética é inerente à natureza humana, como também o é a vocação ontológica para ser mais e a natureza para se constituir

social e historicamente. A ética é, assim, a natureza humana que se gesta historicamente. Portanto, como nos explica o próprio autor:

[...] É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular (FREIRE, 1996, p. 18).

A “ética universal do ser humano” se traduz por responsabilidade de mover-se no mundo como presença consciente de si próprio, do mundo e dos outros (FREIRE, 1996, p. 18). Responsabilidade de quem constata, compara, avalia, decide, rompe, transforma, sonha com e busca um mundo de igualdades, em que impera a solidariedade, a liberdade, que permeia todas as relações humanas em todos os espaços e tempos que o homem se encontra presente.

Em nosso entender, a ética de que fala o filósofo brasileiro só se faz possível por homens cujo pensamento encontra-se capaz e comprometido com a curiosidade epistemológica, voltado para a transformação da sociedade, para a superação das desigualdades sociais; na solidariedade inquebrantável entre os homens que se encontram para “ser mais”, pela e na criação de “disposições mentais flexíveis capazes de levar o homem” (FREIRE, 2003a, p. 68) a sobrepor os interesses privados pelos interesses públicos e desenvolver o senso de solidariedade social e política.

Freire (2000, p. 46) declara veementemente que a ética só é verdadeiramente ética quando se põe “[...] a serviço das gentes, da sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada”, como a ética do lucro, do mercado, da ética que enaltece o ter em detrimento do ser. Por isso, a ética proposta por ele é uma ética que se contrapõe:

[...] à lógica dominante do capitalismo, uma vez que esta última estabelece o poder e o lucro, contribuindo para o desenvolvimento de situações de exclusão, de discriminação, de opressão, de exploração da força de trabalho, entre outros (BATISTA, 2011, p. 227).

A ética dominante do capitalismo é a ética da opressão, da antidemocracia, que pelo condicionamento do pensamento mantém o homem alienado e massificado. A ética freiriana é uma que não se curva obediente à conveniência do

lucro. Pelo contrário, ela “[...] condena a exploração da força de trabalho do ser humano”, condena o “[...] falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia”, condena as manifestações que discriminem “raça, gênero, classe” (FREIRE, 1996, p. 16).

É uma ética que se volta para o respeito à vida, para a dignidade humana, para a conscientização do oprimido, para as práticas educativas críticas, para a liberdade, sobretudo daqueles que se encontram na oposição de oprimidos, explorados, alienados e massificados. Nesse sentido, Paulo Freire é taxativo ao afirmar que:

A liberdade de comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver (FREIRE, 1996, p. 129-130).

Como afirma Zatti (2007, p. 49), se pretendemos formar o homem autônomo, a liberdade e a dignidade humana não podem ser desrespeitadas ou esquecidas em favor dos interesses de grupos econômicos.

Em nosso entender, a ética freiriana é sinônimo de compromisso, compromisso de seres históricos, capazes de atuar e refletir, de seres de práxis, comprometidos com o mundo e com a humanização do homem; é compromisso verdadeiro que “[...] só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (FREIRE, 1983a, p. 19).

O compromisso verdadeiro é, assim, um compromisso altruísta, empenhado com aqueles que na realidade concreta são convertidos em ‘coisa’, que “negam o compromisso solidário”. O verdadeiro compromisso é sempre abnegado:

[...] não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com que se compromete a incidência de seu compromisso. Isso seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles que com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso (FREIRE, 1983a, p. 19).

O compromisso solidário é, em nosso entender, o agir certo: capacidade humana que decorre do pensar certo. E agir certo é a capacidade de intervir no mundo, buscando em comunhão com os outros homens a solidariedade, a união, o ser mais. É compromisso com a reflexão e a ação sobre a realidade, carregado de humanismo e de criticidade, que resulta em conhecimento verdadeiro.

Estabelece-se, assim, neste momento da discussão acerca do pensar certo à luz da obra de Paulo Freire, a busca por compreensão acerca do conhecimento que homens e mulheres estabelecem pelo movimento dialético do pensamento-ação sobre a sua posição histórico-temporal e social, sua condição real e de gentes transformadores frente ao mundo. Isso coloca o conhecimento no centro das nossas atenções e nos remete a nossa indagação inicial: o pensar certo produz conhecimento verdadeiro? A busca por esse entendimento exige necessariamente ser precedida por outra questão: o que é e como se processa o conhecimento para Paulo Freire? Na próxima seção objetivamos compreender a epistemologia libertária freiriana.

1.9. Conhecimento e transformação

Neste tópico analisamos a dimensão epistemológica abarcada na obra freiriana. Relembremos sucintamente que anteriormente observamos que homens e mulheres são os únicos seres entre os animais que sabidamente não só possuem consciência intencional, como também podem se transitar buscando o desenvolvimento da criticidade. Pela tríade pensamento-linguagem-realidade pronunciando a palavra verdadeira, que é práxis, podem ler, dizer e agir sobre o seu mundo. Vimos também que para se tornarem humanos, os seres humanos temporalizados e historicizados, pela reflexão-ação, lançam-se em um contínuo e ininterrupto processo de busca por “ser mais”, por existencialização, por humanização, de cujo percurso resulta: a cultura e o conhecimento humano.

Um contexto em que a Educação, à luz da obra freiriana, é entendida como processo fomentador do conhecimento humano acerca da sua posição histórico-temporal e social no e com o mundo, da sua condição real no mundo e como agentes transformadores do mundo, por um movimento dialético que envolve pensamento e ação. Isso coloca o conhecimento no centro das nossas atenções e

nos remete a uma de nossas indagações iniciais: o pensar certo produz conhecimento verdadeiro? A busca por esse entendimento exige necessariamente ser precedida por outras questões: o que é o conhecimento para Paulo Freire? Como e em que condições se processa esse conhecimento? Freire (1983b, p. 22) enfatiza a necessidade de uma “constituição do conhecimento autêntico”, o que pressupõe a existência de um conhecimento inautêntico. Como, então, discernir o conhecimento verdadeiro? E mais, como desenvolvê-lo?

Evidenciamos inicialmente que a compreensão acerca do que é o conhecimento, questão que deriva necessariamente do debate sobre o pensar certo, requer uma discussão preliminar sobre o que é epistemologia, termo frequentemente usado pelo próprio Freire.

Etimologicamente, epistemologia é composta pelos termos gregos: *episteme* que significa ciência, conhecimento, e *logos* que corresponde a discurso, estudo, teoria. Nas palavras de Japiassu (1979, p. 11), corresponde a “discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*)”. Historicamente, o estudo bibliográfico aponta que o termo epistemologia passou a integrar o vocabulário filosófico a partir segunda metade do século XIX²¹, fundamentado no Positivismo de Augusto Comte, para quem, às ciências cabia o estudo da realidade e a produção do conhecimento, enquanto à filosofia, como epistemologia, atribuía-se a análise dos procedimentos, metodologias e resultados científicos.

No *Dicionário Giles* (1993, p. 25), a epistemologia é entendida como “teoria do conhecimento” e corresponde à área que trata das origens, pressupostos, natureza, extensão e veracidade do conhecimento.

Para Japiassu (1979), as teorias do conhecimento correspondem à filosofia das ciências, cujo papel é a reflexão acerca da ciência. A epistemologia se desenvolve com a função de filosofar sobre o conhecimento produzido especialmente pela ciência, buscando, essencialmente criticar seus princípios, suas hipóteses, considerando suas bases lógicas, seus valores e seus alcances objetivos.

²¹ Segundo o dicionário Etimologias Latin Chistes (2014), o termo foi apresentado pelo filósofo escocês James Frederick Ferrier (1808-1864).

A epistemologia, assim, compreende “[...] *esencialmente el estudio crítico de los principios, de las hipótesis y de los resultados de las diversas ciencias, destinado a determinar su origen lógico (no psicológico), su valor y su alcance objetivo*” (LALANDE, 1953, p. 6).

Uma análise aprofundada e sistematizada da epistemologia freiriana, requer antes de qualquer outra coisa, o esclarecimento de que a epistemologia tem como ocupação a abordagem, discussão e análise dos diversos aspectos relacionados ao conhecimento: natureza, limitações, soluções e consequências dos mesmos. Trata-se, portanto, de um estudo que abarca os aspectos da lógica, da linguagem, da sociologia, da história, da ética, da política.

Nas palavras de Japiassu, a atribuição da epistemologia é:

[...] estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos. E ela procura estudar esta produção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto do ponto de vista lingüísticos, sociológicos, ideológicos, lógico, etc. (JAPIASSU, 1979, p. 38-39).

A obra freiriana, a nosso ver, contempla todos os aspectos elencados por esse estudioso da epistemologia, ou seja, considera o conhecimento em suas diferentes dimensões: a lógica, a linguística, o social, a ideologia, a política, a ética, entre outros. Em seus escritos Freire apresenta uma análise crítica acerca da origem e da função do conhecimento, como procuramos explicitar na primeira parte de estudo, constituindo-se num constructo²² epistemológico composto que ancora em seu bojo aspectos oriundos de diferentes correntes filosóficas, mas predominantemente crítico-dialético, o que nos levou em outro estudo a considerar suas reflexões e elaborações sobre o conhecimento como epistemologia crítico-dialética, e que neste estudo acrescentamos ao binômio crítico-dialético o termo libertadora, passando assim a tratá-la como epistemologia crítico-dialético-libertadora.

Crítica porque se contrapõe radicalmente ao conhecimento memorizado, como objeto de simples transferência mecânica; dialética porque concebe que o

²² Usamos o termo “constructo” para fazer referência às elaborações ideativas teórico-filosóficas criadas por Paulo Freire para definir e explicar o fenômeno do conhecimento humano.

conhecimento somente se faz verdadeiro quando desenvolvido no processo dinâmico da reflexão-ação; libertadora porque defende que o conhecimento verdadeiro tem o poder de desvelar a realidade concreta e, assim, permitir que os seres humanos desvendem os caminhos que lhes possibilite concretizar a sua vocação ontológica de “ser mais”.

Portando, como disse o professor Balduino Antonio Andreola, ao comentar o artigo *Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire* (SILVA; MURARO, 2014), durante a sessão de comunicações no X AMPEDSUL, compreende uma epistemologia totalmente orientada para libertar o ser humano das amarras da opressão, para possibilitar que homens e mulheres percorram com sucesso o caminho da humanização. Por acreditarmos que o termo libertária, envolve por completo o trinômio crítico-dialético-libertador, tomamos neste estudo, a denominação de epistemologia libertária para denominar o constructo epistemológico desenvolvido por Paulo Freire.

Ressaltemos que o desenvolvimento de uma epistemologia, como construção de uma teoria do conhecimento, a exemplo de Kant, Hume, Descartes, Bacon, Dewey, não foi preocupação primeira de Paulo Freire. Sua preocupação epistemológica se funda em dois grandes eixos, articulados entre si.

Primeiro: na formulação de severas críticas, amplamente observadas em seus escritos, cujo principal objetivo era a discussão filosófica sobre os problemas brasileiros em pleno auge da industrialização e urbanização, presentes até os dias atuais. Nesse sentido, a epistemologia tem uma dimensão histórico-social, portanto, voltada para o contexto em que se pense os problemas e repense os conhecimentos.

Segundo: propor uma educação verdadeiramente democrática, voltada para a conscientização dos brasileiros e das brasileiras, que fosse capaz de lhes dar condições para reagir à massificação, ao gregarismo e ao assistencialismo; resistir à alienação; e ajudá-lo a se sublimar da condição de homem-coisa para homem-sujeito. Posição do autor que pode ser assim ilustrada:

[...] Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. [...] (FREIRE, 2003a, p. 38).

A epistemologia freiriana consiste num modo de pensar que estabelece relação dialética do conhecimento produzido historicamente pelo homem e a realidade concreta do brasileiro, tendo em vista engendrar uma prática transformadora da própria sociedade. A dialética se faz crítica na medida em que, recorrendo às análises realizadas que levam em contra as contradições da sociedade, permite apreender as condições de opressão desta sociedade. Assim a epistemologia libertadora, ao mesmo tempo em que tece todo um conjunto de críticas à realidade social, cultural, política e econômica, aponta as estruturas, os círculos e fatores de dominação e oferece possibilidades de mudança desta realidade.

O educador brasileiro elaborou seu constructo epistemológico a partir da leitura e releitura de obras de múltiplas correntes e dimensões filosóficas: marxista, marxista cristã, existencialista, fenomenológica, iluminista, idealista, personalista, pós-moderna, dialética, libertadora, libertária, entre outras (MAFRA, 2007). Outros estudos mostram também a ressonância na obra de Freire do pensamento de John Dewey e Anísio Teixeira (MURARO, p. 2013). Porém, a originalidade de sua teoria do conhecimento crítico-dialética se concentra na maneira particular de apreender e explicar essas teorias filosóficas e de pensar o pensado por outrem, para, a partir daí, formar a sua visão e o seu pensar inédito sobre o conhecimento.

A esse respeito José Eustáquio Romão, um dos principais estudiosos e colaboradores de Freire, diz:

[...] As inovações freirianas não dizem respeito a conteúdos, mas à maneira de pensá-las. Em outras palavras, sua contribuição é mais no universo paradigmático — uma nova maneira de relacionar e de ler a realidade — do que no campo das idéias inéditas. Contudo, as idéias já desenvolvidas e conhecidas ganham uma nova conotação, inédita, esclarecedora, sob sua pena (FREIRE, 2003a, p. XIV).

Gadotti (2002), outro de seus estudiosos e colaboradores, no texto intitulado *Los aportes de Paulo Freire a la pedagogia crítica*, corroborando nosso

entendimento, afirma que Paulo Freire construiu ao longo de sua obra uma teoria do conhecimento, a qual o próprio Freire não desejava que fosse reduzida a mera metodologia.

No trabalho intitulado *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*, o Professor Jason Ferreira Mafra (2007) assim escreve:

Embora Freire tenha dito que não lhe importaria de maneira alguma, caso o seu trabalho, por natureza, fosse restrito a um método de alfabetização – dada a relevância dessa atividade –, discordava veementemente dos que o entendiam com um metodólogo (MAFRA, 2007, p. 126).

A forma como Freire cristalizou suas reflexões, a nossa ver, é muito peculiar, e uma primeira leitura dificulta a percepção de uma teoria do conhecimento, pois estamos mais habituados às formas clássicas dessas elaborações teóricas. Paulo Freire não criou textos puramente filosófico-científicos. Seus escritos, a exemplo dos grandes textos filosóficos, reúnem linguagem filosófico-científica e linguagem literário-poética, como elucida Gadotti (2002).

Daí a necessidade de ler e apreender os escritos freirianos também de forma diferenciada, dentro da perspectiva dialética. Leituras desprovidas desse olhar podem privilegiar o entendimento literário-poético em detrimento do filosófico-científico. Não raro escutamos comentários como o que ouvimos por ocasião do nosso primeiro contato com *Pedagogia da Autonomia*, durante a graduação em Pedagogia, em que a professora se referiu a Paulo Freire como “o poeta da educação”. Como afirma Gadotti:

Não é fácil entender o pensamento de Paulo Freire. Ele não pode ser lido como qualquer outra literatura pedagógica, pois ele não queria escrever textos tecnicamente pedagógicos. *Os textos de Paulo são também textos literários e devem ser lidos também como textos literários*. Paulo fora professor de português na juventude e continuou durante toda a vida a apresentar seus textos de forma literária. (...) *Paulo Freire reúne nos seus escritos o estilo literário, a linguagem científica e a linguagem poética*. Não foi assim que foram escritos os grandes textos filosóficos? (GADOTTI, 2002, p. 55, grifos nossos).

Na epistemologia libertária de Paulo Freire o conhecimento possui significações educativas e de vivências experienciadas, pois, como afirma Gadotti (2002), na apreensão do conhecimento está contida a apreensão não só do que se

conhece, mas também de como o conhecimento é produzido e de como tal conhecimento pode ser e é utilizado pela e na sociedade. Mas o que é o conhecimento para Paulo Freire? Como e em que condições ele se processa? Quais as suas relações com o pensar?

O constructo epistemológico libertário freiriano, como anteriormente sugerimos, agrega a dimensão dialética ao conhecimento, que se produz e reproduz em um movimento dinâmico. Esta afirmação inevitavelmente nos leva a perguntar: Como se produz e reproduz o conhecimento na visão de Paulo Freire?

O saber humano, para Freire, implica necessariamente a unidade permanente entre o pensar e o agir, que lhe atribui dimensão dialética. A produção do conhecimento, nestes termos, se dá pelo e no “ciclo gnosiológico”, que envolve dois momentos: “[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28). O vetor deste ciclo epistemológico é a produção do conhecimento “ainda não existente”, criado na interação dialética do conhecido com os problemas da realidade concreta da vida.

É importante registrar que, para Freire (1996), o conhecimento é histórico assim como também o são os seres humanos. Isso significa que ao ser produzido o conhecimento recente ultrapassa o anterior que até então era recente e que se tornará anterior ao ser ultrapassado por outro que se tornará recente. Por isso, o filósofo brasileiro considera ser imprescindível tanto a apreensão do conhecimento anteriormente construído quanto à predisposição, abertura e aptidão, à construção do conhecimento a ser constituído. Assim, podemos arguir que, ao contrário do que muito se pensa e muito se comenta ou já foi comentado, Freire valoriza, sim, o conhecimento historicamente produzido e acumulado. Porém, não para ser repetido, e sim para ser matriz fomentadora de outros conhecimentos, sobretudo, daqueles forjados na e sobre a realidade concreta.

Na concepção freiriana, a constituição humana envolve o entrelaçamento de processos teóricos e práticos. Como versa o autor:

É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 1981, p. 42).

O conhecimento, assim, não é estático e nem a consciência é vazia, como já mostrado. O conhecimento não se faz unicamente por processos cognitivos, desconexos da experiência; muito menos por transferência de um homem para outro. Não se pode conhecer a si mesmo, o mundo, a realidade, a cultura e todas as suas relações pelo pensamento dos outros. Isso é um falso saber, um conhecimento ingênuo. Homens e mulheres não podem ser receptáculos do conhecimento de outrem. Precisam ser os sujeitos do próprio conhecimento, ser um sujeito do conhecimento (FREIRE, 1981). Nos termos freirianos:

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um 'conhecimento' de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a 'razão da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (FREIRE, 1983b, p. 84).

Freire mostra que o conhecimento (saber acumulado historicamente) impõe aos humanos uma situação de não neutralidade: ou o homem é sujeito do conhecimento, na medida em que pensa e age com ele ou é um recebedor dele, na medida em que ingenuamente o absorve crente na falsa esperança que a mera acumulação geraria a transformação. Ou temos um sujeito ativo que faz do conhecimento um valor como fonte de sua humanização, de sua transformação, de esperança de mais vida ou de passividade, receptividade acomodada, permanência, fatalismo, negação de sua humanidade, e, por isso, desvalor. O conhecimento é um processo humano que pode por os seres humanos em contato com sua realidade, revelar seu mundo quando realizado de forma consciente, reflexiva, intencional e articulado com a ação. Um processo de conscientização forjado na e pela práxis social.

Na concepção freiriana, assim como ocorre com o ser humano, nada se dá de forma isolada. Freire (1983b) é enfático ao afirmar que, como não existem seres

humanos isolados, também não existe pensamento isolado, nem conhecimento isolado. Por este viés, o conhecimento humano se constrói nas e pelas relações sociais: pelo pensar e agir; por homens e mulheres na condição de sujeitos e somente por estes; somente nessa condição, de sujeito, é possível conhecer realmente; na condição de objeto, de ser para o outro, não se produz conhecimento autêntico. Como salienta Brutscher (2005, p. 147): “[...] todo conhecimento, inclusive o científico, só faz sentido quando contribui para a humanização”.

Relembremos que o ser para o outro é aquele que se encontra ajustado, forçado a obedecer, a se submeter a mandatos de autoridades por ele assim reconhecidas; é aquele que acaba por assumir um eu que não lhe pertence; aquele que é dirigido por mitos e modas da sua época histórica.

O conhecimento que homens e mulheres enquanto objeto adquire é um conhecimento ingênuo, fruto de um pensamento igualmente inautêntico. Entendemos que o conhecimento meramente transferido é um conhecimento que foi produzido cientificamente, mas perde esse cunho ao ser meramente transferido e para o aluno constitui-se como ingênuo. É que, para Freire (1983b, p. 53), o conhecimento que não é tratado pelo diálogo problematizador na reação aluno-professor perde a sua autenticidade científica.

O conhecimento ingênuo, desta maneira, caracteriza-se como aquele recebido sem a devida problematização, por mera transferência, depósito, como extensão do conhecimento alheio que reprime o pensamento reflexivo e estimula a repetição. Vejamos como Freire exemplifica a questão:

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis* como na universidade, não é o que memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu as razões destas. O melhor aluno de filosofia não é o que disserta *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heraclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o ‘mundo das idéias’ em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a ‘dúvida’ cartesiana; a ‘coisa em si’ em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e Marx; a ‘intencionalidade da consciência’ em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. Quanto mais simples e dócil receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é ‘enchido’ por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete (FREIRE, 1983b, p. 53).

Por isso, conhecer “[...] *não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe*” (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 25, grifos nossos). Conhecer é ato gnosiológico que requer a problematização dos conteúdos, relacionados com a realidade concreta.

Nenhum cientista ou pensador elaborou seu conhecimento científico ou pensamento filosófico sem ter questionado, visto que o desafio é fundamental na construção do saber. Mesmo aquele conhecimento que é encontrado sem ser buscado, que se estabelece no percurso de outras buscas, é resultante de uma dúvida. Desta forma, todo conhecimento emerge necessariamente de uma problematização, de uma indagação acerca do conhecimento que se vai incorporar. Considerando estas colocações, podemos dizer que a pergunta permeia todo o processo do ciclo gnosiológico, que pode ser representado pela seguinte formação: conhecimento de mundo, problematização, mundo transformado pelo novo conhecimento, síntese que traduz o pensar certo freiriano.

Portanto, enquanto situação dialética o conhecimento que resulta da interação de humanos-sujeitos com o mundo, com a sociedade e com a cultura não se faz na individualidade, mas na coletividade, pela totalidade dos sujeitos, em dimensão dialógica, na reflexão crítica sobre o que se conhece e sobre o próprio ato de conhecer, visando transformação. Por isso, requer ação transformadora sobre a realidade e só se faz verdadeiro quando é em si mesmo capaz de transformar, pois:

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983b, p. 27).

É por isso que podemos dizer que politicamente a epistemologia visa romper com as situações de desumanização, situações opressora, entrelaçada, assim, com a construção de um projeto de libertação.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação do conhecimento tem início com a leitura de mundo, para o qual é imprescindível a curiosidade, que deve estar

“[...] em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001a, p. 8), a qual ao ultrapassar “[...] os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 55).

A colocação de que a curiosidade é fundamental para que se estabeleça a produção do conhecimento verdade nos reporta impreterivelmente as seguintes indagações: o que é a curiosidade? Como a curiosidade pode fomentar o conhecimento verdadeiro?

Frente (2003a) entende o ser humano é um ser consciente e aberto ontologicamente, que sendo presença no mundo, pelo pensar e pelo agir conhece o mundo de forma reflexiva, o transforma e se transforma: aprende e ensina. O resultado desse processo dialético é o conhecimento, que só se faz possível enquanto produção social, impulsionado pela “curiosidade em constante momento de procura” (FREIRE, 2001a, p. 9), pela indagação humana sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre os outros.

A curiosidade, assim, é parte do fenômeno vital do homem, que o torna capaz “[...] de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001a, p. 9).

Por isso, todo conhecimento tem na pergunta seu começo, meio e fim, pois, como afirmam Paulo Freire e Antonio Faundez (1985, p. 46) no diálogo *Por uma pedagogia da pergunta*, a “curiosidade é a pergunta”. É perguntando que homens e mulheres problematizam o mundo. Por isso, a curiosidade, como a linguagem²³, por si só já é conhecimento (FREIRE, 1996).

A curiosidade, assim, como parte do fenômeno da vida humana é pensamento inquietante, traduz-se pela pergunta que se lança em busca esclarecedora, desveladora, criadora. Os seres humanos diante dos desafios impostos pela sua relação no e com o mundo, descobre que sabe pouco de si, do mundo e da sua posição diante deste, diante do Universo. Esse não saber o perturba. Perturbado, lança-se em busca de se saber mais e melhor e saber o

²³ A linguagem é um conhecimento histórico-sócio-cultural construído pelo homem a partir do seu inacabamento ao longo do seu processo de busca, que lhe capacitou ontologicamente não só expressar o conhecimento, mas também a produzir e reproduzir conhecimento (FREIRE, 1996).

mundo, o Cosmo. Uma das raízes da procura por ser mais se encontra exatamente no saber-se pouco sabedor. É o saber-se pouco sabedor que se fazendo problema gera a pergunta, e pelo pensar, o agir e pensar sobre o próprio pensar encontra respostas, resposta que por sua vez gera novas perguntas. Assim explicita Freire:

[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem sobre si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam para saber mais. Está, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas resposta (FREIRE, 2014, p. 39).

Portanto, como nos revela Almeida e Streck (2010, p. 314): “A pergunta parte da curiosidade sem a qual não pode haver verdadeira produção de conhecimento”.

A curiosidade, porém, pode se apresentar na forma ingênua ou epistemológica. Considerando que curiosidade e pensar integram um mesmo movimento dialético, podemos inferir que a curiosidade ingênua abarcada na órbita do pensar inautêntico e das práticas espontâneas, produz conhecimento inautêntico; enquanto a curiosidade epistemológica, rigorosamente metódica, pelo pensar crítico e o agir certo produz conhecimento verdadeiro?

A curiosidade ingênua, no entendimento freiriano, indubitavelmente produz conhecimento. Alias, produz o tipo de conhecimento que, respeitadas as devidas proporções, orienta os seres humanos na maior parte da sua existência. Porém, tal conhecimento se caracteriza pelo senso comum, forjado no âmago da experiência-feita, metodicamente desrigoroso, desprovido de criticidade. Já a curiosidade epistemológica é metódica, exigente, requer a capacidade humana dialética de “admirar”, um exercício epistemológico de reflexão e ação, que pode ser assim ilustrada:

Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-admirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são separações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 1983a, p. 44)

A curiosidade ingênua por si só promove a tomada de consciência acerca dos objetos e fatos, da realidade, pressupondo não só a percepção dos mesmos, mas também a percepção das relações de um com os outros. Porém, para a penetração íntima da realidade concreta, para desvendá-la por e de dentro e desvelar a sua razão de ser, trazendo-a cada vez mais à luz da consciência, é preciso ir além da simples constatação. Nesse sentido, expressa Freire:

No processo de produzir e adquirir conhecimento, terminamos também por aprender a 'tomar consciência' dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros. A 'tomada de consciência' dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos, mas esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a *raison d'être* dos mesmos. É neste sentido que a tomada de consciência de, sendo uma forma humana de estar sendo diante do mundo, não é ainda a conscientização como a entendo (FREIRE, 2001b, p. 112, itálicos do autor).

Somente a captação dos objetos, dos fatos, da realidade, como mera constatação deste, como ocorre pela consciência ingênua, não garante a quem os capta o conhecimento genuíno. Nas palavras de Freire:

A captação destes, como mera presença, por si mesma, não possibilita, àqueles que os captam, que deles tenham um verdadeiro conhecimento. É que, a mera captação dos objetos como das coisas, é um puro dar-se conta deles e não ainda conhecimento (FREIRE, 1983b, p. 28).

A curiosidade epistemológica, entendida como conscientização, como explica Freire, não surge espontaneamente nos seres humanos pela mera captação dos fatos e dados. É nas relações sociais que ela cria condições para a reflexão e o diálogo, proporciona aos seres humanos o interesse, o desejo e a capacidade necessários para ir além da mera constatação, como potencial para a conscientização. Na concepção do autor:

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falta a curiosidade cautelosa mais arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do 'senso comum'.

A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falta a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente [...] (FREIRE, 2001b p. 112-113).

É o aprofundamento da tomada de consciência que, possibilitando o trabalho-ação transformador autêntico, promove a superação do conhecimento inautêntico. Uma apropriação pertinente aos homens e mulheres conscientes da realidade como totalidade, porque a visão da realidade, quando parcialmente constituída impossibilita o pensamento-reflexão autêntico e, por desdobramento, a atuação autêntica, como podemos observar nas próprias palavras freirianas:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não 'preso', ou 'aderido' a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão 'focalista' da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre a mesma (FREIRE, 1983b, p. 34).

É que, na perspectiva freiriana, o verdadeiro aprendizado é aquele que possibilita a quem aprendeu apreender o aprendido, transformar o próprio aprendizado e aplicá-lo nas situações concretas da sua realidade. Diz ele:

[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas (FREIRE, 1983b, p. 27-27).

Disto inferimos que, na realidade, existe só a curiosidade, que quando desprovida de rigor metódico e criticidade, dando-se espontaneamente como parte do fenômeno vital humano, desarmada, caracteriza-se como ingênua. Está intimamente ligada à consciência ingênua, ao pensamento inautêntico e, por conseguinte, o conhecimento de que dela resulta é “preponderantemente sensível”²⁴

²⁴ Freire se refere ao conhecimento sensível, dizendo que entre os seres humanos e seu mundo natural e mesmo seu mundo cultural, existe uma ligação tão forte, que comparada a um “cordão umbilical”, mantém-nos aproximados de tal modo a esse mundo que faz com que nos

ou mecânico, depositado, transferido, memorizado²⁵, ambos igualmente falsos. Já que:

[...] aquele que é 'enchido' por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que traduzem a forma própria de estar em seu mundo, sem que sejam desafiados, não aprende (FREIRE, 1983b, p. 28).

Como crítica à educação centrada no comunicado de conteúdos, Freire mostra que esta não suscita o desafio de metodicamente conhecer o mundo, não gerando, desta forma, aprendizagem autêntica. Estar desafiado a conhecer nesse sentido é a força motriz da curiosidade epistemológica, que por sua vez se encontra intimamente relacionada com o desejo de aprendizado desvelador da realidade concreta, levado a sério, sob o rigor metodológico, crítico. Isso não significa que a educação dos comunicados não fomente o desafio. O que desejamos sublimar é que o desafio promovido pela curiosidade ingênua é um desafio que resulta, ao contrário do epistêmico, em conhecimento de senso comum. Como para Freire senso comum pertence à esfera da consciência, pensamento e curiosidade ingênua, o conhecimento nesta dimensão também é, em nossa visão, conhecimento ingênuo, que possibilita embora não garanta, a tomada de consciência, mas não a conscientização acerca da realidade concreta.

No texto *Considerações acerca do estudar*, na ressalta de que o comportamento do leitor que, a nosso ver, aplica-se também ao contexto da curiosidade epistemológica, Freire (1981) explica que num procedimento ingênuo, o leitor comete fugas durante a leitura do texto, porque a faz mecanicamente. Nessas fugas, sua imaginação e pensamento se deslocam para outros lugares impedindo a compreensão. É que o desafio nessa abordagem de conhecimento é a memorização, que não exige postura crítica de quem aprende, e sim alienante.

Na abordagem crítica, ao contrário, o desafio é a compreensão²⁶ do conhecimento em seu sentido mais profundo, a atenção do aprendente não se volta

confundamos com ele, como se ambos fossemos a mesma coisa. Isso impede ou dificulta o conhecer o mundo sob outras perspectivas (FREIRE, 1983b, p. 32).

²⁵ O conhecimento ingênuo é adquirido pelo homem por transferência ou depósito de outrem, pois, trata-se de um conhecimento estático, verbalizado. É um entendimento de conhecimento que desconhece que a confrontação com o mundo é a fonte do verdadeiro conhecimento, em todas as suas fases e níveis (FREIRE, 1983b).

para as dimensões parciais, e sim para a globalidade do saber (FREIRE, 1981). Isso exige do estudante a posição de sujeito. A compreensão exige a percepção sócio-histórica do conhecimento apreendido. Sem ela não é possível compreender as relações entre o conhecimento e as suas demais possíveis dimensões.

Importa ressaltar que a curiosidade quando rompe as barreiras da ingenuidade e adentra a esfera da criticidade, da rigorosidade metodológica, torna-se epistemológica. Não existe uma separação maniqueísta que estabeleça o dualismo: curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua vai agregando rigor metódico, tornando-se exigente, fomentando o afastamento do objeto para ser observado, estudado, desvendado sob o crivo da criticidade, superando gradativamente as visões parciais, as fugas recorrentes pelo interesse e desejo de compreensão global e análise metódica e rigorosamente crítica. Fala o filósofo:

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

É a mesma curiosidade. Muda só a sua qualidade. A essência continua a mesma. A curiosidade ingênua como resultante do pensar inautêntico ou da consciência ingênua paira no campo do pensamento mágico, da alienação, da massificação, é muito própria do analfabetismo fecundo nas primeiras décadas do século XX, e que, a nosso ver, também está intimamente relacionada ao analfabetismo funcional espreado nos dias atuais.

A curiosidade epistemológica que é própria de quem se superou, transitivou-se da consciência ingênua para a consciência crítica, está intimamente relacionada

²⁶ José Eustáquio Romão no prefácio de *Educação e atualidade brasileira* (FREIRE, 2003a, p. XIV), referindo-se a Lucien Goldmann, explica que compreender implica na verificação das relações das partes e de cada uma com o todo. Seguida de análise que considere a sua inserção em contextos mais amplos.

ao pensar autêntico, como este está com o conhecimento científico. Nos termos freirianos:

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de "não-eus", com que cientistas ou filósofos acadêmicos, "admiram" o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 33).

Não existe conhecimento absoluto, nem ignorância absolutizada. Nenhum ser humano possui conhecimento absoluto. Trata-se de um processo e como processo o conhecimento tem na ignorância o seu ponto de partida. Freire (1983a) explica tal processo tomando como exemplo o saber dos camponeses:

[...] Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado (FREIRE, 1983a, p. 28).

Daí, a importância de se tomar consciência de o quanto se conhece. É sabendo que se conhece que homens e mulheres se lançam na busca de um novo conhecer, que quando superado é substituído por outro, num processo constante e contínuo de fazer e refazer o próprio conhecimento. Como afirma nosso autor:

[...] Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do que se sabe (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983b, p. 47).

O conhecimento traz em si a mudança, o constante movimento de fazer e refazer, de superação: novo que se torna velho, velho que origina novo. Por isso, que são ignorâncias e saberes relativos. Pois, como descreve Freire:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância

absoluta: há somente uma relativização do saber e da ignorância (FREIRE, 1983a, p. 28).

Sendo o conhecimento ingênuo carente de sistematização, de criticidade, para que haja conhecimento verdadeiro é imprescindível que os dois momentos cíclicos gnosiológicos se relacionem dialética e indicotomizavelmente. É preciso que a produção do conhecimento novo seja precedida pela apreensão do conhecimento já existente. Pois é a reflexão sobre este que impulsiona e dá as condições para a produção do novo conhecimento. O trecho a seguir ilustra esse entendimento:

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Freire e Shor (1986) são categóricos ao afirmar que os dois momentos do ciclo gnosiológico não podem ser dicotomizados, isolados, tratados separadamente, pois se feito isto o conhecer e o conhecimento existentes são reduzidos à simples transferência, mera extensão de conhecimento, objeto de fácil manipulação, coisificação, domesticação.

Para que haja o conhecimento verdadeiro é preciso que o ato cognoscente compreenda um convite, um chamado ao pensar crítico e criativo; um desafio epistemológico fomentado na e pela curiosidade indagadora, na e pela problematização dos objetos cognoscentes, que promova a emersão das consciências e a inserção crítica na realidade. Esta inferência aponta para o fato de que a problematização está intimamente relacionada ao pensar crítico e vice-versa. Mas quais são e como se dão tais relações?

A produção do conhecimento verdadeiro concentra uma situação gnosiológica que desafia o pensar certo, exigindo, portanto, a atuação de verdadeiros sujeitos cognoscentes, coparticipantes, mediatizados por objetos cognoscíveis pertinentes aos interesses de ambos, abarcados pela problematização "[...] a tal ponto dialética,

que seria impossível alguém estabelecê-la sem se comprometer-se com o processo” (FREIRE, 1983b, p. 82).

É impossível problematizar algo com alguém e permanecer como mero espectador. Ao problematizar, o sujeito cognoscente pelo pensamento crítico reanalisa o objeto problematizado não somente através da sua própria análise, mas também e principalmente pela análise dos demais sujeitos cognoscentes envolvidos na problematização. Diz Freire:

É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos (FREIRE, 1983b, p. 82).

A problematização é o elo motriz do ciclo gnosiológico, que deve ser sempre em torno de circunstâncias existenciais ou conteúdos intelectuais que façam referência à realidade concreta dos sujeitos questionadores e que compreendam os signos e os seus significados, visando à produção de conhecimento novo. Porque, como esclarece Freire:

No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade (FREIRE, 1983b, p. 83).

O que importa é problematizar o mundo numa visão totalizada para que seja analisado e reanalisado criticamente. É nesse processo que homens e mulheres conheçam como conhecem e reconhecem que podem conhecer mais e melhor. Eis, aí, a força da situação gnosiológica.

O conhecimento não é estanque. É por meio da palavra em forma de pergunta, travada no e pelo diálogo, que se estabelece o esforço cognitivo acerca do conhecimento existente, podendo vê-lo novamente sob novos ângulos, novas perspectivas, em nova situação, pois é percebendo o antes não percebido ou aclarado, que se aclaram e/ou se abrem os novos caminhos de acesso ao objeto cognoscível. O mesmo não acontece quando os esforços se voltam somente para a memorização, que detém a criatividade.

No processo de conhecimento, a leitura de mundo, entendida como conhecimento, deve ser compartilhada pelo e no diálogo, que não se reduz a mero ato de comunicação do conhecimento, mas sim em instrumento que “sela o ato de aprender” (FREIRE; SHOR 1986, p. 14), mediante os olhares dos sujeitos cognoscentes que comungam da mesma verdade, verdade em comum, forjada no e pelo conflito e confronto dos olhares. É o olhar da totalidade dos homens e mulheres-sujeitos, que confere ao conhecimento partilhado critério de veracidade.

Tomando como referência o estudo de Eduardo Nicol, Freire (1983b) agrega à estrutura do conhecimento a dimensão dialógica, por entender que o conhecimento só é verdadeiro quando compartilhado, quando extrapola a esfera do eu e passa a pertencer à dimensão do nosso. A busca do conhecimento se ancora na ação comunicativa, como vocação ontológica e epistemológica. O conhecimento não é mero acumular de conhecimento, registro mental de dados e informações. Pelo contrário, conhecer implica pensar criticamente, implica em reflexões amalgamadas às transformações. Conhecer é muito mais que assimilar conteúdos universalmente construídos, é expressão e comunicação. É estabelecer relações, formar vínculos. Fora do mundo da comunicabilidade “[...] é impossível dar-se o conhecimento humano” (FREIRE, 1983b, p. 65).

É na e pela palavra escutada, nossa e de nossos interlocutores, que os sujeitos participantes do diálogo pensam e repensam o próprio pensamento ao mesmo tempo em que também o fazem acerca do pensamento dos outros. Esse, em nosso entender, é processo que atribui conotação política tanto ao pensamento quanto ao conhecimento.

Acreditamos, assim, termos apreendido a contento aquilo que buscamos desde o início das nossas arguições que é a conceituação do pensar certo. Ultimemos, desta maneira, este capítulo apresentando algumas considerações que traduzem nossas inferências acerca do pensar certo.

1.10. Dimensões do pensar certo

Dissemos anteriormente que somente os seres humanos, pela capacidade de conscientizar-se e agir sobre a realidade, são seres reflexivos. A reflexão, portanto,

compreende a fonte do conhecer verdadeiro. Porém, o pensamento, para Freire, pode apresentar diferentes formas de se manifestar: ingênuo ou crítico, certo e não certo.

Para conceituar o pensar certo, Freire toma como uma das suas referências a formulação de Paul Legrand que entende o pensar certo como a “organização reflexiva do pensamento” (FREIRE, 1983a, p. 67-68), e que o coloca entre o compreender e atuar. Nesse sentido, o pensar certo se traduz pela capacidade de dominar a reflexão, que propicia ao ser humano captar e se inserir ativamente no processo histórico e, por conseguinte, superar-se, pela *práxis*, da condição de mero objeto e concretizar-se como homem-sujeito.

Por esse viés, a reflexão se traduz como a capacidade de se conscientizar de que se tem consciência, de se conhecer e reconhecer como ser que pensa, sabe que pensa e que pode pensar sobre o próprio pensar, compreende a construção humana que mediatiza o processo dialético: compreensão-reflexão-ação, considerando que:

[...] a reflexão é só legítima quando nos remete, como salienta Sartre, sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (FREIRE, 1981, p. 135).

Assim sendo, a reflexão não é mera cópia, reflexo da realidade. É a tomada consciente objetiva que possibilita o agir intencional na e sobre a realidade, que permite e propicia o estabelecimento de finalidades e o prevenir dos resultados mesmo antes do início das ações. A reflexão verdadeiramente crítica, o pensar certo origina e se dialetiza no ínterim do momento da *práxis*, no movimento da reflexão-ação.

É cabível salientar que nesse processo a linguagem é crucial para que se estabeleça a reflexão, pois a linguagem “[...] não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 2014, p. 121). Homens e mulheres pela linguagem são capazes de dizer a palavra, e

com ela se fazerem sujeitos. É dizendo a palavra que os seres humanos assumem conscientemente a sua condição humana.

A consciência em sentido de generalização máxima é método, diz Freire (2014), referindo-se a Álvaro Vieira Pinto, e ambos, consciência e método, só existem como faculdades abstratas. O método, no nosso entender, compreende a organização crítica do pensamento, essa capacidade que possibilita o funcionamento da consciência em consonância com o pensamento social.

Por isso, a importância da palavra. A palavra é o método comunicável e comunicado, o pensando que pode ser materializado (codificado e decodificado) e que permite e propicia a aprendizagem.

Pensar certo, na concepção freiriana, é um pensar revolucionário, que visa à libertação das massas, a sua conscientização sobre a realidade concreta e de classe, porque concentra o pensar sobre a própria prática e o pensar sobre o próprio pensar; implica o rever, o repensar o pensado e o feito.

De acordo com a visão freiriana, pensar certo implica o olhar de dentro para fora e de fora para dentro, o se afastar para ver o todo, separá-lo em partes, admirar parte por parte e as relações que estabelecem entre si e com o todo. Abarca reflexão, busca, procura, curiosidade, descoberta, diálogo, problematização, pergunta, comunicação; educação, entendimento, compreensão, análise, apreensão; transformação: denúncia, anúncio, crítica, ação. Requer não somente o conhecimento daquilo que está explícito, mas também daquilo que está além e que permeia a esfera do implícito, do escondido nas coisas, fatos, informações, comunicados, decretos, ou seja, é conscientização, é *práxis*. Pensar certo é a reflexão corporificando a prática e prática significando a reflexão.

É que o saber humano, na visão de Freire (1997a, p. 20), “[...] implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade”, pois estando no mundo, os seres humanos são seres conscientes que conhecem e modificam o mundo pelo pensamento e pela ação. Por isso, o saber ou o conhecer humano implica e resulta sempre dessa condição dialética: reflexão-ação, de que resulta o pensar certo. Trata-se de um processo em contínuo fazer-se e refazer-se, de pensar

e agir reflexivamente. Requer necessariamente sujeitos que pensam participativamente sobre algo problemático.

Por isso, nesta perspectiva, o pensamento é sempre social, pois é este, entendido como uma herança que a cultura humana vai construindo ao longo da história, que possibilita o pensar individual. Nas próprias palavras do filósofo:

O saber – talvez fosse melhor dizer o fato de conhecer, visto que é sempre um processo, um ato – implica uma situação dialética. Não há, estritamente falando, um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’. Não é o ‘eu penso’ que constrói o ‘nos pensamos’, mas, ao contrário, é o ‘nos pensamos’ que a mim torna possível pensar. Nesta situação gnoseológica, o objeto conhecível não é o *termo* do saber, que os sujeitos conhecentes possuem, mas a sua mediação (FREIRE, 1997a, p. 19, itálico do autor).

O pensamento, assim, é um constructo histórico-social, resultante de um processo dialético entre o “nós” e o “eu”, mediado pelo objeto cognoscível. Pensar só é possível em situações mediadas pelo conhecimento da realidade concreta e dialetizada pelas relações entre os sujeitos e destes com o mundo.

Desta forma, o pensamento é uma capacidade que pode se expressar de diferentes formas condicionantes. No entendimento freiriano, existem duas formas: ingênua e crítica, que por desdobramento produzem conhecimento inautêntico e conhecimento verdadeiro, respectivamente. Na medida em que a pessoa vai compreendendo a realidade concreta, a sua consciência vai se transitivando, o pensamento ingênuo vai também sendo superado pelo crítico, o que é imprescindível para o processo de transformação social.

Por isso, pensar certo, como expressa Freire:

[...] em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que se, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (FREIRE, 1996, p. 29).

Pensar certo é conscientização e conscientização, segundo Freire (2014), é um processo que exige a participação do indivíduo, que requer deste o

reconhecimento da sua “vocação ontológica e histórica de ser mais”, e exige “[...] um permanente esforço de reflexão sobre as suas condições concretas”, reflexão esta que conduza à prática.

A conscientização é um fenômeno exclusivamente humano, em que homens e mulheres ultrapassam a esfera do pensamento ingênuo, “[...] a esfera espontânea de apreensão da realidade”, para chegarem a “[...] uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15), mas que, como afirma Freire, em *Pedagogia: diálogo e conflito* (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1985, p. 81) “é selado socialmente”.

A forma de pensar de um povo se encontra diretamente relacionada com a maneira pela qual a sua sociedade se encontra organizada. É que no entender deste filósofo, pensamento e conhecimento se relacionam como consequência um do outro, podendo ambos se apresentar conscientemente em nível da “doxa” ou em nível de “logos”. No nível de “doxa”, o pensamento é predominantemente mágico, de senso comum, caracterizado pela ingenuidade; no nível do “logos”, o conhecimento é verdadeiro, edificado pelo pensar certo, único, conforme afirmam Oliveira e Carvalho (2012, p. 19), quando consegue penetrar nas raízes do fenômeno e “conhece a sua causalidade”.

Daí a necessidade do ser humano se educar, pois é pela educação que os seres humanos se integram à sua realidade e se apropriam dos instrumentos que possibilitam a superação do seu pensamento e conhecimento do nível da “doxa” para o nível do “logos”, por um difícil, porém necessário exercício epistemológico que também visamos realizar para compreender os aspectos envolvidos na formação para o pensar certo. Analisamos a partir de agora o pensar certo no contexto da educação.

CAPÍTULO II

O PENSAR CERTO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Quando me perguntam: Apesar de tudo como é que você continua esperançado? Eu digo: precisamente porque sou gente. Eu acho que quando eu me vejo e me pergunto sobre a minha natureza histórica, não posso me entender desesperançado enquanto um ser que busca. O ser que procura é um ser que compara, é um ser que decide, é um ser que opta e portanto é um ser ético. Não é possível existência fora disso para mim. Esse processo de conhecer é um processo social, e não tem como ser sem ser diálogo (FREIRE, 1986, p. 96).

Nossa preocupação neste capítulo é analisar a educação e o pensar certo sob a ótica de Paulo Freire. Por isso, essa análise se inicia por um breve esboço sobre Educação Brasileira na linha de tempo, abordando o tema Educação a partir da sua gênese no contexto brasileiro até o panorama atual, com a intenção de averiguar se a educação brasileira vem se preparando para o pensar certo.

2.1. Educação brasileira: o pensar socialmente construído

Ressaltemos, antemão, que, como já constatado anteriormente, o desenvolvimento histórico de uma sociedade, ou seja, a forma como essa sociedade se organizou e as suas experiências constituídas historicamente definem a formação das consciências.

A educação no Brasil, desde a sua gênese histórica, constituiu-se como um processo organizado, ora pela Igreja ora pelo Estado, com avanços e retrocessos, em prol da reprodução cultural e da formação das elites. Ao longo de quatro séculos, as políticas educacionais, sobretudo, as que visavam à generalização da escola para todo o povo (entendendo-se povo como as classes inferiores da sociedade) funcionava como uma ferramenta ideológica, pois a estas classes destinavam os “[...] rudimentos do saber: ler, escrever e contar, de maneira que a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras” (FARIA FILHO, 2000, p. 136), enquanto aos níveis de instrução: secundário e superior somente tinha acesso a elite.

Nessa perspectiva, a educação se transformou em uma arma com a qual se impõe determinada ideologia, como sistema de verdade universal. Um cenário em que professores e alunos figuram como piões manipuláveis e manipulados no tabuleiro do jogo ideológico, agentes que produzem e reproduzem as desigualdades sociais alienadamente, na medida em que, cada um executando seu papel, perpetua o estado de dominação e submissão, pilares que sustentam as sociedades classistas.

Para Freire (1996, 14), na contemporaneidade esse cenário retrata a “malvadez neoliberal” exercida pela sua ideologia fatalista, que como afirma ele, é imobilizante, pois:

[...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como a ‘realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ (FREIRE, 1996, p. 18).

As classes elitizadas dominantes, como diz Carrão (1997, p. 2), tomando da fonte de João Penteados²⁷, sabem perfeitamente que é no seio escolar que mora “[...] o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos”.

Por isso, o Estado e a Igreja disputaram ferrenhamente, e ainda disputam, o controle da instrução do povo, tendo ambos por objetivo a formação de mentalidades adaptadas aos seus interesses de classe, pois é nas escolas, sobretudo nas mantidas pelo Estado “[...] que se amoldam e se mutilam as consciências das classes populares”. Nelas, cultiva-se e cultua-se a atrofia da razão e são inculcadas nas “[...] crianças das classes subalternas as mentiras patrióticas e religiosas” (CARRÃO, 1997, p. 2).

Nas sociedades capitalistas, a burguesia, por meio do Estado, cria a subordinação intelectual, para lembrar o conceito que Antônio Gramsci (1891-1937), utilizou para mostrar sua visão da dimensão ideológica da dominação de classe na

²⁷ João Penteados publicou, em 1914, o artigo *As escolas e sua influência social – o ensino oficial e o ensino*, na revista *A vida* de cunho anarquista, fundada em 30 de novembro de 2014, por iniciativa do Grupo Editor Novos Horizontes e do Comitê Pró-Congresso, atuantes na imprensa libertária e anticlerical. Foram editados sete números do periódico, sendo o último publicado em 1915 (FIGUEIRA, 2009).

sociedade capitalista, considerando a dominação do capital sobre o trabalho, resultante da exploração das classes subalternas. Além da dominação político-ideológica que tem como mecanismo a repressão (exército, polícia, prisão, etc.) e/ou da dominação ideológica que concentra o consenso social expresso pela aceitação, pela maioria da população, da direção que a classe dominante dá à sociedade.

Segundo Carrão (1997), o Estado usa os seus aparelhos para reproduzir a ideologia arbitrária, que mantém as classes subalternas em estado de alienação frente ao pensamento ideológico, crenças sedimentadas historicamente, que, compõem a base de todos os atos, ações e condutas humanas. Uma ideia que se faz verdadeira pelos eventos, mas que, não obstante, camufla e perpetua a ação autoritária, desrespeitosa, injusta e solidifica, sobretudo, a desigualdade.

No caso brasileiro, o Estado Neoliberal, a partir da década de 1980, reestrutura as suas políticas educacionais, para implantar o conceito de escola democrática, fundamentada no diálogo como reflexão para a ação. A Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases, traz em seu artigo 27, Inciso I, que a Educação Básica se incumbirá da “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”; e, no artigo 35, Inciso III, que o Ensino Médio deve se incumbir do “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Não se pode negar, desta maneira, que legislativamente a educação brasileira defende a democracia. Entretanto, ingênuo seria imaginar que somente porque a lei preconiza, determina e impõe as coisas se efetivam. Não é bem assim que, de fato, as coisas ocorrem em nenhuma área, muito menos na educação. E mesmo que houvesse esforços governamentais genuínos não se pode arrancar de uma hora para outra, como simples passe de mágica, o que se arraigou ao longo de quase cinco séculos.

O Brasil era uma sociedade “fechada”, e não se pode ainda dizer que o deixou de ser completamente, alienada culturalmente, reflexa, subjulgada a uma elite alienada e alienante (FREIRE, 1976, p. 47). Um contexto marcado, sobretudo

por distanciamentos, superposições e desvinculações, que, em nossa visão, no fragmento de *Educação como prática de liberdade*, o autor define cristalina e precisamente:

[...] Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo 'imerso' no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites das 'elites', que estava sobre ele. Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer. Incapacidade de ver-se a sociedade a si mesma, de que resultava como tarefa preponderante a importação de modelos, a que Guerreiro Ramos chamou de 'exemplarismo' (FREIRE, 1976, p. 47, grifos do autor).

Esse ontem da nossa história, da nossa formação histórico-cultural, que estrangulou a nossa possibilidade de democracia, impossibilitou a formação de uma personalidade verdadeiramente democrática. Relembrando Zevedei Barbu²⁸, nossa bagagem cultural impediu a constituição das experiências concretas e dos hábitos mentais necessários à construção da personalidade democrática. Isso impediu que se estruturasse nos brasileiros e nas brasileiras “[...] a sensação de que cada indivíduo é, à sua maneira, um agente na construção de sua sociedade, em que se encontra a semente tanto da doutrina da igualdade quanto da liberdade” (BARBU, 1956, p. 17, tradução nossa).

Obviamente, esse ontem não pode ser visto como invencível, intransponível, de maneira a nos manter eternamente inabilitados para o autêntico exercício democrático. Tampouco se pode desconsiderá-lo, pois o autor nos lembra da advertência fundamental que ele atribui a Barbu: “A mente em todas as suas manifestações nunca é apenas o que é, mas também o que era” (FREIRE, 1976, p. 66, tradução nossa). Por isso, é imprescindível que analisemos as nossas raízes para que entendamos os motivos pelos quais se enraizou entre nós a inexperiência política e democrática.

Freire (1976, p. 66) nos explica com muita clareza os precedentes históricos, sociais e econômicos que culminaram na nossa “[...] inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais” e caracterizou como

²⁸ Zevedei Barbu é um importante autor referência na construção teoria de Paulo Freire. *Democracy and dictatorship: their psychology and patterns of life* (1956) é a obra do autor utilizada por Freire em *Educação e atualidade brasileira* (2003a).

mutismo, submissão, intransitividade, alienação. Despontamos e crescemos sob domínios duramente devastadores: exploração econômica do dominador, que não somente era senhor das terras, mas também das gentes. Trabalho predominantemente escravo. Em um primeiro e breve momento realizado pelo índio, e, posteriormente, por longo prazo pelos negros. Vejamos como ele expõe:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o 'poder do senhor' se alongava 'das terras às gentes' e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 1976, p. 66-67).

No corpo desse excerto, o autor insere uma nota de rodapé, onde acrescenta: “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com medo da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. ‘Doente.’ Sem fala autêntica” (FREIRE, 1976, p. 66-67). E, depois, registra o fragmento do *Sermão da Visitação de Nossa Senhora*, pregado pelo Padre Antonio Vieira, por ocasião da chegada do Marques de Montalvão, vice-rei de Portugal, em 1640, cujo teor é de tal precisão acerca das reais condições do Brasil, da época, que a nosso ver em pouco mudou, e que, sem a pretensão de cansar o leitor, pedimos licença para referenciá-lo. Depois de uma citação latina que termina com a palavra *infans*, denota o sacerdote:

Comecemos por esta última palavra *infans*, infante, quer dizer o que não fala. Neste estado estava o menino Batista, quando a senhora o visitou, e neste estado estava o Brasil muitos anos que foi, a meu ver, a maior ocasião de seus males. Como doente não pode falar, toda outra conjectura dificulta muito a medicina. Por isso Cristo nenhum enfermo curou com mais dificuldade, e em nenhum milagre gastou mais tempo, que em curar um endemoniado mudo; o pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes se quis pedir os remédios de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência: e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem devera remediar, chegaram também as vozes do poder e venceram os clamores da razão (FREIRE, 1976, p. 67).

Sublinhemos que ao nosso colonizador o Brasil se traduzia exclusivamente por uma “empregada comercial”. A ele interessava apenas a extração das riquezas

da nova colônia. Não lhes interessava de forma alguma a criação de uma civilização nas terras descobertas. Daí que por anos as terras brasileiras ficaram praticamente intocadas, longe dos interesses lusitanos no tocante a sua operosidade. A colônia a desprezava, sobretudo, porque os produtos americanos eram desvalorizados até por não serem conhecidos, ficou entregue meramente a incursões de aventureiros gananciosos. O Brasil não tinha a magnitude Oriental. Em nada podia ser comparado. Além disso, Portugal por época do nosso descobrimento tinha população insignificamente pequena, o que inviabilizava projetos de povoamento.

Destarte, os poucos colonos que fixaram residência em terras brasileiras não tiveram interesse de integração. Faltou, como afirma Freire:

[...] aos colonos que para cá se dirigiam um animo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes organicidade com a colônia. Com a terra nova. Sua intenção era realmente a de explorá-la. A de ficar 'sobre' ela. Não a de ficar nela e 'com' ela. Integrados. Daí, dificilmente, virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la (FREIRE, 2003a, p. 62).

Outros fatores também corroboraram para a consolidação da nossa inexperiência democrática. A constituição das terras em grandes propriedades separadas por muitas léguas favoreceu o fechamento das comunidades em si próprias, sob a proteção dos todo-poderosos senhores e o desenvolvimento da cultura do mandonismo-dependência e, conseqüentemente, das soluções paternalistas da dominação e ao mutismo nacional.

Aí se encontra, em nosso entender, a raiz do mutismo que não somente foi, mas ainda se mostra como uma das nossas mais fortes características. O mutismo imposto pelo protecionismo e pela assistencialização que introjetou nos brasileiros e nas brasileiras o sórdido gosto pelo exercício do binômio: dependência-proteção, do qual resulta até por comodidade de calar. Sobre esse pretense acolhimento, relata Freire:

Nas grandes propriedades, separadas umas das outras pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo outra maneira de vida, que não fosse a de se fazerem os 'moradores' desses domínios, 'protegidos' dos senhores. Tinham de se fazer 'protegidos' por eles, senhores todo-poderosos, das incursões predatórias dos nativos. Da violência arrogante dos trópicos. Das

arremetidas até de outros senhores. *Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturológicas em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de 'protecionismo', que nos caracteriza ainda hoje e que ainda hoje constitui*, como já afirmamos, um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização (FREIRE, 2003a, p. 63-64, grifos nossos).

Caracteriza ainda hoje, em nossa percepção, a tão-presente dependência ao assistencialismo de todo tipo e sorte: econômico, social, educacional, ideológico. Estamos sempre envolvidos em soluções paternalistas, mesmo no tocante a democracia, cujo termo soa docemente romantizado na boca dos brasileiros e das brasileiras, nos foi importada, imposta, como simples forma de governo, e não como forma de vida, como deveria ser. Não somos os construtores das nossas próprias ideologizações, especialmente as que se situam no campo das democracias, pois estas exigem participação na incorporação das ideias. Esta implica em consciência crítica, em pensar certo, que inexiste na inexperiência democrática, no paternalismo, na assistencialização. Nestes, o diálogo não se faz, não verdadeiramente, não desprovido de demagogia e hipocrisia, o que se faz é o não diálogo. A dialogação requer abertura, liberdade, participação. Envolve responsabilidade social e política de cada um, de todos e de cada um para com todos. Implica [...] um mínimo de consciência transitiva que não desenvolve nas condições apresentadas ou oferecidas pelo grande domínio (FREIRE, 2003a, p. 65).

Portanto, nas circunstâncias em que nos mantemos por séculos, a autoridade externa e dominadora encontrou abrigo. Nos povoamentos predominou o fechamento. Não houve condições favoráveis para o surgimento de centros urbanos com classe média, com lastro econômico razoável, criados pelo povo e por ele governados. Dessa maneira, não floresceu em nossa cultura o senso de participação nos problemas comuns, a consciência criadora e livre, o autogoverno, a criação de “disposições mentais flexíveis capazes de levar o homem” (FREIRE, 2003a, p. 68), a sobrepor os interesses privados pelos interesses públicos e desenvolver o senso de solidariedade social e política. Enfim, a sabedoria democrática que se forma, necessariamente, quando uma sociedade se faz com as próprias mãos, não se formou. Faltaram, à vista disso, ao povo as condições experienciais, [...] a incorporação ou a *'introjeção'* da autoridade externa com que ele

criasse a autoridade interna, indispensável aos regimes democráticos de vida” (FREIRE, 2003a, p. 66).

Conseqüentemente, em verdade o que se caracterizou, desde o início, foi o poder exacerbado e uma submissão tal, que negou ao povo brasileiro o experimento da criticidade, a participação na vida econômica e política da colônia e a sua total exclusão dos processos eletivos, as trocas de experiências, e levou o homem pobre brasileiro, como afirma Freire (1976, p. 74), a um “quase gosto masoquista” de se permanecer ajustado, acomodado e não integrado.

O problema do ‘ajustamento acomodado’ ou através de ‘acomodação’ se vincula ao do ‘mutismo’ [...] como uma das conseqüências imediatas de nossa ‘inexperiência democrática’. Na verdade, no ajustamento por meio da ‘acomodação’, o homem não ‘dialoga’, isto é, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nessas circunstâncias foram assim disposições mentais rígidas e autoritárias. Acríticas (FREIRE, 2003a, p. 69).

Daí a nossa inexperiência democrática, a nossa falta de aspirações democráticas. Cristalizamo-nos desde a nossa gênese como uma sociedade escravocrata, em que os interesses privados se sobrepõem ao público. Uma sociedade sem povo, ou melhor, em que o povo não passa de massa de manobra, antidemocrática, dividida social e economicamente entre uma minoria escandalosamente rica, autoritária e exploradora, e uma maioria esmagadoramente miserável, submissa, ajustada e acomodada ao assistencialismo e ao paternalismo. Considerando o termo “carneirismo”, utilizado por Freire (1976, p. 75), uma sociedade formada por lobos e cordeiros, em que os primeiros se acostumaram aos privilégios e os segundos se ajustaram e se acomodaram a sua condição, seja por falta de opção, seja por estratégia de sobrevivência.

Como vimos, as condições em que se formou a sociedade brasileira realmente se mostraram negativas às experiências democráticas e vigorosamente favoráveis às antidemocráticas. Corroboramos com a pesquisadora e colega de profissão, professora Marcela Calixto dos Santos, quando afirma que:

Essa foi nossa experiência coletiva, que se refletiu e manifestou nas particularidades de modo geral. Nessas experiências, a coletividade social brasileira esteve inevitavelmente encontrando as referências

para se portar diante dos problemas e solucioná-los. Essas experiências vividas historicamente pela coletividade fundamentaram e sustentaram inúmeras atitudes e comportamentos das pessoas perante a vida, de maneira a exercerem influência e consequências sobre nossa atualidade. [...] a inexperiência democrática é uma marca da sociedade brasileira que se constitui em um ponto de estrangulamento do processo de democratização. Essa inexperiência nos estrangula porque suas marcas interferem na nossa capacidade de exercitar a democracia de forma autêntica (SANTOS, 2013, p. 102).

E mais, estrangula a nossa capacidade de pensar certo e a formação da consciência crítica. Porque no campo educacional, essas características se apresentaram mais que propícias para a atuação da escola e educação tradicional, que, como assevera Freire (1983a, p. 69): “[...] mata o poder criador não só dos educandos, mas também do educador”, e ao matá-los, destrói toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento da democracia humanizadora. Porque deixa resquícios em professores e alunos por ela formados, a tal ponto que esses resquícios transitam em todos os contextos sociais, sobretudo, nas esferas dos cursos de pedagogia e de licenciaturas, que acabam por sucumbir à formação para o autoritarismo e à transmissão do conhecimento como garantia de resultados. Uma postura que estreita a problematização, asfixia o diálogo e impede o florescimento da criticidade democrática. Desenvolveremos o conceito de “educação tradicional” à luz da concepção freiriana para apreender o seu potencial formador, investigando especialmente a forma de pensar fomentada em seu bojo.

2.2. O pensar na formação bancária

Partimos do exposto na sessão anterior ressaltando que pela própria constituição histórica, social, econômica e política o Brasil se fez uma “sociedade fechada”, caracterizando-se preponderantemente por um estado de “inexperiência democrática”, que se solidificou, sobretudo, dicotomizando, de um lado, o paternalismo, protecionismo e mandonismo, e, por outro, o mutismo, “carneirismo” e dependência.

Constatamos ao final daquele tópico que a nossa inexperiência democrática resultou em falta de aspirações democráticas. Por isso, desde a nossa gênese nos edificamos como sociedade escravocrata, cujos interesses públicos são sobrepujados pelos privados. Em que o povo é astuciosamente manipulado por

assistencialismos interesseiros. Portanto, uma sociedade antidemocrática, dividida entre uma minoria autoritária e exploradora, e uma maioria pobre, quando não miserável, submissa, ajustada e acomodada.

Observamos anteriormente que a democracia emoldurada em solo brasileiro foi importada e exercida apenas como método político em caráter de representação. Contexto em que o povo orla como piões de manobra no grande jogo dos interesses eleitoreiros. Vimos também que a democracia como forma de vida não germinou nem vigorou em função das experiências negativas às democráticas e positivas ao desabrochar do que Freire chamou de “democracia cínica”, que atende única e exclusivamente aos interesses capitalistas.

Relembremos, ainda, dada a relevância para o que buscamos neste tópico, que, mais do que simplesmente conceituar a Educação Tradicional, é apreender a ideologia transposta na forma de pensamento e de consciência desenvolvida por ela, que a consciência humana pode ser condicionada pelo meio social. De tal forma que a predominância do desenvolvimento do pensar inautêntico ou do pensar certo se relaciona com a maneira como que determinada sociedade se apresenta politicamente organizada.

O método tradicional, salientemos, é a educação “bancária” fortemente criticada na obra freiriana. Freire busca como referência o estudo de Adam Schaff (1978, p. 75), que o entende como um “[...] modelo mecanicista do conhecimento para o qual o sujeito é um instrumento que registra passivamente o objeto”. É que ao subtrair do indivíduo a sua ação, isolando-o socialmente e fomentando sua abstração cultural não se eleva o nível de conhecimento, mas sim à passividade e contemplação na relação cognitiva, tornando-o um mero registrador de impulsos externos.

Trata-se, assim, de um sistema educacional que reprime pelo menos no contexto da educação pública a formação da capacidade para pensar certo e a formação da consciência crítica, o que serve justamente às conveniências antidemocratas. Compreendemos que Freire critica a educação bancária porque ela promove a democracia cínica, que em prol dos interesses capitalistas, inviabiliza a

verdadeira democracia ao maximizar as desigualdades sociais. A educação “bancária” atende perfeitamente aos interesses das classes dominantes que controlam o modelo político governamental e, assim, mantêm e perpetuam a sua supremacia. Analisemos o porquê de a educação “bancária” ir ao encontro desses interesses.

Segundo Freire (2003a, p. 87), no modelo bancário a educação se faz “desvinculada da vida”, focada exclusivamente na palavra, mas não na palavra verdadeira e sim na palavra “[...] esvaziada da realidade que deveria representar, pobre em atividades em que o educando ganha experiência do fazer”. É que esse modelo de educação se funda em comunicados e não na comunicação. Pauta-se na resposta pronta, porque o educando é mero depósito que recebe, decora e repete o conteúdo comunicado. Muitas vezes esse mesmo educando será o futuro educador. Nesse jogo de bate-volta, alunos e professores não sabem ou não percebem que são eles próprios os anulados. Como diz o autor:

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositados e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Nesse modelo educacional, essas características são a condição necessária para se progredir e chegar ao sucesso escolar que é o diploma. Essa é educação que, em nosso entender, preconiza a seleção. O conhecimento/saber é tido como instrumento seletivo, um tesouro reservado a poucos, às castas opressoras, enquanto ao povo resta a ignorância em massa. Por isso, a transferência do saber sempre se dá em forma de oferta daqueles que sabem para aqueles que não sabem, em processo mecânico, inflexível, sem abertura para que haja qualquer tentativa de procura, de experiência feita. A única experiência a que os educandos

têm acesso é a transmitida, narrada. É o que entendemos da explicação freiriana contida neste trecho de *Pedagogia do Oprimido*:

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2014, p. 81).

O paradigma de educação 'bancária' reflete, desse jeito, a sociedade opressora, que preconiza a 'cultura do silêncio' e trabalha a favor da manutenção da alienação e da ignorância, garantindo o sucesso do processo opressão-submissão e a dicotimização dos atores e de seus papéis. Na educação bancária os papéis são muito bem definidos e jamais se entrelaçam. O educador educa, sabe, pensa, diz, disciplina, opta e prescreve a sua ação, escolhe e determina os conteúdos e, sobretudo, detém a autoridade. É sujeito soberano do processo. O aluno é educado, não sabe, não pensa, é pensado, escuta docilmente, é disciplinado, segue a prescrição dos conteúdos, não pensa a não ser o pensar anteriormente já pensando, não fala, repete, escuta e não é escutado, acomoda-se, subordina-se à autoridade: é o objeto do processo. Em termos freirianos:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é quem sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1997b, p. 82-83).

Nesse padrão educativo, os educandos não são mais que receptáculos a serem cheios displicentemente por um conhecimento concebido forasteiramente, cujos cânones são impostos ou ofertados como dádivas. Nesse mesmo viés, assevera Freire acerca da elaboração bancária:

Segundo essa concepção, o educando é como se fosse uma 'caixa' na qual o 'educador' vai fazendo seus 'depósitos'. Uma 'caixa' que se vai enchendo de 'conhecimentos', como se o conhecer fosse o resultado de um ato passivo de receber doações ou imposições de outros (FREIRE, 1997b, p.13).

Nesse modelo de educação, homens e mulheres só são percebidos como seres de ajustamento, de adaptação, formados para permanentemente se manterem em estado de consciência ingênua e a também pensarem ingenuamente. Isso coloca a dobradinha da alienação: conformismo/formalismo no centro dos interesses desse paradigma educacional. Por isso, uma educação que se caracteriza pela insegurança, frustração, nostalgia, descompromisso, antidialógico, simplismo na interpretação dos problemas e da realidade e pela tomada de conclusões apressadas e superficiais.

Trata-se de uma "falsa concepção de educação" (FREIRE, 1997b, p. 13), que por visar à passividade e adaptação humana, também se funda, produz e reproduz uma "falsa concepção de homem" e uma igualmente falsa visão da consciência humana. A consciência para a educação "bancária" é algo vazio, um espaço a espera de ser preenchido com fragmentos do mundo real convertidos em conteúdos desconexos pelo discurso blá-blá-blamenteiro. Nessa visão mecanicista de consciência o que importa é que ela "[...] esteja permanentemente recebendo pedaços da realidade que penetram nela. Não distingue, por isso, entre entrada na consciência e tornar-se presente à consciência (FREIRE, 1997b, p. 14).

Por isso, provavelmente o maior ou, pelo menos, um dos grandes *feitos* da educação 'bancária', que se manifesta, principalmente, na alienação, no pensar inautêntico, na consciência ingênua, é o saudosismo. Nesse estado, homens e mulheres tendem a ver e pensar no passado como sendo melhor que o presente. Tornam-se sugestionado a aceitar formas 'gregárias ou massificadas', incorporando a ideologia opressora como certa e absoluta.

Acerca desta questão, Freire (2003a, p. 34) afirma que os seres humanos “[...] pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas”, subestimam seus semelhantes, são inflexíveis, consideram o seu conhecimento como sendo o absoluto, ao mesmo tempo em que os discutem com argumentações frágeis, pois as travam mais no campo da emocionalidade do que da criticidade. Assim, seus esforços se voltam para a imposição das suas verdades. Além disso, mostram-se passionais, fanáticos ou sectários, percebem a realidade como estática e imutável.

É que na percepção ingênua da realidade, distorcida, característica desse padrão educacional, as pessoas são como ‘coisas’ e os sujeitos como ‘objetos’. Nela os agentes não trabalham com, mas contra. E as mudanças, toda e qualquer mudança, são vistas como ameaças e não como transformação. Visto que o grande propósito dessa educação é frear a inquietação, a impaciência, é falsificar a realidade, é impedir o desvelar do mundo, é moldar os seres humanos, é coisificar homens e mulheres.

Por isso, tudo que fuja desses preceitos, é repudiado veementemente, pois a “[...] clarificação da realidade, sua compreensão crítica, a inserção do homem nela – tudo isso é uma tarefa demoníaca, absurda” (FREIRE, 1997b, p. 14), que não pode ser tolerada e deve ser imediatamente contida, custe o que custar. É o procedimento para o caso daqueles que não adaptam às essas ações desumanizantes, que não se assujeitam passivamente e que permanecem inquietos e criadores, que insistem em não beber da fonte da aceitação. São os rebeldes, os desajustamentos, os modernos indisciplinados, que outrora experimentavam a palmatória, o milho sob os joelhos nus, os reios de rabo de cavalo e que hoje são *ritalinizados*²⁹. Essa

²⁹ O termo diz respeito ao ato de administrar o fármaco metilfenidato, da família das anfetaminas, comercializado sob o nome Ritalina, em crianças portadoras ou supostamente portadoras de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). A droga é classificada pela *Drug Enforcement Administration* como um narcótico, pois pode levar à dependência química, devido ao seu mecanismo de ação que é o mesmo da cocaína. O consumo pela criança requer rigor no diagnóstico, devido ao fato de que o seu organismo ainda se encontra em fase de formação. Porém, existe uma forte tendência ao uso indiscriminado da droga, com o objetivo de conter os comportamentos considerados inadequados. Segundo Maria Aparecida Affonso Moysés, professora titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp, em entrevista concedida ao Portal Unicamp (GARDENAL, 2013), busca-se muito o tratamento com a ritalina para se evitar uma futura possível delinquência, embora não exista nenhum dado que comprove essa ação do medicamento. Pelo contrário, de acordo com essa médica pediátrica, a droga não tem esse poder de substituir, por

característica da educação autoritária nos reporta à passagem do *Novo Testamento*: “[...] toda árvore boa produz frutos bons, e toda árvore má produz frutos maus. Não pode a árvore boa produzir frutos maus, nem a árvore má produzir frutos bons. Toda árvore que não dá bom fruto é cortada e lançada no fogo. Portanto, pelos frutos os conhecereis” (BÍBLIA DE REFERÊNCIA THOMPSON, Mateus 7:17-20, grifos nossos).

A educação “bancária” obedece rigorosamente essa máxima do mito hebraico-cristão, que permanece como herança da nossa educação colonial jesuítica, podando toda forma de reflexão e ação crítica. De tal forma, que nessa prática educacional o pensar certo e a consciência crítica são, como se diz popularmente, *pássaros que são mortos no ninho*, aos quais não é dada nenhuma chance de aprender a voar. Por isso, o nosso filósofo se referiu a ela, à educação “bancária”, como sinônimo de morte, porque ela ceifa a criatividade, a experiência feita, a reflexão, a ação transformadora, a liberdade, a democracia, a humanidade. Mutila a relação “pensamento, linguagem, realidade” (FREIRE, 2013, p. 26). Fecha as portas para a *práxis*. Obstaculiza a autonomia e a criatividade. É o que entendemos ilustrar o trecho de *Papel da educação na humanização*:

A concepção bancária, por fim, nega a realidade de *devenir*. Nega o homem como um ser de busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega o seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser de *práxis*. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila (FREIRE, 1997b, p. 14, grifos do autor).

E isso tudo para atender, em nossa percepção, o maior dos seus propósitos: a manutenção do *status quo*, na medida em que perpetua a "dicotomia inexistente homens-mundo", pondo homens e mulheres na condição como meros observadores do mundo, opacizando a sua capacidade e possibilidade de se fazerem o que verdadeiramente são: “recriadores do mundo” (FREIRE, 2014, p. 87).

exemplo, a orientação familiar e escolar. O risco que se corre, para ela, é de se cometer um genocídio do futuro.

No estudo *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*, Zatti oferece a seguinte explicação:

A educação bancária condiciona as pessoas para que se adaptem ao mundo, vivam nele aceitando a opressão sem se revoltar contra os patrões, os governantes, ou quem quer que possa os oprimir. Ou seja, para que trabalhem, cumpram as leis, sem questionar o próprio papel que ocupam na sociedade. Isso nega o homem como sujeito de suas ações e como ser de opção. Dessa forma, a educação bancária é educação como prática da dominação, mantém o educando na ingenuidade e assim, ele se acomoda ao mundo de opressão, permanecendo na heteronomia (ZATTI, 2007, p. 48).

Trata-se de uma educação em que ensinar e aprender são dicotomizados, distintos, hermeticamente compartimentados, o que reforça a concepção de que o saber e a cultura devem ser reservados exclusivamente às elites, o que é determinante, como afirma Magri (2012, p. 52), para que os educandos se mantenham, “[...] extremamente passivos, imersos numa neblina de dominação e de opressão”.

É como, segundo registra Freire (1997a), a forma como a cultura dominante invade a cultura dominada, levando esta a adotar os modelos culturais daquela, opacizando a realidade. Por esse viés, os dominados passam a ver a cultura dominante como algo imutável, intransponível. Nessa inversão cultural, quer estejam conscientes ou não, os mestres tradicionais são determinantes para o sucesso da inautenticidade do pensar, do saber, do conhecimento, do existir; e fundamentais para o fracasso do diálogo, da inquirição, da investigação, da pesquisa, da pergunta: da problematização, inextricavelmente ligados a criticidade.

Para o “educador bancário”, escreve Freire (2014, p. 116, grifos do autor): [...] na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará ele mesmo, organizando seu programa.

A “educação bancária”, como a entendemos, não se encontra centrada na pergunta, mas sim na resposta dada, que sacrifica a reflexão-ação. É palavra muda, infértil para a ação transformadora, humanizadora. Não passa de verbalismo ideológico e ideologizante. Silêncio paralisante, dicotomizante do pensar, do agir e do existir humano.

Nesse contexto, tratamos em *Relações entre democracia e educação para o pensar na obra de Paulo Freire* (SILVA, 2012), do que entendemos ser um dos maiores males desse paradigma de educação: o favorecimento e, porque não dizer, o encorajamento da separação do contexto escolar em dois mundos: o mundo dos mestres e o mundo dos alunos, e a convivência inóspita entre ambos, os quais se indulgenciam ao invés de se compreenderem e se ajudarem. Desse estudo, evoquemos que:

O ambiente escolar é palco permanente de um eterno jogo de interesses que não favorece a nenhuma das partes, muito menos propicia a formação do caráter democrático. Por um lado, os mestres insistindo em reproduzir o que aprenderam e o que está arraigado na sua essência de homem-objeto, submisso [...] e, por outro, os alunos que, diante dessa nova realidade que propicia certo grau de liberdade, não aceita mais passivamente a imposição dos paradigmas da educação colonial, e, consciente ou inconscientemente, coloca-se contrário a castração da sua criatividade e criticidade, lutando, seja de forma clara e concisa ou por meio da rebeldia pelo seu direito a integração livre e criadora no processo educacional, do qual ele sabe que é protagonista, mas não se sente como tal, porque tem sua verdadeira participação coibida (SILVA, 2012, p. 30).

É o que Freire trata como "inconciliação entre educador-educando" (FREIRE, 2014, p. 86), pois o educador bancário não se dá a nenhum tipo de companheirismo em relação aos educandos. Atitude que, como denuncia Zatti (2007), compreende um dos grandes motivos para que se instaure a desmotivação nos educandos. Isso decorre do fato de que a passividade no processo educacional, o não agir por parte do alunado, leva a um completo estado de desinteresse em sala de aula, que acaba contaminando não apenas as principais personagens do processo de ensino-aprendizagem - educador e educandos, professor e alunados -, mas que chega a contagiar todos os sujeitos envolvidos no processo, além de se repercutir na organização do ambiente escolar. É que para Freire (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15), a motivação só encontra guarida na prática, no ínterim da ação.

Freire tem inspirado uma mudança na nossa prática educacional. Considerando suas ideias sobre o protagonismo, que pressupõe a concepção de homem como ser inacabado e ativo na busca de sua feitura, observamos que nosso alunado demonstra grande interesse pela ação. Quando o alunado participa, atua, trabalha, mesmo que fazendo algo tão simples para nós, professores, mas como

sempre podemos perceber, grandioso para eles, como escrever no quadro. Eles participam quando ajudam o colega, quando apontam os acertos e mostram as falhas nas avaliações coletivas; quando fazem a leitura compartilhada; quando se reúnem em grupos de pesquisas; quando nas rodas de conversa discutem temas relacionados às suas vivências, a realidades concretas e aos seus interesses; quando podem livremente perguntar sobre os temas que mais os afligem ou mais lhes causa interesse. Assim, sua curiosidade viça, transformando-se aos poucos em curiosidade epistemológica.

É por isso que as críticas freirianas chamam à atenção para os altos índices de déficit quantitativo e qualitativo produzidos pela e na educação bancária, que, nas palavras de Zatti (2007, p. 48), “[...] constituem obstáculo para o desenvolvimento do país e para sua emancipação”. De acordo com esse autor, trata-se de problema grave que, entre outros fatores, decorre do despreparo científico de educadores e de uma educação associada à “ideologia elitista” que desconsidera a realidade concreta do educando no processo de alfabetização é a questão do abandono escolar.

Segundo Freire (1986, p. 94), o termo correto para o fenômeno da desistência escolar por parte das crianças pertencentes às camadas populares é “expulsão escolar” e não “evasão escolar”, que compreende um termo ideológico, usado tecnicamente para mascarar o descaso do poder público em relação à classe dos excluídos.

Vejamos que o Brasil, de fato, conseguiu “[...] aumentar significativamente os níveis de alfabetização e o acesso das crianças às escolas primárias e secundárias” (PNUD, 2013, p. 9), e os índices de evasão escolar foram atenuados, sobretudo em decorrência da frequência escolar ser uma condicionante indispensável para a liberação de benefícios sócio-econômicos³⁰. Entretanto, contraditoriamente, manter o aluno na escola ainda figura como uma das grandes dificuldades que ainda enfrenta o nosso sistema educativo³¹. Isso, em nossa visão, ocorre porque ao lado

³⁰ O único critério condicionante para o recebimento do benefício ofertado pelo Programa Bolsa Família na Educação é a “frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos e mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos” (CAMPOS, 2010, p. 110).

³¹ Figuramos como a terceira maior taxa de evasão escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (UOL EDUCAÇÃO, 2013).

da frequência deveria estar à condicionante rendimento escolar. O que se percebe é que esses programas governamentais assistem minimamente a criança no sentido econômico, mas não preparam o docente, não equipam as escolas, ou seja, não propiciam as condições para o desenvolvimento do pensar certo.

Uma questão importante acerca da evasão escolar que nos chamou à atenção durante a leitura do *Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013-2014 - Segurança Cidadã com rosto humano: Diagnóstico e Propostas para a América Latina* (PNUD, 2013, p. 9), é que o estudo comparativo que analisou o nível de escolaridade da população carcerária brasileira revelou a evidência contundente de que 60,6% não completou 9 anos e 83,6% não completou 12 anos de escolaridade. Isto significa que além de expulsas da escola estas pessoas são expulsas também da vida na sociedade.

Essa realidade mostra que o déficit de qualidade da educação para o desenvolvimento do pensar certo, evasão escolar e dificuldade de inserção no mercado de trabalho decorrente da desqualificação profissional são problemas que se vinculam como efeito cascata. Um exemplo desta dificuldade para adentrar ao mercado transparece em um caso bastante próximo. A diarista que veio nos prestar serviços domésticos em meio período, pois já era formalmente empregada em uma fábrica de bordados, muito prontamente aceitou nos ajudar na fase aguda desta pesquisa. Durante nossas conversas, ela nos revelou que o motivo do seu interesse em fazer as diárias era porque a irmã subsistia em grande parte com os benefícios sociais recebidos em função do filho se encontrar em fase escolar, mas que ao completar 18 anos repentinamente deixou de poder contar com tal quantia. A questão é que a irmã de repente se viu sem condições para pagar o aluguel e o filho por diversos fatores, sobretudo, por não ter sido preparado para o trabalho não se encontra em condições de contribuir com as despesas da casa. O que inferimos é que o benefício social é uma condição necessária para mudar a situação destas famílias, porém insuficiente. Instamos pela necessidade de uma educação que trabalhe o pensar destes alunos e de alguma forma mobilize a família. Visto que, assim como a educação não é e não deve ser um encher a cabeça, o benefício social também não pode ser apenas um encher a barriga.

Por isso, em nossa percepção, para a criança evasora e mesmo àquela que permanece na escola por diferentes motivos, o paradigma bancário, pelo desinteresse que cultiva, igualmente a condena ao silêncio. Como aponta o recorte zattiano, se homens e mulheres não têm:

[...] como ler e escrever ou os faz de forma precária, não conseguirá manter relações verdadeiramente dialógicas em uma sociedade que existe pela palavra, dependerá de idéias e temas externos, e assim não conseguirá conquistar a própria autonomia (ZATTI, 2007, p. 48).

Ainda nos referindo ao despreparo do educador bancário, anteriormente escrevendo em *A busca pela formação da identidade docente: a autonomia em construção pela problematização, diálogo democracia* (SILVA; MURARO, 2012) ressaltamos a defasagem existente entre os objetivos propostos qualitativa e quantitativamente para a educação, os altos investimentos decorrentes e os resultados muito aquém dos padrões estabelecidos tanto em nível nacional e internacional.

Naquele momento, entendemos que, como círculo vicioso presente na história brasileira, essa dicotomia conseqüentemente se desdobra em e se expressa por problemas, como a violência, a formação da consciência ingênua, a exploração do trabalhador e pelo não desenvolvimento da vida democrática. É que naquele nosso entender essas mazelas em grande parte se devem ao processo de formação de professor.

É que a formação do professor no contexto atual privilegia exclusivamente o critério quantidade, tanto '[...] no sentido de aumentar o número de docentes para atender à demanda do mercado quanto no entendimento de formação como domínio de conteúdos pré-determinados por este mercado para poder transmitir' (SILVA; MURARO, 2012, p. 15).

Outro fator cerceador da criticidade que observamos no contexto escolar bancário e que consideramos relevante anotar é a presença antagônica: real-ideal, sobre a qual também já discorremos em trabalho anterior já citado. Nessa contradição, nossa perspectiva é que, "[...] enquanto o real co-habita e é comandado pelos resquícios da educação tradicional, repressora e burocratizadora" (SILVA, 2012, p. 29) obscurecendo a tomada de consciência da historicidade e

temporalidade dos conhecimentos e da realidade concreta, o ideal forjado pela própria escola/educação e pelos mecanismos de comunicação (mídia), a serviço do sistema capitalista opressor, reduz a realidade ao nível de pensamento, da imaginação, da ilusão.

Em outros termos, escola e mídia mantém viva e atuante uma idealização de realidade, pautada na ética do lucro desenfreado, sutilmente troca o antigo tronco e capataz, que garantiam o trabalho até a morte para garantir e manter o *status quo* do senhorio, por um pensamento fantasioso humanista. Essa idealização leva a um viver inautêntico, delirante, ilusório de autônoma, liberdade e participação, que igualmente atende aos interesses da produção e reprodução do ciclo produção-consumo do sistema opressor.

Homens e mulheres, meninos e meninas nessas condições, vivendo os devaneios de suas fantasias, acabam por imitar um modelo proposto e não ser a si próprio no seu processo histórico. Na realidade, acaba por ser o que lhe é imposto ou apresentado como modelo ideal. Quer reproduzir o existir do personagem da novela, do jogador de futebol, dos ídolos que o sistema capitalista-opressor lhe apresenta sem ter consciência do seu próprio existir e do seu próprio ser: “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso, vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva” (FREIRE, 1983a, p. 35).

De fato, muitos meninos e meninas não vivem o próprio viver. Vivem o viver de outrem. Suas ações são compelidas pelo desejo do outro a quem admira e em quem se espelha, incorporando e corporificando os valores desse outro como sendo os seus. Seu pensamento não se compromete consigo mesmo, não é responsável. Os meninos do nosso último quarto ano unanimemente desejam ser o Neymar, falavam, vestiam e usavam o mesmo corte de cabelo desse jogador de futebol; o único interesse e motivação visível que fidedignamente demonstravam no ambiente escolar eram pelas aulas de educação física. As meninas, por sua vez, vestiam, falavam e dançavam como as cantoras de Funk famosas.

Essa idealização, contudo, não se mostra presente somente no nosso alunado. Como já observamos, a sociedade brasileira desde sempre vive sob a

tutela de interesses não genuínos engendrados de forma a manter essa alienação, cuja escola se encontra mergulhada nesse mar de idealização. Tanto que ao menor indício de autenticidade se desvela nostálgica, distanciada da sua realidade concreta, coadunando imitação servil e soluções importadas. Atitude que favorece ainda mais a exploração econômica, desenvolvimento de uma cultura massificada.

Sob a idealização de escola autônoma e democrática e da formação moldada por esses paradigmas, a realidade escolar se confirma palco de inúmeras deficiências/dificuldades físicas e pedagógicas, que estimulam e incentivam, para não dizer impõem, a reprodução da “consciência hospedeira da opressão” (FREIRE, 1976, p. 71), ao invés da razão e consciência democrática.

Frisemos que tal imposição se dá em termos de *real*, porque em termos de *ideal* a escola democrática se faz verdade: na ilusão de *estar sendo* constantemente construída. Só na ilusão. Como podemos observar nesta denúncia freiriana:

Ainda em nossa atualidade e envolvida também pela autonomia fundamental se acha a escola. Sua posição atual, superposta à nossa realidade, acadêmica, propedêutica e seletiva, por todas estas coisas antidemocráticas, vem constituindo um dos mais fortes pontos de sufocação do desenvolvimento econômico no país e da sua democratização. A escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva ‘inexperiência democrática’, *vêm dinamizando um agir educativo quase inteiramente ‘florido’ e sem consonância com a realidade* (FREIRE, 2003a, p. 47, grifos nossos).

No entanto, acreditamos como Paulo Freire também acreditava, que essa idealização se faz forte e implacável, entre outros fatores, porque, nós, professorado/educadores, somos fruto, ou pelo menos reflexo, desse sistema construído ao longo de cinco séculos. Isso, obviamente, não justifica nenhum tipo de acomodação. Pelo contrário, requer de nossa parte a busca de conhecimento sobre os fatos que favoreçam reflexões avaliativas acerca da realidade. Somente quando apreendermos e corporificarmos a educação democrática, problematizadora e criticizadora é que poderemos contrapor às “práticas paternalistas e assistencialistas que impõem ao ser humano o mutismo, a domesticação e a passividade” (GARCIA, 2005, p. 85) e aspirar ações políticas-pedagógicas fundadas na tolerância e na alteridade, voltadas para a libertação. É o aprofundamento desse conhecimento que

buscamos apreender na análise dos preceitos ancorados no desenvolvimento do pensar certo.

2.3. A educação libertadora e o pensar certo

Nas sessões anteriores deste capítulo nos ocupamos de analisar as raízes da educação brasileira e as linhas fundamentais da educação bancária, evidenciando os pontos, sobretudo, de estrangulamento da democratização de uma educação voltada para o pensar certo. Tendo, esperamos, ter vencido a contento essa etapa da análise, elenquemos algumas questões que nos ajudam a compreender na contextualização do que nos interessa neste tópico que é estudar o desenvolvimento do pensar certo pela educação libertadora.

A filosofia freiriana entende que a formação do pensar certo, que só se faz possível em ambiente verdadeiramente democrático que possibilite a reflexão sobre os problemas comuns por meio do diálogo, permitindo a interação criativa da pluralidade de pontos de vista não encontrou guarida na sociedade e educação brasileira. É que para o feitiço do pensar certo é preciso que se estabeleça uma educação libertadora. Já o seu contrário, o pensar inautêntico, alienado e massificado, encontra boa guarida na força opressora da antidemocracia, pois a condicionalidade do homem pela realidade se alinhava à transitividade da consciência, às diferentes formas de pensar: certo ou errado, que por sua vez se alinhavam à liberdade e à opressão, respectivamente. Vamos nos deter por instantes neste ponto para compreendermos melhor a época em que se focam as análises freirianas.

Concordamos com Oliveira e Carvalho (2007), quando afirmam que, ao falar dos níveis da consciência humana, Freire não estava propondo uma discussão teórica ou psicológica, mas sim uma discussão espacial-histórica, que analisava os brasileiros num contexto geográfico-histórico específico. Dizem eles:

O espaço geográfico de seus estudos é o Brasil que viveu, nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX, um especial período de transição. Tal situação encontrava as suas raízes no passado da história brasileira, mas que no momento apresentava promissoras perspectivas de mudança, com possibilidades reais de contribuição para autonomia e libertação do homem e da nação. Simultaneamente, havia o risco de

agravamento da situação de dependência colonial, que reduzia o homem brasileiro a objeto a ser desfrutado por uma pequena elite, que se sentia a única responsável pela construção da história e pronúncia do mundo (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 221).

É que para Freire (2003a), a industrialização das últimas décadas da primeira metade do século XX, vinha promovendo a participação do brasileiro no cenário político, em contraposição a sua postura anterior até então, de mero espectador dos fatos. Isso por si só promovia o brasileiro do nível de consciência intransitiva para o de consciência transitiva. O trecho a seguir ilustra a importância percebida pelo autor acerca desse desenvolvimento:

Sem a marca orgânica e progressiva deste desenvolvimento, que é um imperativo existencial, ameaçaremos a nossa própria sobrevivência histórica e nos transformaremos em uma vasta massa humana, de teor de vida quase exclusivamente vegetativa e sob a proteção inapelável de um Estado paternalista (FREIRE, 2003a, p. 30).

Porém, na concepção freiriana, na inexistência de uma educação criticizadora o desenvolvimento promovido pela industrialização vivido pelo Brasil da primeira metade do século XX promoveria unicamente a superação das consciências do estágio da intransitividade para o de transitividade ingênua, primeiro nível da consciência transitiva.

Por isso, haveria a necessidade da efetivação de uma verdadeira educação democrática, para fomentar o ser nacional, motivado e despertado para o bem comum, com disposições mentais que garantissem o agir consciente dos interesses sociais. Necessidade esta que consideramos ainda existir. Só uma educação libertadora poderia fazer emergir concomitantemente ao desenvolvimento econômico o homem-sujeito, autônomo, autêntico, forjado na aprendizagem experimental dos valores democráticos.

A essa educação, Freire atribuía papel altamente fundamental, nesta passagem que vivenciava a sociedade brasileira das primeiras décadas do século passado, pois pelo agir educativo seria possível, mais que antes, a discussão de temas, como: liberdade, democracia, participação popular, autoridade, propriedade, educação e tantos outros, que no processo de transição assumiam novas tônicas e novas significações.

No processo educativo, poder-se-ia fomentar a captação de novos anseios que levassem o Brasil a ser uma sociedade “aberta”. Daí a necessidade de uma educação verdadeiramente democrática e libertadora: humanizadora, visto que se distorcidos tais propósitos o resultado poderia ser, como em nosso entender acabou sendo, a formação de uma sociedade de massa, descriticizada, acomodada e domesticada. É o que inferimos das palavras freirianas:

Em última análise, toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração. Na ‘Sociedade fechada’, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. Nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma ‘Sociedade aberta’, mas destorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado (FREIRE, 1976, p. 47).

O diferencial, portanto, entre a sociedade brasileira se tornar uma sociedade aberta, criticizada, ou uma sociedade massificada ficaria a cargo da capacidade da educação em incorporar ou não o homem brasileiro ao dinamismo da fase de transição: mediatizar a construção da capacidade para pensar sobre o próprio pensar, propiciando as condições necessárias para optar.

Por isso, já em 1959, na *Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-artes de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira*, Freire (2003a, p. 31) registra a sua preocupação em “[...] aumentar no homem brasileiro o grau de consciência acerca dos problemas de seu tempo e de seu espaço”, em promover a superação do pensar ingênuo para pensar certo. Época em que também defendia a importância de estudar os níveis de consciência, os quais ele afirmava estarem “ligados intimamente à industrialização³² e ao agir educativo”, além de como estes podem se suceder ou retroceder.

³² A partir das décadas de 20 e 30, do século XX, no pós-Primeira Guerra Mundial, o Brasil intensifica o seu crescimento econômico interno. De fato, as primeiras ações nesse sentido datavam das políticas de atração dos emigrantes. Mas é só no pós-Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, que ocorre o grande surto de industrialização. Com essa industrialização ocorreu o desenvolvimento da urbanização. Porém, industrialização e urbanização não ocorreram ordenadamente, pois a primeira não se fez presente em todas as áreas que apresentavam maior urbanização do país (FREIRE, 2003a).

Para a elevação do nível de consciência do homem brasileiro, no entanto, visava à conexão entre a democracia, a aprendizagem e o desenvolvimento econômico. Somente, desta maneira, garante-se, de acordo com Freire, a participação do povo na vida política nacional, mesmo que de forma ingênua. Caso não houvesse, como de fato, no nosso entendimento, não houve, nenhuma cogitação de vida democrática, o resultado seria o predomínio de uma alienação massificante, pois não há democracia sem a participação do povo, participação ativa e efetiva.

Já que a democracia, para Freire (1976), não existe em contexto de cunho arbitrário e limitador, pois se trata de construção histórico-social, que se orienta na e para a humanização por meio da educação e da política (agir social), e que requer necessariamente consciência crítica que se constrói e é construída por meio da educação libertadora.

Por outro lado, a “inexperiência democrática” brasileira, na contramão desse processo, comprometia, como ainda o faz, o desenvolvimento dessa participação em “posição conscientemente crítica” (FREIRE, 2003a, p. 30). Isto em nosso olhar porque o que de fato imperou hegemonicamente no contexto escolar brasileiro desde *descobrimento* até o fim do século XIX, e ainda se encontra fortemente, para não dizer esmagadoramente, presente na atualidade, foi chamada escola ou pedagogia tradicional, ainda adotada em grande parte das escolas públicas e privadas.

Com isso, acreditamos ter apresentado ao leitor os motivos pelos quais Freire acredita e propunha ação de uma educação capaz de contribuir para a criação de disposições mentais críticas que, contrapondo-se a realidade opressora, levasse os brasileiros e as brasileiras a superar o papel de mero comparecer nos acontecimentos políticos que permeiam a vida nacional, para dela verdadeiramente participar. Retomando o nosso foco desta sessão, obrigatoriamente, nos vimos compelidos a perguntar: o que é a educação libertadora para Paulo Freire? Como ele a entende?

Iniciemos nossa discussão ressaltando que em sua vasta obra Paulo Freire (1983a, p. 61) frisou que: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Isso nos imputa lembrar brevemente, sem ter a pretensão de cansar o leitor, mas de reavivar na sua mente, que na visão desse autor os seres humanos só existem enquanto homens e mulheres se coabitarem em sociedade.

São seres que travando relações entre pensamento, linguagem e ação, podem refletir criticamente sobre as próprias condições, tornarem-se conscientes da sua situação e temporalização frente ao mundo e à realidade concreta, e, desta forma, desenvolvem-se como homens e mulheres, transformam-se em verdadeiros “sujeito”.

É que diferentemente dos outros animais o ser humano pela capacidade para discernir e transcender pode existir, é um ser eminentemente relacional, que estando e saindo ao mesmo tempo, pode se projetar-se, refletir, pensar. A sua própria constituição o capacita para a mobilidade, para interferir, criar e recriar, integrar-se às condições do contexto, conhecê-las e transformá-las. Por isso, responde aos desafios se objetivando. Como seres inacabado, inconcluso, finito, e que assim se sabem, cravados em um determinado tempo e espaço, usam suas potencialidades físicas e intelectuais para se relacionar com a realidade. Perguntam e porque o fazem se lançar na busca por respostas que vislumbrem o seu acabamento.

Eis o motivo de não nos esgotarmos na nossa “[...] própria passividade. Criando e recriando, respondendo aos desafios” (FREIRE, 1983a, p. 63), que nos são impostos, vamos nos auto-objetivando, nos apropriando da história e da cultura, vamos dialogando, perguntando e respondendo aos questionamentos, vamos tomando para nós a herança da experiência acumulada e nela intervindo, criando, recriando. Integramo-nos à nossa realidade, às condições do nosso contexto, acrescentamos-lhe os nossos próprios objetivos.

Desta forma, nos humanizamos, fazemos cultura, acumulamos conhecimento, aprendemos a aprender e aprendemos a ensinar. Esse é o resultado desta nossa busca, que nunca se finda, mas que concomitantemente produz o nosso próprio crescimento. Nesse sentido, este excerto extraído de *Professora, sim; tia, não* exemplifica a comunicação existente entre saber e crescimento:

[...] os processos de saber e de crescer, ou o processo de saber e o processo de crescer têm tudo a ver um com o outro. Ou ainda, o processo de saber implica o de crescer. Não é possível saber sem uma certa forma de crescimento. Não é possível crescer sem uma certa forma de sabedoria (FREIRE, 2013, p. 179-180).

Por analogia inferimos que como o “[...] conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 28), nós também superamos aquilo que fomos para nos tornar o que somos e superamos o que somos para chegar ao que seremos. Desta forma, conhecimento e crescimento, ambos, são ciclos gnosiológicos, assim como também o é a própria existência humana.

Por esse entendimento, somos seres transitivando no tempo e no espaço, que pela reflexão e pela ação, pela práxis, marcamos nossa época, cada época. Cada um de nós em maior ou menor proporção deposita pedregulhos, tijolos, porções de sabedoria para a grande edificação do conhecimento e do crescimento humano. Uma execução que tem na “curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001a, p. 8) sua ferramenta de ação mais eficaz, e que quando tornamo-la epistemológica podemos melhor nos gerir e nos aperfeiçoar, assim como os nossos pensamentos e as nossas ações.

Porém, para ser gerida e aperfeiçoada, para se tornar epistêmica, a curiosidade precisa ser metódica e é os métodos que propiciam tanto a aproximação com os objetos ou fenômenos quanto a mensuração dos achados/resultados. São os métodos que viabilizam a catalogação e registro dos resultados, que propiciam a construção sócio-histórica contínua do próprio ser humano e do seu conhecimento acumulado historicamente. Sem os métodos não poderíamos conhecer, nem dominar a nossa pluralidade, criticidade, temporalidade, historicidade, muito menos tomaríamos ciência das consequências dos nossos atos, da nossa ação e reflexão na e com a realidade. Tampouco repassaríamos esses conhecimentos às gerações mais novas, para garantir que estas se situem espaço-temporalmente no processo e possam, a partir daí, continuar. Sem os métodos cada um de nós ou, pelo menos, cada geração teria que redescobrir o fogo, reinventar a roda... Essa, segundo a perspectiva freiriana, é a função da educação: garantir a integração dos seres humanos a sua realidade e propiciar instrumentos para que a partir da tomada de consciência de seu inacabamento, da sua imperfeição, homens e mulheres possam se lançar na procura pela tão-desejada finitude e perfeição, que no fundo é a busca permanentemente a si mesmo, a busca para o “ser mais” humano (FREIRE, 2001a, p. 8).

Por isso, é válido:

[...] afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado da sua cultura (FREIRE, 2003a, p. 11).

E integrar-se à realidade, diz Brutscher (2006), basicamente se funda sobre dois aspectos do processo educativo: primeiro, a realidade social dos sujeitos deve ser sempre o ponto de partida. Segundo, vincular a educação à forma como sujeitos sociais se organizam.

Sublinhemos que para Freire (1983a, p. 27-28, grifos nossos), a educação somente “[...] *é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem*”. Ela é produto de homens e mulheres em processo de comunicação, de seres humanos dialogando constante e continuamente consigo próprios e com seus semelhantes, à procura da própria sabedoria. Artefato de seres que sabem que a apesar de perceberem que a busca da sabedoria parte da própria ignorância, que nenhuma ignorância é absoluta e que o que existe são saberes relativos que se comunicam e se complementam, compreendem que a realidade é dinâmica e sempre é passível de mudanças.

Sabem, portanto, que se a educação é instrumento de ensino também o é aprendizagem. A educação, na perspectiva freiriana, possui caráter permanente, compreende um eterno trocar entre educadores e educandos, em que todos se educam. A educação é a ferramenta pela qual os homens, supostamente mais humanizados pela experiência acumulada, já em estágios mais avançados na formação de suas identidades, ajudam os menos experientes a se humanizarem e se identificarem como homens-sujeitos conscientes, sem, porém, não deixarem de se humanizar. Na expressão cunhada por Paulo Freire (1996, p. 21): “não há docência sem discência”. Da mesma forma como o inverso não é possível.

A educação é um dos mais importantes e eficazes bens produzidos e necessários para concretizar a inclinação ontológica humana de “ser mais” (FREIRE, 2000, p. 31). É por meio dela que produzimos e reproduzimos a libertação, a

humanização. Embora ela também possa servir para produzir e reproduzir a opressão, para a manutenção das estruturas econômicas e sociopolíticas dominantes.

Evidentemente não temos a crença, assim como Freire também não a tinha, de que a educação é a única responsável pela transformação. Ele nunca disse isso. Mas, como ele, acreditamos que por meio dela, principalmente quando esta se faz libertadora, podemos reconhecer os aspectos e a complexidade das relações de poder que permeiam todas as relações sociais. E, de posse dessa compreensão ousar mudanças. É o que averiguamos nesta citação:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos (FREIRE, 2001b, p. 126).

Pôr a força da educação em prol dos nossos anseios é, para nós, fazer dela uma “situação gnoseológica”, orientada pelo ciclo gnoseológico, para que ela mostre o potencial de libertação que carrega e revele o seu poder transformador. A educação voltada para a liberdade é um ato de conhecimento, acercamento crítico da realidade, produzindo e reproduzindo não só a tomada de consciência, mas principalmente o aprofundamento dessa consciência, o desvendar da razão de ser da realidade concreta, que são em si os dois momentos gnoseológicos do conhecimento.

É importante registrar que o conhecimento ao qual o autor se refere é o saber científico. Por isso, ele defende que diante desse conhecimento temos que ter postura crítica, e afirma: “É preciso que se discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade” (FREIRE, 1983b, p. 52).

Eis o motivo de a natureza humana se dar na história e não fora dela, nem antes nem depois, pois foi “[...] historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo” (FREIRE, 2001a, p. 08), num cenário em que somente a educação como prática

de liberdade, por promover a aproximação crítica da realidade, concretizar a humanização.

A humanização, entretanto, não é resultado de mero acaso ou de eventuais golpes de sorte. Apesar de sermos, homens e mulheres, seres vocacionados ontologicamente para “ser mais”, sua concretização envolve condicionantes econômicos e educacionais. Para que nos humanizemos precisamos tomar consciência da realidade e agirmos “conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1979, p. 15). Antes de qualquer coisa é um processo individual e pessoal, um caminho que cada um de nos precisa percorrer e só é possível quando facilitado pela educação libertadora. O sucesso obtido nessa jornada quando se junta com o sucesso obtido pelos demais homens nas suas jornadas gera humanização coletiva. A humanização é a superação do estado de homem-coisa, “homem-objeto” para o estado de homem-sujeito, que requer necessariamente uma formação libertadora, sob auspícios genuinamente democráticos.

A transposição de homem-coisa para homem-sujeito requer que a transição dos estágios de consciência se realize a contento, requer consciência crítica, que exige ultrapassar a espontaneidade na apreensão da realidade por uma apreensão crítica, em que a realidade ocorre como objeto cognoscível, em que assumimos posição crítico-dialético. Em posição epistemológica aumentamos nossa capacidade de apreensão. Por conseguinte, aumentamos também o nosso poder de dialogar conosco mesmos, com o outro e com o mundo, de pensar certo. Esse processo necessariamente requer trabalho educativo de mentalidade predominantemente democrática. A falta desse trabalho pode resultar em massificação, ostensivamente desumanizada.

Daí a grande preocupação freiriana com a pedagogia praticada, sobretudo, na educação brasileira, porque mesmo sendo historicamente programado para aprender, para ser mais, para concretizar a própria humanização, os seres humanos podem “[...] perder o seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se” (FREIRE, 2001a, p. 8). Nesse sentido, a desumanização é uma possibilidade mais que plausível: real; não como vocação, mas como “distorção da vocação para ser mais”, fruto de uma educação opressora.

Em contraposição à desumanização, o ato de humanizar compreende a concretização da transitividade ou consciência crítica e esta só se realiza no âmbito da educação progressista, que sendo libertadora, é ambiente propício para o pensar certo. Como afirma Freire (2001a), somente nos tornamos humano quando nos envolvemos permanentemente, por toda a vida, em alguma prática educativa reflexiva, crítica, democrática.

É nesse sentido que o pensamento freiriano critica a educação “bancária”, como vimos anteriormente, e insiste fervorosamente na educação progressista. A educação “bancária” como foi constituída historicamente, não consegue promover a consciência crítica satisfatoriamente porque é privada de democracia, é fechada em si mesma, é arbitrária nas suas concepções e atribuições, é opressora. É uma educação formalmente verbalista. A educação libertadora, ao contrário, é acima de tudo dialógica.

A dialogação implica necessariamente em responsabilidade social e política, implica em construção democrática, em organicidade, descentralização, permeabilidade, plasticidade. A educação libertadora-dialógica é fruto e semente do cultivo da práxis criticizadora, solidificada em ensino focado na problematização da realidade concreta, no desenvolvimento do pensar certo, sem o qual não se fomenta nem autonomia, nem democracia. Porque formar para o pensar certo, ou seja, para o pensar sobre o pensar, para o refletir sobre a realidade, para o pensar pelo próprio pensar, é o cerne dos interesses da educação libertadora. Nos termos do autor:

O importante, do ponto de vista da educação libertadora, e não ‘bancária’, é que [...] os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 2014, p. 166).

Desta forma, para fomentar o pensar certo, na concepção freiriana, todo processo educativo precisa ser autêntico, e, portanto, encontrar-se em relação de organizacidez com a contextura da sociedade a que se aplica. Defende ele:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. *Só assim é que é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente* (FREIRE, 2003a, p. 10, grifos nossos).

Na teoria freiriana, a “relação de organicidade” envolve a conscientização crítica que cada um de nós vai adquirindo diante do contexto em que nos inserimos e que nos permite nele interferir. Da mesma, no processo educacional, a relação de organicidade exige que professor e alunado se integrem “[...] com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições”, pois na inexistência desta, o “processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (FREIRE, 2003a, p. 11).

Acreditamos que a relação de organicidade do processo educativo é salutar para a efetivação de uma “educação crítica e criticizadora”, especialmente, nas condições que nos encontramos. Só assim mediante o consumismo capitalista desenfreado, as verdades prontas e determinadas pelos discursos das ciências e das exigências dos programas educativos, livros didáticos, etc., poderíamos ousar pensar uma educação para a opção, para a experiência participativa vivida na práxis, formadora de hábitos de participação, costumes de companheirismo, de integração, de autenticidade, de trabalho em comunhão, de debate de discussão de ideias, que forme os brasileiros e as brasileiras para a responsabilidade social e política. Fomentar uma educação que promova a superação da consciência e do pensar transitivo ingênuo para transitivo crítico.

Como vislumbrou o próprio autor:

Entre nós, a educação tem que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência (FREIRE, (2003a, p. 86).

Com isso, ajudar-se-ia o povo brasileiro a erigir a própria democracia. Consideramos importante a transcrição na íntegra da passagem de *Educação e atualidade brasileira*, em que Freire denota a urgência para as nossas escolas e para a nossa educação, a qual mesmo depois de mais de meio século se traduz como quesito mais que atual. Uma descrição que faz com que nos sintamos como que se no campo educacional vivêssemos em um eterno, estagnado, intransitivo hoje:

É urgente que nossa escola se centre nas nossas condições culturais de hoje para que não apenas ajude a nossa democratização, mas também evite perigos contidos no próprio ímpeto de participação popular. É que o novo clima que o país está vivendo – o da imersão do seu povo na vida pública – clima em elaboração, precisa, para se fazer autêntico, de cada vez mais condições com que vença o seu grande contrário – o *clima da passividade e o da 'assistencialização'* em que surgimos e crescemos. Ou melhor, com que vença as marcas de que o seu contrário nos impregnou e que, inseridas em nós, estrangulam o nascimento de novas disposições adequadas ao clima de hoje. Mais ainda, precisa de um clima que seja capaz de, aproveitando todo o ímpeto do povo, consubstanciando no que se vem chamando de rebelião popular, lhe *dê condições de estabilidade e equilíbrio*. E isto só a educação faz, mas uma educação em relação de organicidade com o seu tempo e o seu espaço, e não superposta a eles – livresca e vazia a nossa, em grande parte. A escola que precisamos, assim viva, assim democrática – assim formadora de hábitos, e não meramente propedêutica -, não é escola que apareça por acaso. Sobretudo não é escola que funcione por acaso (FREIRE, 2003a, p. 97-98, grifos nossos).

A escola que precisamos é a escola que pratica uma educação libertadora, que em contraposição às relações econômicas que ferozmente lutam para manter a alienação do real, expropriar o saber e escravizar a prática e concretizar o individualismo. Como defendemos em outro trabalho, já citado, uma educação que promova o nascimento do ser social; que amplie e alargue a nossa capacidade de admirar os desafios do nosso tempo e nos coloque “[...] em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (FREIRE, 1976, p. 86).

Para nos contrapormos à ação domesticadora, precisamos nos armar com as armas da democratização que somente possuímos e aprendemos a usá-las quando a educação é pautada em experiência de vida, quando somos formados para organizar criticamente o nosso pensamento. Pensamos bem à medida que superamos o pensamento simplesmente reflexo e passamos a pensar reflexivamente. Como fazê-lo? Entender esse processo é do que nos ocuparemos na próxima sessão.

2.4. Pensar certo e diálogo-problematizador

Nesse momento de nossa busca nos ocupamos de identificar os meios pelos quais podemos organizar reflexivamente o nosso pensamento. Por isso, retomamos a nossa questão anterior: Como organizar o pensamento humano para pensar autenticamente? Rememoremos que bebendo das águas de Paul Legrand, Freire

(1983a, p. 68), afirma que a função central da educação é “[...] ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento”. É colocar o pensar entre a compreensão e a ação, para com isso fazê-lo “[...] sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”. Quando isso acontece, salienta o autor, levamos os educandos: “[...] a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas, identificadas com o clima de transição”. Pois, é ao responder aos requisitos da democratização, que nos inserimos no processo histórico, que abdicamos de sermos coisa para nos tornarmos sujeitos.

Essa colocação nos impõe duas situações que se completam. Primeiro, sem o pensar certo, ou seja, sem que consigamos organizar reflexivamente o pensamento os momentos do ciclo gnoseológico são comprometidos. Vejamos. Tomando o *compreender* como a apreensão do *já existente* (primeiro momento), o pensar reflexivo sobre o *já existente* é o *elo exequível* do *atuar sobre* (segundo momento). Por isso, Freire afirma que:

Pensar certo, em termos técnicos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’ (FREIRE, 1996, p. 29).

O pensar certo, desta maneira, compreende a própria curiosidade epistemológica, que desenvolve e se concretiza no e pelo movimento do ciclo gnosiológico. A organização do pensamento, desta forma, encontra-se exatamente no ato de proporcionar ou encontrar os meios para se promover o trânsito da ingenuidade para a criticidade.

Em *Educação e mudança* (1983a), Freire reserva um espaço para tratar especificamente dos meios aos quais nos referimos. Segundo ele, o caminho está:

- a) Num método ativo, dialogo, crítico e criticista.
- b) Na modificação do conteúdo pragmático da educação.
- c) No uso de técnicas, como a de redução e a de codificação (FREIRE, 1983a, p. 68).

Tentemos analisar esses aspectos pela ordem. Um método “ativo, dialogo, crítico e criticista”, requer antes de tudo democratização, que pela própria essência

pressupõe flexibilidade, inquietação, constantes mudanças. A educação nos moldes da liberdade, não pode ser outra que a pautada no e pelo diálogo-problematizador, visto que este não só envolve, mas também fomenta reflexão crítica e posicionamento ativo e transformador diante dos problemas. Trata-se de um movimento de liberdade, que emerge dentre, gera-se em cada um de nós, por e para nós e não para o outro ou os outros (FREIRE, 2014), via conscientização do nosso papel no mundo e com o mundo, como ser histórico-social.

É que o diálogo requer e produz práxis, reflexão-ação, e, por isso, não só estabelece a intercomunicação entre os seres humanos, mas também é matriz transformadora. Como podemos conferir no esboço de Freire:

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira fora da práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2014, p. 107).

O diálogo preconiza a palavra verdadeira que não pode nem deve ser privilégio de poucos, e sim direito de todos. Não se dialoga sozinho, nem se faz por prescrição, na relação “eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109), quando “A” rouba a palavra de “B” ou vice-versa. Só se dialoga na práxis. A relação dialogal necessita que homens e mulheres se encontrem para mediatizados pelo mundo pronunciá-lo. É ele que concebe significação de sujeitos para os seres humanos, como exigência existencial. Portanto, jamais, sob nenhuma circunstância pode se reduzir a depósito ou sobreposições de ideias de uns sobre outros. Não se trata, portanto, de intercâmbio de conteúdos em relação vertical de “A” sobre “B”, mas sim um encontro horizontal entre ambos.

Assim sendo, o diálogo, diz Gadotti (1991, p. 69), é “[...] uma exigência existencial que possibilita a comunicação”. Nesta perspectiva, a prática visa o reconhecimento de todos os sujeitos envolvidos como não possuidores de conhecimento absoluto, ou seja, ninguém sabe tudo, ninguém é dono do saber, ao passo que, cada um tem uma contribuição a dar. Nenhuma relação dialogal se concretiza sem colaboração, união, organização e síntese cultural. Em contexto

educacional, o diálogo inexistente sem a interação professor-aluno. A verdadeira comunicação só se faz do professor com o aluno, e não sobre o aluno.

Acerca dessa relação, Freire enfatiza:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2014, p. 112).

Como destacam Oliveira e Carvalho (2012, p. 24): “A ação dialógica não é um jogo descomprometido entre os homens, sem objetivos definitivos; é um constitutivo fundamental da humanização do homem e do mundo”.

Portanto, o diálogo que se faz autêntico é amor traduzido em “ato de coragem”, é compromisso entre os homens e mulheres que acreditam em si mesmos, na força do seu poder fazedor e refazedor, criador e recriador; na humanidade, com humildade. Pois, defende Freire:

Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos (FREIRE, 1983a, p. 69).

A educação só se faz autenticamente quando fundada no diálogo confiante, esperançoso, democrático, que igualmente dá voz aos seus sujeitos. Para ser diálogo a comunicação tem que estar solidificada na confiança e na esperança; no pensar certo, crítico; na solidariedade inquebrantável e na visão amorosa de que a realidade é um processo, um constante *vir a ser*, que transforma permanentemente a nós mesmos e a nossa realidade na nossa constante humanização. Portanto, o que observamos é que Freire articula o aspecto ético com o aspecto epistemológico. Em outros termos, valores e pensar certo são conceitos que se encontram estreitamente associados.

Na teoria freiriana, o diálogo está em contraposição ao antidiálogo. O antidiálogo designa a sobreposição dos sujeitos, a desesperança, a arrogância, a

autossuficiência, os comunicados: o desamor. Por isso, a educação nele e por ele pautada não cria, atrofia.

Por sua vez a educação dialógica praticante da “pedagogia da comunicação” (FREIRE, 1983a, p. 69), que comunica, propicia que homens e mulheres travem entre si uma relação de empatia na busca, na qual como sujeitos interlocutores incidem as suas admirações sobre o mesmo objeto e a expressam através de signos linguísticos comum a ambos, de tal forma que a compreensão sobre o objeto da comunicação proporcione a compreensão mútua, condição básica para a vida democrática.

Chegamos, assim, a uma questão de suma importância para que se estabeleça a organização reflexiva do pensamento. Iniciemos observando a linguagem, sobretudo a língua, determinante para que se estabeleça a leitura de mundo e a leitura da leitura anterior do mundo, que compreende a leitura crítica da realidade. O pensar certo, como o vemos, estrutura-se no processo reflexão, palavra falada e escrita e ação. Por isso, o ato de ler a palavra falada ou escrita, o mundo, a realidade implica sempre em “[...] percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (FREIRE, 2006, p. 21). O pensar certo, assim, é o elemento propiciador do fazer humano, imprescindível à transformação democratizante.

Registremos, primeiramente, que como salientam Nunes e Kremer (2011, p. 36): “A linguagem é fio condutor em que a história é entendida, analisada e resignificada, incluindo a singularidade (nas histórias de vida) e a totalidade (ligação dessas histórias na grande temporalidade)”.

Daí que a linguagem enquanto capacidade ou categoria do pensamento, como concebido na teoria freiriana, a partir de outros fenômenos sociais e pedagógicos, seja determinante para o estabelecimento ou não da comunicação. Assim como também o é, por seu caráter ideológico-condicionante, crucial para a constituição das identidades. Analisemos com um pouco mais de cuidado alguns pormenores inerentes a língua e a linguagem.

Enfatizemos, nesse sentido, o aspecto determinado e determinante da linguagem na formação das identidades, inclusive políticas. Daí a dificuldade que se

estabelece quando os interlocutores da comunicação divergem em suas identidades, em seus capitais culturais, e, conseqüentemente, nos padrões e/ou sintaxes linguísticas. Carlos Torres, em *Educação na cidade* exemplifica essa dificuldade:

Para você, para mim, falar uma língua diferente da nossa, sobretudo em certos domínios da nossa experiência existencial, não é fácil. Sabemos, por exemplo, quão difícil, não do ponto de vista puramente 'prosódico', é dizer 'eu te amo' ou 'eu odeio' em uma língua que não a nossa própria. (FREIRE, 2001b, p. 136)

Na realidade não é fácil nos expressarmos quando não travamos com nossos interlocutores o mesmo código linguístico, ou mesmo quando nossos interesses ou mesmo concepções se mostram divergentes. Em outros termos, quando nossos pensamentos, identidades, consciências se encontram em estágios diferentes.

A construção do pensamento, da consciência, da identidade é determinada pela linguagem. Assim sendo, uma das mais significativas preocupações freirianas é a hierarquização da linguagem, dicotomizada entre elite e povo. No ambiente educacional essa dicotomia se expressa pelas diferenças entre a linguagem veiculada na escola e entre os professores e a linguagem popular dos alunos pertencentes às classes subordinadas socialmente. A primeira sempre mais conectada às classes médias, melhor posicionadas nas formas padronizadas e utilizadas mais corretamente. Essa diferenciação linguística, em nossa compreensão, é um dos grandes problemas enfrentados pela educação libertadora, como veremos mais adiante.

Freire está convencido de que a linguagem, assim como o conhecimento e o pensamento, como vimos no primeiro capítulo, e a própria educação, compreende um problema ideológico. De tal forma, não podemos pensar nesses aspectos da existência humana (linguagem, conhecimento, pensamento, educação) “[...] sem discutir poder, sem pensar em classes sociais e suas contradições” (FREIRE, 2001b, p. 137), pois a linguagem se encontra intimamente relacionada com as classes sociais. É ela que representa ou reflete o poder e a identidade (consciência e pensamento) que cada classe social possui. Na linguagem que também é língua, mas é muito mais, estão envolvidos todos os aspectos que nos fazem ser o que somos, aspectos que são introjetados e corporificados pela cultura a que pertencemos.

Vejamos como Freire define a linguagem:

As formas de estarmos sendo, a maneira de comer, a possibilidade e o próprio gosto de comer, o que comer, a forma de vestirmos, a maneira como agimos no mundo, como nos encontramos com os outros e nos comunicamos; os níveis de instrução e de educação, a nossa posição de classe na sociedade de que fazemos parte, todas estas coisas terminam por formar nossa linguagem, nossa estrutura de pensar que, por sua vez, também *nos condiciona*. Por isso mesmo é que rigorosamente não se ensina linguagem. *Nós experimentamos a linguagem*, criamos socialmente a linguagem e nos tornamos finalmente 'linguisticamente competentes' (FREIRE, 2001b, p. 138, grifos nossos).

Nesta passagem da teoria freiriana três aspectos nos instiga a pensar, os quais, à nossa visão, são inextrincáveis embora distintos. Primeiro, é fato que a linguagem determina a nossa identidade, a qual se encontra diretamente relacionada à classe social a qual pertencemos, e que por sua vez nos condiciona. Segundo, a nossa linguagem permite a nossa constituição, a imagem que criamos de nós mesmos a partir desses fatores condicionantes. Considerando que o ser humano na visão freiriana é condicionado e não determinado, como já constatamos, o que não confere *status* de conclusão ou estagnação, nossa identidade, imagem e linguagem se encontra em movimento, num *estar-sendo*, passível de se (re)constituir a todo instante. É por isso que Rajagopalan (1998) diz que língua e identidade possuem múltiplas implicações. O que é o mesmo que afirmar que as identidades estão sempre fluindo. Confirmamos:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42)

Aqui chegamos ao terceiro e mais importante aspecto para que ocorra esse fluir linguístico: as experiências. É por meio das experimentações que construímos e reconstruímos nossa linguagem, nossa identidade, nosso pensamento, nossa consciência, nossa posição na sociedade. Logo, a educação libertadora para concretizar a transformação social que almeja precisa colocar em condições de igualdade, no tocante a compreensão linguística, todos os seus atores já que o

padrão que comanda a língua é o elitista. Sabemos que os “[...] poderes que governam a sociedade como um todo também têm um padrão através do qual julgam a linguagem”, e que a linguagem elitista é regida por um padrão difícil de ser “[...] alcançado pelas pessoas comuns de baixa extração econômica” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 89). É comum em nossa sala de aula do Ensino Fundamental ouvir as crianças utilizando uma linguagem popular, recheada de expressões que não se enquadram na língua formal, tais como: “Nós vai comer agora, professora?”, “é pra mim fazê?”, “a gente somos” e tantos outros termos comumente usados no tratamento com seus colegas, professores e demais profissionais atuantes no ambiente educacional.

Essas diferenças linguísticas culturais compreendem, em nossa percepção, um importante aspecto desafiador ao professor libertador, visto que seu trabalho se volta para a partir dessa realidade atuar no sentido de gradualmente orientar o alunado a mudar os hábitos, sem permitir que os mesmo estrangulem o diálogo. Se por um lado hábitos linguísticos populares não devem ser inibidos no diálogo; por outro, pelo diálogo eles devem ser transformados.

Porém, em nosso entender, ensinar o máximo possível do padrão e da sintaxe dominante, grife-se: criticizando-a e politizando-a, é mais do que simplesmente prover o alunado com os recursos linguísticos dominantes que permite o atuar o mais possível em pé de igualdade na sociedade. É a única forma de fomentarmos nos nossos alunos qualquer possibilidade de transformação social, de proporcionar condições plausíveis para que diga a sua palavra. É dar a oportunidade aos alunos do povo, entre os quais nos incluimos, para se humanizarem, para assumirem conscientemente sua essencial condição humana (FREIRE, 2014). É alfabetizar politicamente. O trecho de *O processo de alfabetização política* explicita o conceito de analfabeto político, que consideramos importante para apreender o perfil de analfabeto:

Se, do ponto de vista lingüístico, um analfabeto é alguém que não pode ler e escrever, um analfabeto político – quer saiba ou não ler e escrever – é alguém que tem uma percepção ingênua das relações dos homens e do mundo, uma inteligência ingênua da realidade social. Para ele, o real é um fato dado uma vez por todas, qualquer coisa que é o que é, e que não se vai transformado. Há uma tendência para pouco ter em conta a realidade, perdendo a si próprio

em sonhos abstratos acerca do mundo. Assim procedendo, ele evita as suas responsabilidades históricas. Se é um científico, ele tenta esconder-se atrás da chamada neutralidade da sua pesquisa científica. Mas, abandonando o mundo objetivo, não contribui senão para a preservação do *status quo* e para a manipulação desumanizante do mundo que recusa (FREIRE, 1997a, p. 24).

Freire alerta para o fato do padrão conter um elemento ideológico que deve ser desvendado no processo de aprendizagem, mas é fundamental que seja ensinado, sobretudo pela educação libertadora, se queremos politizar nossos alunos. O ensino do código linguístico requer o movimento de pensar sobre o mesmo, decodificar seus sentidos e suas implicações imbricados nas relações sociais para a vida. A educação libertadora não é neutra. O que não podemos é em nome de um suposto respeito à linguagem do povo privar-lhes de conhecer a língua e linguagem padrão, que é por natureza política.

Não podemos é nos acomodar sob a pretensa posição de “revolucionário” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 90) e permitir que nossos alunos adentrem o Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, falando “nois foi”, “a gente fazemos” e achando que a merenda e o material que recebem são dádivas e não fruto de impostos, e sair aos dezessete anos tendo concluído o Ensino Médio ainda falando e escrevendo “nois foi” e “a gente fazemos” e acreditando em dádivas, amalgamadas à sua ingenuidade.

Não. A educação libertadora e o professor libertador, sabendo disto, sabendo das implicações ideológicas envolvidas na língua e na linguagem não têm o direito de se omitir e não ensinar o “bom” Português. Em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*, Freire fazendo alusão à língua inglesa que da mesma forma se aplica à portuguesa, trata de uma situação explicando que respeitar a linguagem popular do aluno não é em hipótese alguma se omitir em ensinar a língua padrão. Observemos a opinião de Freire acerca desses posicionamentos:

Agora, a questão é o seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de *não* ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: ‘Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?’. Não. Do meu ponto de visto, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes do inglês padrão (FREIRE; SHOR, 1986, p. 90, grifos do autor).

Valorizando esta reflexão de Freire, posicionamo-nos contra o entendimento, inclusive de professores da disciplina Língua Portuguesa, de que se deve unicamente respeitar a linguagem do aluno. Respeitar a linguagem do aluno popular, para nós, é um ato de acolhida, um ponto de partida para o ensino da língua formal em concomitância com o da politicidade. Como exemplifica o autor:

Finalmente, os professores têm que dizer aos estudantes: 'Vejam bem: apesar de ser bela, a forma como você fala também inclui a questão do *poder*. Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante, para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade' (FREIRE; SHOR, 1986, p. 91).

Por essa perspectiva, a educação libertadora ou o professor libertador que mesmo tendo esse entendimento não ensina a língua e não possibilita ao alunado experimentações no contexto da linguagem padrão, está no fundo tomando um posicionamento político elitista, pois sob as cortinas das hipocrisias travestidas por atitudes “politicamente corretas” e das “ações afirmativas” (mal necessário que no fundo não passam de ações puramente paliativas), corrobora para a manutenção do *status quo*. Privar o aluno do contato com a linguagem padrão é o mesmo que condená-lo a eterna posição de subserviência, negando-lhe a oportunidade de nela e com ela atuar. Destarte, o que não podemos:

[...] sonegar aos estudantes da classe trabalhadora é o domínio de alguns princípios da gramática da classe dominante. Não dominar as formas elitistas só faria com que fosse mais difícil para eles sobreviverem na luta. O testemunho que deve ser dado aos estudantes, enquanto ensinamos as formas padronizadas, é que eles precisam dominá-las não só para sobreviver, mas *sobretudo* para lutar melhor contra a classe dominante (FREIRE; SHOR, 1986, p. 91, grifos do autor).

O papel da escola é proporcionar ao alunado pertencente às camadas mais populares o acesso e o domínio adequado da língua como instrumento necessário para proporcionar uma boa comunicação. Com isso, vai se construindo um diálogo que cada vez mais vai exigindo uma terminologia aprimorada para produzir conhecimento; um caminho necessário para a formação da consciência crítica, a participação democrática.

Nesse ponto, podemos nos arriscar a inferir que a língua e a linguagem estão entre os aspectos culturais mais importantes para a democratização das sociedades. Dominar a língua e a linguagem elitista é, em nosso ponto de vista, a forma do povo, do oprimido, contrapor-se à cultura opressora, à antidemocracia. Evidentemente ao se ensinar a língua e a linguagem elitista corremos o risco de que o aluno pobre absorva a ideologia dominante nelas contida. Contudo, cabe à educação libertadora no processo de alfabetização linguística-política conscientizar que o pensar certo não se faz em momento dado, e que uma vez crítico o ser humano não se adere nem se cola a um mundo feito e concluído, enterrando-se em nova obscuridade. A função da educação libertadora é mostrar que “[...] o estabelecimento da nova realidade que a crítica faz aparecer, não pode esgotar o processo de conscientização”, e sim que a nova realidade é sempre “[...] o objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 1997a, p. 29). Como fazê-lo? Como concomitantemente a educação libertadora alfabetiza linguística e politicamente? É o que buscaremos compreender ao analisar as imbricações entre problematização e pensamento crítico.

2.5. Problematizar para pensar certo: a ação docente

Anteriormente anunciamos que a existência humana requer palavras verdadeiras, por meio das quais os homens pronunciam o mundo e o modificam. Nos termos do educador brasileiro: “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2014, p. 108). Os seres humanos, desta forma, não se fazem sujeitos no silêncio, mas sim na e pela palavra, na ação-reflexão.

Reprisemos que pela perspectiva não dualista, linguagem e pensamento constituem um todo que se faz e refaz sempre na realidade do sujeito que pensa. Por isso, o pensar certo sempre se origina na realidade histórica e cultural concreta, ou seja, à realidade sentida correspondente à vivida objetivamente.

Como entende Endol Henrique Mühl (2010, p. 328): “A problematização compreende o momento do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate pela identificação de situações desafiadoras ou de problemas concretos que envolvam a vida dos alfabetizandos”.

Por essa linha de raciocínio, problematizar é o meio para se pensar certo. É nos situarmos no mundo, conhecê-lo, é intervir na realidade, é superar a ingenuidade pela criticidade. Pensar certo, assim, requer ação dialética, processo em que ação e mundo, mundo e ação se encontram intimamente solidários.

Essa superação é resultado de uma educação problematizadora, praticada pelo “educador humanista, revolucionário”, que se identifica com a atuação dos educandos, e orienta-se no sentido da libertação de ambos (BEISIEGEL, 2010, p. 86). Uma educação que desafia o educando a produzir a sua própria compreensão do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2006, p. 38).

Em outras palavras, a problematização depreende uma educação como prática de liberdade, concretizada pela “conscientização”, pelo desenvolvimento crítico da tomada de consciência, a qual não se refere apenas a achar que compreende/percebe a realidade, isso traduz a falsa intelectualidade, mas sim e, além disso, reflexão e corporificação na *práxis*.

A problematização é uma exigência do ciclo gnosiológico (superação do estado ingênuo, para um estado epistemológico, que apesar de ter como ponto de partida o senso comum, vai além e se torna, cada vez mais, metodicamente rigoroso: requer pesquisa (indagação, constatação, intervenção, conhecimento e comunicação), o desenvolvimento das habilidades e competências para “[...] descobrir a razão dos fatos e aprofundar os conhecimentos que a prática nos dá” (FREIRE, 2006, p. 78).

Nesse processo, o objeto cognoscível não é o término do ato cognoscente do sujeito, mas é elemento mediatizador de sujeitos cognoscentes. Portanto, não admite educadores de um lado e educandos de outro, mas requer educação problematizadora que exige a superação da contradição educador-educandos. Esse é o verdadeiro caráter da educação problematizadora: libertador.

Ao contrário da educação bancária, que domina, deposita, transfere conhecimentos e valores a educandos passivos e passivos, a educação problematizadora parte da superação do processo educacional baseado na relação “educador-educando” para a instauração de uma nova relação: “educador-

educando” e “educando-educador”, mediatizada pelo diálogo (FREIRE, 2014, p. 95). Nessa nova relação, o educador não mais é aquele que educa, e sim o educador-educando, que educa e se educa no interior do diálogo que trava com o alunado. A função do educador-educando, nesse processo, é proporcionar os meios para que ambos organizem seu pensamento corretamente, e não o de *abarrotar* o educando com conhecimento alheio. Ambos se tornam sujeitos e crescem juntos. Ninguém se educa sozinho, nem educa a despeito da liberdade da vontade do outro. Todos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, por objetos cognoscíveis. O objeto cognoscível, de que o educador se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos numa relação de diálogo. Confirmamos:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2014, p. 95-96, grifos do autor).

Dessa clarificação percebemos que o educador problematizador constantemente refaz seu ato cognoscente, por meio da cognoscibilidade dos educandos, os quais assumem o papel de investigadores críticos, em constante diálogo com o educador, que igualmente se faz investigador crítico. E, à medida que o educador apresenta o conteúdo como objeto de sua admiração, readmira a admiração anterior por meio da admiração que os educandos fazem (FREIRE, 2014). Problematizar implica em desafio. Acerca disto, o autor escreve:

Quanto mais se problematizam os educandos como seres do mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados. Tanto mais desafiados

quanto mais se vejam obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Não, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, [...] provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso (FREIRE, 2014, p. 98).

Nesse processo, a rígida separação das atitudes perde seu sentido. Toda ação se transforma em investigação crítica, permeada pelo diálogo, com vistas à superação do conhecimento no nível do senso comum (*doxa*) para o nível do *logos* (verdadeiro conhecimento) e a emersão da consciência do educando e a sua inserção crítica na realidade.

A problematização propõe, sobretudo, a reflexão sobre e entre homens e mulheres e das relações que travam com o mundo, em que consciência e mundo ocorrem simultaneamente. Assim, ela deve partir sempre da história e historicidade humana, da condição de *estãosendo*, situados em uma dada realidade, buscando compreensão e consciência do agora e do aqui, fundamento na apreensão da nossa situação real, não como condição fatal e intransponível, mas sim desafiadora para o além-limites. Nesse sentido, Beisiegel esclarece:

A prática problematizadora propõe aos homens sua situação como problema. Apresenta-lhe sua situação como incidência de seu ato cognoscente, pelo qual se possibilita a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção mágica ou ingênua da realidade, da qual resultava postura fatalista, cede lugar a uma percepção capaz de perceber-se. E dado que é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade, que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Dessa maneira, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica e, como tal, capaz de ser transformada por eles (BEISIEGEL, 2010, p. 88).

É pensando e almejando à transformação social, a conscientização acerca da realidade, a formação do pensar certo que necessariamente se desdobra no agir certo, a construção da consciência crítica, da alfabetização social e política, da identidade democrática, enfim da humanização que, inspirado na teoria mannheimiana, Freire (2003a) defende a necessidade de um sistema completamente novo de educação, que concentre suas maiores energias no

desenvolvimento dos poderes intelectuais. Uma educação descentralizada, feita sob medida para a cultura local, regional, diversificada nos seus meios e recurso, e que objetivos e aspirações comuns. Essa escola, segundo ele, volta seus esforços para formar no educando o sentido do trabalho em grupo, em equipe, preparando-os para a solidariedade social e política. O pensar certo somente pode ser fomentado em:

[...] uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 2003a, p. 85).

O pensar certo requer “condições de verdadeira aprendizagem”, em que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”, e em que o “objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto”, verdadeiramente aprendido (FREIRE, 1996, p. 26). Esse aprendizado requer que o trabalho e a vitalidade se contraponham às ideias inertes, meramente recebidas pela mente, mas que não são utilizadas, testadas ou aplicadas em novas combinações (FREIRE, 2003a).

À vista disto, a educação problematizadora se fundamenta na criatividade e no estímulo da ação-reflexão sobre a realidade, porque o pensar certo é semente e fruto de atividades realizadas mediante circunstâncias que provoquem novas disposições mentais, em que o conhecimento advenha e resulte de empenho curiosidade quanto ao mundo e das transformações exercidas na realidade concreta. Pensar certo é busca constante, invenção e reinvenção, “[...] reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 1983b, p. 27). É que tecnicamente, pensar certo:

É uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente

desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum (FREIRE, 1996, p. 29).

O pensar certo exige necessariamente rigorosidade metódica, que permite a aproximação com os objetos cognoscíveis. No entanto, rigorosidade metódica, no pensamento freiriano, não se traduz meramente pela transferência do objeto ou conteúdo, e também não se esgota no tratamento do objeto ou conteúdo de forma superficial, mas a rigorosidade metódica diz respeito exatamente ao prolongamento à produção das condições em que o aprender criticamente se torna possível, demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Rigorosidade metódica, portanto, exige ou requer que educandos e educadores sejam atores e produtores de criação, investigação, inquietação, inquirição, de educadores e educandos “rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 26).

O pensar certo é produto de uma escola e de uma educação (ensino-aprendizado) formadora de hábitos, e não de adestramento. Formadora de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. De uma escola e de uma educação pautada na experiência de dialogação, de inquirição, investigação, de pesquisa, todos intimamente ligados à criticidade e voltados para a educação crítica. Pensar certo é a capacidade de corporificar o “fazer certo”, o fazer certo que permite o estar no mundo e com o mundo como seres históricos; conhecer o mundo e nele poder intervir com rigorosidade ética. Não existe pensar certo à margem de princípios éticos (FREIRE, 1996, 34).

É por isso que o pensar certo não pode ser ensinado separadamente do fazer certo. Não se pode ensinar a pensar certo somente falando como ele é ou descrevendo como ele se processa, pois só se aprende a pensar certo no campo do concreto, por meio do fazer e vivenciar. Em outros termos:

[...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar do sujeito. Pensar certo não é — fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado (FREIRE, 1996, p. 37).

Assim sendo, não há pensar certo fora de uma escola e de um ensino que não seja verdadeira comunidade de estudo, plástica e dinâmica, que não faça com que o alunado “aprenda sobretudo a aprender”: resolver problemas e questões, identificar-se com a realidade, governar-se pela ingerência de seus destinos, trabalhar coletivamente. Pensar certo é o “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (FREIRE, 1996, p. 38), que em última instância pode ser entendido como ser a si próprio.

Em suma, pensar certo implica a procura, descoberta e entendimento do que está escondido nas coisas e nos fatos observados e analisados. Implica em problematização e problematização implica em experimentação, em descobertas, em ação reflexiva e em autoria da própria aprendizagem. Num processo educativo que compreende ato e prática de interesse, curiosidade, cujo conhecimento se faz pelo desenvolvimento interno e pela ação; com objetivo sempre pautado em propósito; ideias muito claras e fatos bem compreendidos.

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 1983a, p. 32).

Frisemos, com eloquência, que a teoria freiriana é clara ao explicitar que a problematização e a dialogação não se edificam em ambiente desprovido de intenção, de responsabilidade, de organização e de programaticidade, pois, assim como, é fato que quem problematiza e dialoga o faz com alguém, também é fato que o faz sobre alguma coisa. E esse alguma coisa deve concentrar um conteúdo programático que propicie a “[...] construção de uma crescente compreensão crítica” (FREIRE, 1983a, p. 70).

A epistemologia freiriana destaca que o conteúdo programático deve abarcar, necessariamente:

[...] do conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura como o acréscimo que o homem traz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e

recriador; a dimensão humanista da cultura; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, uma justaposição de informações e descrições “doadas”; a democratização da cultura, que é uma dimensão da democratização fundamental, frente à problemática da aprendizagem da escrita e da leitura (FREIRE, 1983a, p. 70).

Assim, o diálogo-problematizador envolve comunicação, curiosidade, busca, descoberta e experimentação a partir da realidade, num processo contínuo de estímulo a perguntas, em torno da sua própria prática e respostas que envolvam a ação que provocou a pergunta, pergunta esta baseada e decorrente de um conteúdo programático, intencionalmente desenvolvido para fomentar e desenvolver o pensar. Como afirma Freire e Faundez (1985, p. 49): “Agir, falar, conhecer estariam juntos”.

Importa registrar que a memorização mecânica, sem a problematização da objetividade e a sua vinculação com a realidade, sobretudo, para as crianças, pode ser apenas uma “falsa abstração”. Já o diálogo, por sua vez, possibilita a descoberta do “quefazer humano” (FREIRE, 1983b, p. 52). Concomitantemente com a demonstração da experiência, é fundamental que o educando perceba criticamente o sentido do saber como busca permanente. Isso deve ser propiciado pela discussão acerca do significado do achado científico, da sua dimensão histórica, da sua inserção no tempo e da sua instrumentalidade. Sem este tratamento a educação se faz inautêntica.

A educação dialógica-problematizadora prioriza a pergunta. A pergunta se origina da curiosidade. Portanto, uma educação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento da criticidade valoriza e instiga a pergunta essencial. As perguntas são os fios condutores na problematização dos objetos cognoscíveis. O professor libertador faz da pergunta uma prática constante, visando desenvolver nos alunos o gosto pela pergunta ou o hábito de perguntar:

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere num movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, *o papel do educador longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48, grifos nossos).

Logo o professor deve ensinar a perguntar, argumentando que é pelas perguntas que o conhecimento inicia. Pois:

E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: *‘a única maneira de ensinar é aprendendo’*, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46, grifos nossos).

Por isso, Freire argumenta com Faundez que os cursos de formação que preparam para a prática docente deveriam ter como um dos focos a indagação, inclusive fomentando questionamentos sobre o que é perguntar, com a intenção de instigar a atividade intelectual de inquirir como modo de vida, para que, na prática educacional, vá se criando entre alunos e professores o costume salutar da interrogar mediante o espanto frente ao mundo. Diz Freire se referindo ao ato de perguntar:

[...] talvez devesse ser este um dos pontos primeiros a ser discutido, num curso de formação para jovens que se preparam para ser professores; o que é perguntar. Insistimos, porém, em que o centro da questão não está em fazer a pergunta ‘o que é perguntar?’, um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’ (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

É preciso, no entanto, ter como claro que na dialogação, a pergunta não deve acontecer só por acontecer, o perguntar por perguntar. É importante se ter claro que os questionamentos precisam ser “perguntas essenciais”, ligadas a própria realidade do dia a dia, para resultar em conhecimento. Nas palavras de Faundez:

Creio que você tem razão quando diz que a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

Entendemos, com isto, que tanto pergunta como resposta, devem estar ligadas às ações que foram ou poderão vir a ser praticadas e/ou a coisas que podem ser feitas ou refeitas. Isso permite que o educando vá descobrindo “[...] a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49), propiciando o apreender a partir da sua própria experiência concreta.

Com isto inferimos que a educação que vislumbra a formação do pensar certo se apóia no diálogo entre os homens, componente essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, fomentado na e pela problematização, que deve ser prática pertinente ao “educador humanista, revolucionário” (BEISIEGEL, 2010, p. 86), que se identifica com a atuação dos educandos e orienta-se no sentido da libertação de ambos. Uma educação que desafie o educando a produzir a sua própria compreensão de realidade, de mundo, de si próprio, dos outros e do processo de ensino-aprendizagem, como processos inacabados e em contínuo aperfeiçoamento.

Salientemos que na educação dialógica, o papel do professor é de suma importância, pois à medida que ele vai dialogando com os educando, problematiza as questões menos claras, indagando o porquê, o como, qual a relação entre as afirmações, etc., ou seja, levanta questões que proporcionem ao educando a organização de um pensamento.

O papel do professor-educador, nesse contexto, é de mediação. Ele é um facilitador da busca do saber, um constante indagador. A educação problematizadora conduz ao pensamento crítico. O educando não se submeta a um objeto pré-determinado, pré-estabelecido. Ele elabora o seu conhecimento. O educando, que vai se tornando homem-sujeito, aprende a pensar ao invés de receber ideias prontas. Por ser produzido e alicerçado na e com liberdade, pela e na própria ação do educando, a aprendizagem se torna significativa e, conseqüentemente, duradoura. Além disso, a problematização desenvolve o hábito e o desejo pelo saber: estudar, aprender, investigar, ler se tornam, ante de qualquer outra coisa, ação prazerosa realizadas por vocação e não por obrigação. Isso determina o agir inteligente e torna o homem sujeito de si próprio.

Nessa educação problematizadora, libertadora, educadores democráticos conduzem o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade e sua insubmissão, pelo exercício da rigurosidade metódica. Esse procedimento favorece a aproximação dos objetos cognoscíveis, e envolve educadores e educandos “[...] criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 26). Professores e alunos desafiadores, comprometidos verdadeiramente com a realidade.

Como mediador da educação libertadora, o professor-educador fomentador do ensino para o pensar, antes de qualquer outra coisa deve estar consciente: saber, assumir, corporificar que ele, assim como o seu alunado e todos os atores comunitários e sociais, ou seja, todo ser humano, sem exceção, é um ser inconcluso em busca de conclusão. A diferença é que esses seres muitas vezes e, por diferentes motivos, encontram-se em estados diferentes dessa consciência (intransitiva, transitivo ingênua e transitivo crítico), para, então, poder promover à assunção dessa consciência no seu alunado. O docente deve conhecer a vocação humana e o próprio estado de consciência, para poder reconhecer no seu alunado o estado de consciência destes, e atuar no sentido de promover a assunção para a transitividade crítica, ciente de que todos somos seres programados para aprender.

Nessa perspectiva, a formação do professor extrapola o já cristalizado para a prática docente fundada na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando, no compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo, aliado ao conhecimento fundamentado. Em outras palavras, a formação do professor problematizador deve voltar, sobremaneira, para a solidificação do sentimento de compromisso profissional, por meio do:

[...] seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. *O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos* (FREIRE, 1983a, p. 21, grifos nossos).

O humanismo, referido por Freire deve permear toda a ação docente problematizadora, e a intencionalidade política-pedagógica democrática constitui o cerne da identidade docente:

[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como *amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça*, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120, grifos nossos).

Na docência problematizadora, o trabalho pedagógico com a ciência e a técnica deve se pautar nos valores éticos da amorosidade, ética, compromisso, numa relação dialógica, horizontal, entre educando e educador constituindo-se em um ato político. Essa educação não pode ser neutra. Não é possível separar educação e política. Não podemos desejar praticar uma educação voltada para a cidadania sem nos envolvermos emocionalmente, afetivamente e sem agregarmos a ela nossa intencionalidade ético-política. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 1996, p. 143).

Com isso, podemos verificar que democracia e ensino para o pensar certo trançam estreitas relações: pois este é infrutífero na inexistência daquela e vice-versa. A educação problematizadora requer, necessariamente, uma ambientação, a assunção de estado democrático de ser e atuar mediante a prática do diálogo. No entanto, é preciso deixar claro que, apesar de o saber de todos ser valorizado, pois o saber dos alunos não é negado, como ocorre na educação tradicional, o educador não se limita ao saber do aluno, devendo ultrapassá-lo. Isso evita que ocorra qualquer confusão entre a função do professor e a função do aluno. Como elucida o professor Moacir Gadotti, referindo-se ao pensamento de Freire:

O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: ‘ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo’. Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. *Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno* (GADOTTI, 1996, p. 81, grifos nossos).

Ultimando, a educação proposta por Paulo Freire é um processo político pedagógico revolucionário, transformador, descristalizador da mera transmissão de

conhecimento e cristizador da construção de conhecimento, o qual se processa, sobretudo, por meio de relações dialógico-dialéticas, para ajudar na organização reflexiva do pensamento e, conseqüentemente, a superação do pensamento ingênuo, da captação mágica pela captação crítica da realidade.

Obviamente não nos perdemos em devaneios românticos de que um processo tão-democrático ocorra facilmente. Pelo contrário, trata-se de um modelo educacional em que professor e alunado vão se conscientizando e se conscientizando da necessidade de assumir posição política. Um processo que tem no professor seu precursor. A educação problematizadora se efetiva verdadeiramente quando o professor se conscientiza de que a educação em todos os seus aspectos é política e corporifica a sua politicidade e consegue mediatizar a politicização do seu alunado. Essa corporificação compreende, a nosso ver, conhecimento e responsabilidade, que juntos conferem competência. Sem isso uma experiência dialógica, como afirma Freire (1986), pode ser devastadora, pior que a pura transferência de conhecimento. No decurso que segue, Freire narra um fato através do qual elucida esta questão:

Discutimos juntos, cada dia, durante quatro horas, e em alguns momentos debatemos essa questão do rigor e do diálogo. Um professor mexicano que pensava como nós – a maior parte deles tinha essa perspectiva – disse uma coisa muito interessante. Disse que uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é *muito pior* do que uma experiência ‘bancária’, onde o professor simplesmente transfere conhecimento. Estou *perfeitamente* de acordo com ele. Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca conseqüências muito piores do que um educador ‘bancário’ sério e bem informado (FREIRE, 1986, p. 101, grifos do autor).

Na prática, tal fato é constantemente presenciado nas nossas salas de aula. Um posicionamento que inevitavelmente acaba repercutindo grave e negativamente no aprendizado do alunado, que, como já enfatizamos neste estudo, acaba sendo significativamente negligenciado na sua alfabetização linguística-política. O professor que se diz dialógico, mas que não o é acaba não sendo um professor indiferente, irresponsável. É nos termos da colocação freiriana:

Um educador irresponsável, que fala como se sua prática fosse dialógica, trabalha contra o tipo de educação revolucionária. Uma segunda conseqüência, tão ruim quanto essa primeira, é que o

comportamento irresponsável, *autodenominado de dialógico*, convence os educadores autoritários de que *eles próprios devem ser autoritários* (FREIRE, 1986, p. 101, grifos do autor).

Essas consequências compreendem primeiramente a irresponsabilidade intelectual, supondo que aprender é um ato impulsivo e desorganizado. Quando sabemos que isso não corresponde à verdade. Longe disto, o conhecimento, sobretudo, o verdadeiro, requer:

[...] disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que *nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece*. O conhecimento, repito, não é um final de semana numa praia tropical (FREIRE, 1986, p. 101, grifos nossos).

Parte desta pesquisa retrata esta experiência uma vez que ocorre em pleno mês de janeiro, período tradicionalmente dedicado às férias em nosso país. Mesmo assim o avanço da pesquisa traz um profundo sentimento de alegria pelo crescimento que proporciona.

Outra consequência é dar força para a perpetuação do autoritarismo bancário. Sempre existe a possibilidade admissível de nos enveredarmos pelos trilhos do descompromisso. Não são poucas as situações em que ingênuo ou astutamente, em nome do atuar com base no rigor criativo, dá-se vazão à licenciosidade, perde-se totalmente o controle e depois se tem que lançar mão do autoritarismo para recompor o trabalho, ou simplesmente se *joga a toalha*, deixando os educandos sozinhos em um barco à deriva. Casos que contribuem para que a pedagogia libertadora acabe por ser desacreditada, por ser entendida e tida como uma pedagogia permissiva e sem direção.

É, em razão disto, profícuo, por um lado, policiarmos constantemente nossas reflexões e práticas a fim de não nos deixarmos cair nessa arapuca pedagógica. Fomos e ainda somos socializados pela educação tradicional e descristalizar seus hábitos é tarefa de difícil realização; e, por outro, repetimos, empenharmo-nos continuamente na formação para a prática pedagógica com rigor criativo e experiência dialógica, responsável e organizada, e de uma identidade política libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta caminhada perseguimos o objetivo de compreender o conceito de pensar certo nas reflexões de Paulo Freire, preocupados também em entender como ele articula a formação para o pensar certo na educação libertadora. Para evitar nestas últimas considerações reprisar a totalidade das conexões tratadas no decorrer deste caminho, reconhecendo também a impossibilidade de esgotá-las, privilegiamos apenas as mais relevantes.

Adentramos nosso trilhar abordando primeiramente os aspectos antropológicos e ontológicos da teoria freiriana, e ao tentarmos estabelecer esses conceitos observamos que, no entendimento desse autor, homens e mulheres são seres que diferentemente dos animais não humanos se fazem e refazem nas relações que travam consigo mesmos, com o mundo e com seus semelhantes. Em outros termos, seres sociais, que apesar de nascer *ser humano* precisam ao longo da história pessoal e coletiva aprender a se humanizar. Essa possibilidade de humanização, e também de desumanização, deve-se ao fato de que nosso *modus vivendi* não se encontra estabelecido no nascimento. Não somos seres determinados, mas sim condicionados socialmente. E não é demais mencionar que o percurso pelo qual se dá tal condicionamento atende pelo nome de educação.

Homens e mulheres são seres inacabados e que se sabem assim, e que exatamente por se saberem ser assim são naturalmente vocacionados para eternamente *vir a ser*. Pela capacidade de se espantar frente à vida, de pensar e repensar a realidade, põem-se em busca contínua e ininterruptamente por *ser mais*, impulsionando-se ao aperfeiçoamento, ao aprendizado, às plenitudes parciais, às possibilidades de *inéditos viáveis*. Por isso, estamos permanentemente envolvidos no jogo dialético de construções e conquistas travado ao longo de toda a nossa existência. Existência, que mais que simples viver, é busca progressiva e incessante que nos coloca na posição de *estar-sendo* no mundo e na história, história esta que também se constrói e se reconstrói na medida em que também nos construímos e reconstruímos.

Esse processo de crescimento-conhecimento se faz possível pela capacidade que a consciência humana possui de relacionar linguagem, pensamento e ação possibilitando o transitivar à criticidade. A consciência humana, por não se fechar em si mesma, pela intencionalidade, que compreende o pensamento, sua capacidade para refletir, pode se ampliar à medida que objetiva o mundo, tomando-o como objeto de reflexão, distancia-se dele para admirá-lo, olhá-lo de múltiplas formas. Para analisar, comparar, inferir abstrações da realidade concreta circundante, do todo, das partes e das relações entre estas e destas com aquele; problematizando-a, decodificando-a criticamente; historicizando-o, humanizando-o.

Esta consciência pode se encontrar em relação à realidade imersa, emersa ou inserida. O pensamento por sua vez se manifesta de forma diferente a cada um desses níveis, ligados à maneira como a sociedade se encontra organizada, relacionados dialeticamente com as circunstâncias sociais. Desta forma, o desenvolvimento do pensar certo ou do seu contrário: pensar inautêntico depende diretamente da organização social, e, conseqüentemente, do tipo de educação adotada nessa organização. Disto inferimos que pensar apesar de natural, não é inflexível e pode se aprimorar, transitivar-se à medida que também se transitiva a consciência humana. A consciência humana pode se encontrar em dois estágios: intransitividade (consciência fechada em si) e transitividade, sendo que esta pode se apresentar também em dois estágios ou subestágios: ingênua (consciência alienada, coisificada, submissa e subserviente) e crítica (consciência focada em si, capaz de efetivar satisfatoriamente o processo reflexão-ação, pensar e agir certo). A sublimação do estado de intransitividade ou bruto para o de transitividade ingênua ocorre automaticamente mediante a presença de certo grau de desenvolvimento econômico. Já a do estado ingênuo para o crítico requer disposições mentais e práticas educativas libertadoras, em contexto verdadeiramente democrático, promovedor da integração entre o alunado e a sua realidade concreta, que em si compreende a alfabetização política.

Dessas apreensões inferimos que a criticidade defendida por Freire compreende a capacidade humana para se apropriar crescentemente pelo pensamento reflexivo da posição que se encontra no contexto social, econômico e político. Nessa vertente, a consciência crítica se traduz pelo entendimento autêntico

dos fatos, atos e acontecimentos pertinentes à realidade concreta e à existência real, que constrói por intermédio da investigação, problematização, análise, ou seja, da reflexão-ação contínua quanto as suas circunstâncias, causas, consequências e relações entre si.

É importante reprimir que na falta de um trabalho educacional crítico-dialogal o processo de promoção da ingenuidade para a criticidade se distorce, não chegando à criticidade em termos de preponderância, e essa distorção leva ao que Freire chamou de transitividade “fanática”, que é o mesmo que massificação, em que se estabelece tal descompromisso com a realidade que chega a ser maior daquele observado na intransitividade, atingido às raias da irracionalidade.

Nesse processo o diálogo é imprescindível, pois é nele, com ele e a partir dele que se estabelece a comunicação entre os sujeitos. Portanto, o diálogo não se estabelece na relação vertical A sobre B, mas sim na relação A com B, em sentido horizontal. Para que haja diálogo verdadeiro é preciso que entre os sujeitos frutifique e fortaleça a confiança e esperança, fertilizado pelo pensar crítico, pela reflexão-ação, regado pela solidariedade inquebrantável entre homens e mulheres que se encontram para crescer e conhecer. O diálogo exige o pensar crítico, pois só ele percebe a realidade como processo, *devenir*, transformador da realidade. Envolve, portanto, amorosidade, humildade, criticidade, esperança, confiança e criatividade; o pensar por si, no e com o outro. A comunicação é pensar que carrega características éticas, virtuosas, fonte de humanização.

Por isso, observamos que o pensamento, assim como a linguagem, a língua, a existência, a identidade e a própria consciência é fluidez. É possível organizar o pensamento para a criticidade, aprender a pensar certo, superar o estado de consciência e pensamento ingênuos para o estado de consciência e pensamento críticos. Desde que germinado em solo democratizado ou mesmo emergidos no íterim das contradições inerentes aos processos não democráticos.

Assim, chegamos a um segundo momento da nossa investigação que consideramos importante para o desenvolvimento do pensar certo. E para procurarmos estabelecer o conceito de democracia freiriana, observamos relevantes diferenças entre a democracia como método político, sobretudo sob os ditames do

neoliberalismo, e democracia como construção histórico-social de humanização. A primeira, que acreditamos ser o que Freire definiu e tratou como democracia cínica, na qual encontra guarida a educação tradicional, bancária, ideal para atender em todas as épocas e tempos aos anseios das classes dominantes, na manutenção e perpetuação da relação: opressor-oprimido.

A democracia defendida na teoria freiriana, ao contrário, é forma política, mas antes é forma de vida, é transitividade da consciência fomentada no debate e na reflexão-ação da realidade. É personalidade social que se constrói não por decretos ou imposições, de cima para baixo, mas sim um estado que o povo edifica pelas próprias mãos, e é consolidado no e pelo diálogo e problematização. A democracia nesses moldes se pauta necessariamente na solidariedade e na responsabilidade social e política, no sentimento de nacionalidade, que requer respeito, experiência e conhecimento da coisa pública, interesse comum, comportamento participante e autogoverno, além de instituições governamentais dispostas a propiciar a participação de homens e mulheres na construção da sociedade e a formar disposições mentais necessárias para tal. A democracia é tributo solidificado no e pelo pensar certo, fomentado na *práxis* humana, na reflexão-ação, com o intuito claro de libertar das amarras da opressão, visto que o conhecimento que é fruto de solo democrático é radicalmente libertador; e aquele fomentado na antidemocracia é fortemente opressor.

No tocante ao conhecimento nos vimos compelidos a analisar a epistemologia freiriana e constatamos que esta se ocupa de abordar, discutir e analisar os diversos aspectos relacionados ao conhecimento: natureza, limitações, soluções e consequências do mesmo. Por esse motivo, nossa análise procurou abarcar os aspectos da lógica, da linguagem, da sociologia, da história, da ética, da política participantes do processo do conhecer no universo da experiência existencial concreta. Nesse percurso no qual identificamos nas reflexões e elaborações sobre o conhecimento elaboradas pelo autor uma epistemologia libertária, dado o seu caráter crítico-dialético-libertador.

Observamos também que em seu constructo, Freire agrega ao conhecimento dimensão dialética, entendendo que este se produz e reproduz em movimento

dinâmico, denominado de *ciclo gnosiológico*, que envolve dois momentos: um que se ocupa da apreensão do conhecimento já existente, e outro em que se produz conhecimento novo a partir do já existente, em interação dialética com os problemas da realidade concreta da vida. Por isso, em Freire, ontologicamente a epistemologia está a serviço da construção do próprio ser humano, como ser inacabado, e politicamente se compromete com o processo de humanização, pois busca a desconstrução das situações opressoras e desumanizantes, ao mesmo tempo em que visa à construção da liberdade.

O processo de apropriação do conhecimento se inicia com a leitura de mundo, e para que se processe a efetiva leitura de mundo é imprescindível que a curiosidade se encontre em constante movimento de procura, pois somente quando a curiosidade ultrapassa os limites do domínio vital é que ela se torna epistêmica, fonte e alicerce da produção de conhecimento.

Tornar-se epistêmica é ser metodicamente rigorosa, exigente, crítica, reflexiva, intencionada para desvendar a razão de ser das coisas, capacitada para a conscientização, para o trabalho-ação transformador autêntico e promovedor da superação do conhecimento inautêntico. O aprendizado verdadeiro é aquele que possibilita a quem aprendeu apreender o aprendido, transformar o próprio aprendizado e aplicá-lo nas situações concretas da sua realidade.

Insistimos que a produção do conhecimento verdadeiro ancora uma situação gnosiológica que desafia o pensar certo. Uma situação que exige que verdadeiros sujeitos cognoscentes, co-participantes, mediatizados por objetos cognoscíveis pertinentes aos interesses de ambos, problematizem no e pelo diálogo. O conhecimento se funda na ação comunicativa, como exercício de problematização, crítica e criação, pois, é o contrário do simples acumular registros mentais de dados e informações. Conhecer envolve o pensar crítico e implica em reflexões amalgamadas às transformações da realidade da comunidade. Vai além da assimilação dos conteúdos. É comunicação, estabelecimento de relações, formação de vínculos, processo da interlocução em que os sujeitos participantes do diálogo pensam e repensam o próprio pensamento e fazem o mesmo acerca do pensamento dos outros.

No terceiro momento deste caminhar, a análise se direcionou para a educação. Nesse ínterim, partimos de um breve levantamento-análise da educação brasileira desde a sua gênese, preponderantemente bancária, cujas raízes se fundam na nossa inexperiência democrática. Constatamos se tratar de um ensino alienado e alienante, um modelo educacional que prioriza a transmissão do conhecimento e a figura do professor como expositor de conteúdos, como autoridade máxima e único detentor do saber. Aos alunos resta a mera fixação e memorização mecânica dos conteúdos, descontextualizadas da realidade concreta do alunado e desvinculados da experiência prática.

Em aporte posterior, averiguamos a educação progressista libertadora, proposta por Paulo Freire, que se contrapondo ao paradigma bancário, investe todas as suas forças e esforços na construção da humanização do ser humano. Tal processo busca permanentemente a assunção da consciência de si e do outro, a corporificação do “eu social”, a partir da dialogação e na problematização geradoras da consciência crítica, criativa e esperançosa, que se faz na constante descoberta da vocação ontológica humana de inacabamento e na abertura para o aprender e para o ensinar mútuos.

Somente mediante condições verdadeiramente democráticas se concretiza o pensar certo que é o caminho para o *ser mais* e para o *estar sendo* (para aprender e ensinar), pois para o emergir da consciência crítica é fundamental que o contexto seja exclusivamente democrático, libertador, fomentador da construção social.

Aprender e ensinar, a organização crítica do pensamento, requer problematização: experimentação, descobertas, ação reflexiva e autoria da própria aprendizagem. A problematização exige diálogo, sem o qual não pode se estabelecer. O diálogo que, em Freire, compreende começo, meio e fim da prática pedagógica, pressupõe mais que palavra por palavra ou ação por ação, pressupõe a palavra carregada de ação e reflexão em proporções iguais. Traduz-se pela comunicação de alguém com alguém; por isso, só se faz verdadeiro em e sob condições também verdadeiramente democráticas.

O pensar certo, crítico, compreende o aprender a aprender, resolver problemas, dirimir questões; ser fiel à realidade, o governar por si próprio, o

trabalhar em grupo, o pensar sobre o próprio pensar, o fazer e o pensar sobre o *que*, *como* fazer e as *consequências* desse fazer. Alusivamente pensar certo é a antiga *aretê*, a completude das habilidades e potencialidades humanas; resultado consubstancial da educação verdadeiramente democrática.

Cabe ressaltar que a educação progressista tem no educador figura singular e no seu papel lugar fundamental. Desta forma, o educador progressista antes de qualquer outra coisa precisa assumir sua posição política. Colocar-se e permitir que seu alunado também se coloque na posição de educador-educando, educando-educador. Assim, estabelece-se o ambiente e os meios para que ambos organizem seu pensamento para pensar certo; para que se tornem sujeitos e cresçam juntos; para que todos se eduquem concomitantemente, em comunhão, mediatizados pelo mundo, por objetos cognoscíveis.

Ultimando, temos conhecimento que como em todo processo investigativo este estudo também não oferece conhecimento definitivo. Porém, acreditamos ter realizado a contendo o que nos propusemos investigar e nos convencemos de que a *práxis* docente orientada pela teoria freiriana de educação progressista pode contribuir enorme e salutarmente na nossa condução formadora para o pensar certo. Pois, acreditamos ser o pensar certo imprescindível quando se deseja alcançar o máximo possível de sucesso no processo de alfabetização em sentido pleno. Uma alfabetização que efetivamente prepare os nossos meninos e meninas para o pensar-agir autônomo e crítico em sociedade.

Registramos, ainda, que no decorrer deste caminhar chamou-nos muito à atenção o papel da língua e da linguagem na construção do pensar certo, no desenvolvimento do processo reflexão-ação. Tanto que consideramos a importância de aprofundar a investigação destes aspectos no processo de formação do pensar crítico pela educação progressista libertadora. Por isso, deixamos a título de preocupação e sugestão, até para nós mesmos, a possibilidade de pesquisas que se ocupem de aprofundar as relações entre linguagem, língua, leitura e pensamento, considerando que são componentes pedagógicos de grande relevância para o desenvolvimento do pensar certo, do processo reflexão-ação, na teoria filosófica-pedagógica abarcada na obra de Paulo Freire.

Finalizamos estas nossas reflexões com a epígrafe freiriana que ilustra o prelúdio esperançoso do nosso porvir possível de um pensar certo, dialógico, democrático, transformador e libertador:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leito de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, porque não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p. 44).

O que desejamos neste momento em que finalizamos estas páginas é registrar o nosso olhar esperançoso de que a educação libertadora preconizada no legado de Paulo Freire se construa como possibilidade viável. Para nós, as concepções desse autor em torno do pensar certo, ancoradas nos temas que trabalhamos, permanecem vivas e podem impulsionar um movimento de transformação radical da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIRA, C. D.; STRECK, D **Dicionário Paulo Freire**. R. Pergunta. In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 314-315.

BATISTA, Patrícia Serpa de Souza. A concepção de ética na educação popular e o pensamento de Paulo Freire. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, p. 224-232, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2011.153.07/544>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BARBU, Z. **Democracy end dictatorship: their psychology and patterns of life**. New York: Grove Press, 1956.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BÍBLIA de Referência Thompson: com versículos em cadeia temática. São Paulo: Viva, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10. Mai. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

_____. Presidência da República. Lei no. 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o Educador Paulo Freire o Patrono da Educação Brasileira. **Diário oficial da União**, Brasília, Ano CXLIX, n. 73, 16 abr. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah/Downloads/16_04_12_link_leipaulofreire.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

AMAMBAI Notícias. **BRASIL ainda tem 20 milhões de pessoas em pobreza extrema**. 2014. Disponível em: <<http://www.amambainoticias.com.br/brasil/brasil-ainda-tem-20-milhoes-de-pessoas-em-pobreza-extrema>>. Acesso em: 28 set. 2014.

ORMNEWS.Com. **BRASIL reduz a fome crônica para 3,4 milhões de pessoas**. 2014. Disponível em: < <http://www.ormnews.com.br/noticia/brasil-reduz-a-fome-cronica-para-3-4-milhoes-de-pessoas#.VChxXfldV-O>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE/IPE, 2005.

_____. Educação e Política em Paulo Freire. **Filosofazer**. Passo Fundo, n.29, jul./dez. 2006, p. 11 - 22.

CALIXTO, F. A. **A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan**. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-152104/pt-br.php>>. Acesso em: 02 set. 2014.

CAMPOS, M. M. (Coord.). **Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa – Relatório Final**. Fundação Carlos Chagas. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 01 set. 2012.

CARRÃO, P. **A Pedagogia Anarquista Brasileira**. Revista Utopia, Portugal, n. 5, 1997.

DARNTON, R.; DUHAMEL, O. (Org.). **Democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ETIMOLOGIAS Latin Chistes. **Etimologia de epistemologia**. 2014. Disponível em: <<http://etimologias.dechile.net/?epistemologi.a>>. Acesso em: mar. 2014.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRARO, A. R. Analfabetismo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FIGUEIRA, C. A. R. A revista A Vida e o jornal Spartacus: espaços sociais de produção e circulação de idéias e práticas da educação libertária. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. **Anais...** Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1125.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FIORI, E. M. Prefácio: aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 11-30.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: 2013.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003a.

_____. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003b.

- _____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. **Educação na Cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- _____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001c.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jun. 1997a.
- _____. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997b.
- _____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997c.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A tragédia de ser e não ser contemporâneo**. Centro de Referência Paulo Freire: Obras de Paulo Freire; série Artigos. 1986. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1129#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- _____. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **A galinha pedrês e os filhos do capitão Temístocles**. São Paulo, 19--?. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/735#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 25 dez. 2012>.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a Própria História II**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. "A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho". In. GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortes, 1996, p. 69-116.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione (Série Pensamento e Ação no Magistério), 1991.

_____. Los aportes de Paulo Freire a La pedagogia crítica. **Revista Educación**, v. 26, n. 2, p. 51-60, 2002.

_____. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papyrus, 1992. Disponível em: <<http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotpf&pagfis=3225&pesq=>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMA, A. Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. **UOL Educação**, Maceio, 18 set. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/18/brasil-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-com-15-anos-ou-mais.htm>>. Acesso em: 19 out. 2014.

GARCIA, B. Z. **Escola Pública, Ação Dialógica e Ação Comunicativa: A radicalidade Democrática Em Paulo Freire E Jürgen Habermas**. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GARDENAL, I. **A ritalina e os riscos de um 'genocídio no futuro'**. Portal da Unicamp, Campinas, 05 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

GILES, T. R. **Dicionário de Filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.

GLOTZ, G. **A cidade grega**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

GUILHERME, P. Fracasso escolar é o fracasso do sistema educacional', diz especialista. **Guiame.com Nova Geração**. 23 mai 2011. Disponível em: <http://www.guiame.com.br/v4/nova_geracao/122795-1846--apos-Fracasso-escolar-o-fracasso-do-sistema-educacional-apos-diz-especialista.html>. Acesso em: 25 jul. 2011.

HENNING, L. M. P. Pesquisa Filosófica na Educação: A Formação do Pesquisador e a sua Contribuição no Campo Educacional. **AMPED**, 29ª. Reunião Anual, CAXAMBU/MG, 15-18 out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2528--Int.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 545-571, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/viewFile/1068/806>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

HENZ, C. I. Antropologia (Condição). In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2014.

INSTITUTO Paulo Montenegro. INAF – **Indicador de Analfabetismo Funcional**. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 2011-2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 01 mai. 2014.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

JUNGES, C.; MUSTAFÁ, S. M.; SANTOS, T. L. **Perfil Socioassistencial de Londrina – PR**. (Versão preliminar), set. de 2012. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/Perfil%20Socioassistencial_set.%202012_vers%C3%A3o%20preliminar.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

KRONBAUER, L. G. Consciência (Intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LALANDE, A. **Vocabulario técnico y crítico de La filosofía**, Buenos Aires: El Ateneo, 1953.

LEISTER, M. A *Polis Ateniense*. **Revista Mestrado em Direito**, Osasco, Ano 6, n.1, 2006, p. 15-27.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, A. M. **As contribuições teóricas de Paulo Freire para os estudos em Educação a Distância**: um estudo de caso da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 138 f. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-ppget_upl/THESIS/216/aline_moraes_lopes.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

LOW, F. et al. **Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos** (Tradução: Moises Sbardelotto). 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/511936-declaracao-de-cambridge-sobre-a-consciencia-em-animais-humanos-e-nao-humanos>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MAFRA, J. F. **A conectividade radical como principio e pratica da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAGRI, C. A. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 44-63, jan./jun. 2012.

MANNHEIM, k. **Liberdade, Poder e Planificação Democrática**, São Paulo: Mestre Jou, 1972.

_____. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MÜHL, E. H. Problematização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 328-330.

MURARO, D. N. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 3, jul./set., 2013, p.813-830.

NUNES, M.F. R.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 11 – jan./jul. 2011, p. 26-47. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/linguagem_e_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

OLIVERA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

_____. Alguns elementos da antropologia de Paulo Freire. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 4, n. 10, Ano 2012. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao10/alguns_elementos_da_antropologia_de_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PATEMAN, C. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POLI, S. M. A. **Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013-2014** - Segurança cidadã com rosto humano: diagnóstico e propostas para a América Latina. 2013. Disponível em: <<http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/IDH/UNDP-RBLAC-ResumoExecPt-2014.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 21-45.

RAMIRES, P. **Conceito de democracia plena**. 2010. Disponível em: <<http://republicadigital.blogspot.com.br/2012/06/conceito-de-democracia-plena.html>>. Acesso em: 25 set. 2014.

ROMÃO, J. E. Contextualização – Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ROQUE, L. A real taxa de desemprego no Brasil - 21,4% em 10/2012. **Fórum Anti Nova Ordem Mundial**, nov. 2012. Disponível em: <<http://forum.antinovaordemmundial.com/Topico-a-real-taxa-de-desemprego-no-brasil-21-4-em-10-2012>>. Acesso em: 28 set. 2014.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O Contrato Social ou Princípios do Direito Político**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 13. São Paulo: Escala, s/d.

RUBINO, R. B.; FRAGELLI, I. K. Z. **O sujeito e o copista**: uma discussão sobre o impedimento na escrita. An 6 Col. LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100037&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jul. 2014.

RUIZ, M. J. F. O papel do professor: uma contribuição da filosofia e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 33, p. 55-70, 2003.

SALLA, F. Analfabetismo do 6º ao 9º Ano. Como resolver? **Revista Nova Escola**. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/analfabetismo-6o-ao-9o-ano-como-resolver-680763.shtml>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

SANTOS, M. C. **A Experiência na Relação Professor-Aluno**: Uma Análise Reflexiva a partir das Contribuições Teóricas de John Dewey e Paulo Freire. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCOCUGLIA, A. C. 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. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah/Downloads/27817-32280-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SEVERINO, A. J. **A filosofia da Educação no Brasil**: Círculos Hermenêuticos. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/520295/A-filosofia-da-educacao-no-Brasil-circulos-hermeneuticos>> Acesso em: 07 de fev. 2010.

SILVA, Sara. **Relações entre Democracia e Educação para o Pensar na Obra de Paulo Freire**. 2012. 63 f. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, S.; MURARO, D. N. A busca pela formação da identidade docente: a autonomia em construção pela problematização, diálogo democracia. In: IX AMPED SUL 2012. 2012, **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2741/568>>. Acesso: 15 out. 2012.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Conhecer para transformar: a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. In: X AMPED SUL 2014. 2014, 2014, **Anais...** Florianópolis. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1196-0.pdf>. Acesso: 03 fev. 2014.

SOUZA, I. Luzes e Sombras da Democracia Ateniense. **FARN**, Natal, v. 2, n. 1, p. 149-169, jul./dez. 2002.

STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **MEC divulga dados do Censo Escolar 2013**. 26 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/29690/mec-divulga-dados-do-censo-escolar-2013/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

UNESCO. **Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos**. Relatório de Monitoramento Global de ETP 2013/2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

UOL EDUCAÇÃO. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz PNUD**. 2014. São Paulo, 14 mar. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Por Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, J. J. Condicionado/determinado. In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Amp. 1. Reamp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.