

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Programa de Pós-Graduação em Letras

**O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre
professor e aluno**

Igor Wilson Serrão Matos

São Paulo

2017

Igor Wilson Serrão Matos

O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

São Paulo

2017

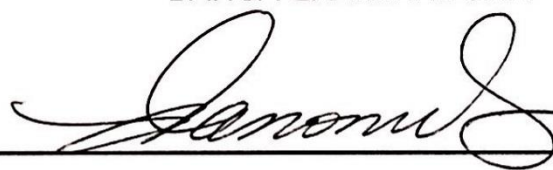
IGOR WILSON SERRÃO MATOS

O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE COMO CAMINHO PARA A
COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito
parcial à obtenção de título de Mestre em
Letras.

Aprovado em 9 de fevereiro de 2018.

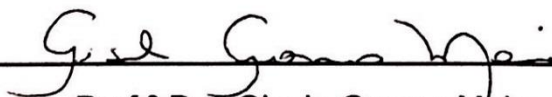
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.^a Dr.^a Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.^a Dr.^a Gisele Gomes Maia
Universidade Nove de Julho

M433d Matos, Igor Wilson Serrão.
O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação
entre professor e aluno / Igor Wilson Serrão Matos.
87 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana
Mackenzie, São Paulo, 2018.
Orientadora: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos.
Bibliografia: f. 87.

1. Freire, Paulo. 2. Educação progressista. 3. Diálogo. 4. Relação
professor-aluno. I. Vasconcelos, Maria Lucia Marcondes Carvalho,
orientadora. II. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Devo este trabalho a tantas pessoas que me sinto temeroso em esquecer algum nome. Agradeço em primeiro lugar a Deus que esteve comigo em todos os momentos, calmos ou turbulentos, e que jamais me desamparou nesta como em todas as minhas jornadas.

Muito obrigado mãe, pai por acreditarem neste sonho e por seu apoio incondicional. Tenho certeza de que foi possível ver o fim desta obra que agora se concretiza por causa dos incontáveis esforços de ambos, que me ajudaram e que estiveram comigo em todos os momentos.

Agradeço aos meus irmãos Rodrigo e Victória e a meus tios Miguel, Rosana e Teresa pelo apoio, ajuda, carinho e disposição sempre presentes e que ajudaram e não poucas vezes trilharam este caminho junto comigo dando apoio e força para que eu o pudesse concluir.

Jamais poderia deixar de agradecer aos meus mais que antigos superiores, *amigos* que levo no peito e que deixaram alegres lembranças, Robson, Richard e Elton, que ao ouvir meu sonho e projeto acreditaram e me deram o impulso inicial necessário, sem o qual seria impossível realiza-los.

O meu mais sincero obrigado à orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Lucia que me auxiliou durante todo o percurso, desde o pré-projeto até a conclusão, me ajudando em todos os desafios e obstáculos que surgiam em cada etapa, página e capítulo desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de mestrado e aos bons momentos compartilhados entre cafés e bate-papos em que pudemos acalmar a ansiedade, nervosismo e nos incentivar mutuamente ao longo da pesquisa e escrita.

À CAPES por possibilitar a realização do curso sem a qual, seria impossível concluí-lo.

Agradeço sinceramente a Prof.^a Dr.^a Regina Helena Pires de Brito por aceitar o convite para participar da banca, no processo de escrita com as sugestões apontadas na qualificação e defesa.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Gisele Gomes Maia por também aceitar o convite para participar da banca, com sugestões e apontamentos realizados na qualificação e defesa.

Não consigo imaginar a possibilidade da conclusão desta escrita sozinho, em cada obstáculo e ansiedade que apareciam durante a pesquisa surgiram também amigos que me deram forças para jamais olhar para trás, tenho certeza que um pouco de cada um desses está presente e vivo nessa pesquisa, muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação busca analisar o papel da boa relação professor-aluno na prática educativa progressista, como resposta e solução aos problemas educacionais enfrentados na educação tradicional. Para isso, o presente estudo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, apoia-se na análise das obras de Paulo Freire - Pedagogia do oprimido e Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Na educação progressista defendida por Freire, o diálogo é elemento primordial de construção da necessária relação entre professor e aluno. A educação baseada no diálogo pressupõe respeito às características ética e humana de educadores e educandos na prática educativa, com a finalidade de formar e informar indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade social e de atuarem no mundo de modo crítico, responsável e comprometido, com a consciência e a responsabilidade histórica que possuem. Desta forma, a presente pesquisa analisa a identidade da escola tradicional, o conceito de diálogo trazido por Freire e a necessária positividade da relação professor-aluno sob a perspectiva da educação progressista.

Palavras-chave: Paulo Freire, educação progressista, diálogo, relação professor-aluno.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the role of the good teacher-student relationship in progressive educational practice as a solution to problems faced in traditional education. The present study, performed by means of bibliographic research, is based on the analysis of Paulo Freire's works - *Pedagogia do oprimido* and *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. In progressive education defended by Freire, the dialogue is a key element in building the necessary relationship between teacher and student. Education based on dialogue presupposes respect for ethical and human characteristics of educators and learners in educational practice, to form and inform individuals capable of critically analyzing the social reality and act in the world in a critical, responsible and committed way, with the consciousness and historical responsibility that they have. In this way, the present research analyzes the identity of the traditional school, the dialogue concept brought by Freire and the necessary positivity of the teacher-student relationship from the perspective of progressive education.

Keywords: Paulo Freire, progressive education, dialogue, teacher-student relationship.

SUMÁRIO

Introdução	6
1. Educação Bancária e Educação Libertadora: uma oposição .	14
1.1 Educação Bancária.....	14
1.2 Educação Libertadora	23
2. Conceitos-chave para a Educação Libertadora: a amorosidade, a autonomia e o diálogo	33
2.1 Amorosidade	33
2.2 Autonomia	38
2.3 Diálogo.....	41
3. Revisitando conceitos da Pedagogia do Oprimido na Pedagogia da Esperança.....	54
3.1 Conceito: Amor	58
3.2 Conceito: Autonomia.....	60
3.3 Conceito: Diálogo.	67
3.4 Relação professor-aluno	70
Considerações finais.....	79
Referências	86

Introdução

Quando falamos de escola, pensamos em uma importantíssima organização social que faz parte da vida humana. Entendemos que seus objetivos originais são transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados pelas anteriores bem como formá-las e informá-las, levando-as a gerar novos conhecimentos; no entanto, com a sociedade capitalista e utilitarista da contemporaneidade, outros valores também foram agregados à escola.

Segundo Coimbra (1989), na Europa, desde a Idade Média, tem-se a instituição escolar voltada, especificamente, para as elites e preocupada tão somente com a transmissão do saber. Nesse quadro, só a partir

[...] do século XVII [...] vemos a Escola surgindo como instituição, nos moldes em que a conhecemos atualmente. Portanto, o aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de "socializar" e "educar" a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como "bons" cidadãos e trabalhadores disciplinados [...] (COIMBRA, 1989, s/p)

No Brasil, o tempo médio despendido na escola são doze anos de estudo até a conclusão do ensino médio, ou seja, no período da educação básica, desde o ensino fundamental, o brasileiro, em teoria, será acompanhado pela educação escolar. Se contarmos com a educação infantil, esse período se estenderá por, pelo menos, mais dois anos.

À escola, porém, não cabe tão somente o papel acima citado. Alguns dos sentidos originais da educação foram substituídos/alterados, e a escola tornou-se aparelho ideológico de Estado (Althusser, 2007) e, como tal, assumindo um novo papel que lhe é atribuído pela parte dominante ou opressora da sociedade que pretende a manutenção do *status quo* e privilegia, para a escola, o papel de preparadora para o mercado de trabalho.

No entanto, a educação escolar deve ser pensada de modo mais amplo e abrangente. A escola deve ser, acima de tudo, o ambiente em que aluno e

professor debatam sobre assuntos dos componentes curriculares postos em pauta, para juntos desenvolverem ideias, refletirem sobre novos conhecimentos. A aula é o momento em que deve haver troca, reflexão e partilha de experiências; é, portanto, calcada no *diálogo*. É o espaço privilegiado para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências.

Sendo a escola fundamental na formação do indivíduo, nossa pesquisa centra-se na relação professor-aluno, materializada no espaço dialógico, conforme proposto por Paulo Freire.

A prática educativa, segundo Freire (1992), exige diálogo entre professor e seus alunos. Diferentemente da educação tradicional, o professor não “enxerta” conhecimento em seus alunos; há uma falsa concepção de que o professor é o único que detém o saber e, portanto, apenas ele tem direito à voz em classe. Ao falarmos de *diálogo*, baseamo-nos no conceito freireano, segundo o qual a relação professor-aluno, como toda comunicação, “[...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida [pois] comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante, [... não havendo, portanto,] sujeitos passivos”. (FREIRE, 1992, p. 66) Assim, o diálogo efetivo supõe:

Relação dialógica entre dois sujeitos pensantes, em torno de um objeto cognoscível. A comunicação eficiente supõe que os sujeitos concordem em “ad-mirar” o mesmo objeto, usando símbolos linguísticos comuns a ambos. A relação “pensamento-linguagem-contexto” não pode ser rompida, sob pena de atrapalhar a eficácia do processo comunicativo (VASCONCELOS e BRITO 2006, p. 57)

Seguindo essa linha teórica, entendemos que a relação professor-aluno tem duas vias, o professor fala e o aluno também, o educando tem conhecimentos prévios e o educador pode aprender nessa relação. Como vimos, o diálogo, para que seja bem realizado, necessita de que o professor e o aluno respeitem-se mutuamente e com humildade e que ambos não apenas tenham o direito de expor suas opiniões como, igualmente, ouçam e debatam respeitosa e opiniões contrárias.

Dessa afirmação surge a pergunta-problema que gerou nossa pesquisa, que pretende identificar em duas obras freireanas - Pedagogia do oprimido e Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido -, como

a boa relação professor-aluno pode influenciar e alcançar os objetivos principais da escola e o quanto o diálogo é peça fundamental para essa relação.

Esta pesquisa parte do conceito de diálogo conforme apresentado por Paulo Freire, para quem a relação professor-aluno deve se dar sempre pelo diálogo, nessa relação que

[...] É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2000, p. 115)

Quando tratamos de diálogo, é preciso que tomemos cuidado para que não se entenda que o professor e o aluno poderão conversar sobre assuntos aleatórios e dispersos, pois “o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 2000, p. 118), mas que, o professor deverá instigar o aluno a pensar e a criticar o objeto de estudo em pauta, questionando e expondo também seu pensamento, pois ainda segundo Freire (1987, p. 78), o diálogo não se restringe a uma relação de apenas “eu-tu”.

Essa situação faz com que o profissional, quando colocado à frente da sala de aula, não saiba utilizar adequadamente uma metodologia para lecionar, e, portanto, fique à mercê de estratégias empíricas de tentativa e erro, prejudicando a si e aos seus educandos. O professor precisa estar certo do caminho que deverá seguir e qual será o curso de sua aula para que consiga executar seu trabalho eficientemente.

Lecionar não é uma ação nata; o professor não “nasce” professor, pois a profissão de professor, pelo contrário, necessita de aprendizado, experiência e metodologia. A ideia de que alguém experiente em um tema específico poderá assumir a posição de professor e transmitir eficientemente o tema aos alunos, por apenas possuir muitos anos de atuação como profissional de uma dada área, é equivocada. Acreditamos na seriedade da profissão, em que pesquisas, aprendizados, construção de conteúdos programáticos e metodologia que sistematize esse conhecimento possibilitem que professor e aluno possam se

relacionar e estabelecer um diálogo comprometido com a construção do conhecimento relativo ao assunto abordado.

Em termos sociais, o nível de educação do país tem ascendido, porém o nível de analfabetismo (rudimentar ou pleno) ainda se mantém alto, segundo dados da INAF BRASIL¹ (relatório realizado em 2015), 27% dos brasileiros ainda são analfabetos funcionais e cerca de 4% dessa porcentagem são analfabetos que, efetivamente, não sabem ler/escrever.

Iniciamos nossa pesquisa questionando como a escola tradicional lida com a formação de seus alunos e se sua estrutura é capaz de cumprir as propostas originais da escola. Entendemos que a escola tradicional cumpre apenas em parte alguns desses objetivos; aqueles que se referem à informação/transmissão de saberes. Na realidade, em seu currículo oculto² e metodologia, a abordagem tradicional ensina seus educandos a reproduzirem passivamente os conteúdos expostos. Sendo a escola um ambiente autoritário e a relação professor-aluno hierárquica e vertical, acreditamos que esse padrão não fornece ao educando abertura para debate crítico e discussão de opiniões.

Nossos objetivos serão: traçar a identidade da escola tradicional ou educação bancária; à luz de teóricos e, principalmente, Freire, como estes entendem sua estrutura; a finalidade com que tal abordagem instrui seus alunos e como a educação progressista é solução para as defasagens da educação bancária por meio da boa relação professor-aluno e a importância do diálogo para o estabelecimento desta relação.

Realizaremos a análise do significado de diálogo atribuído por Freire ao longo de suas obras. Sabemos que, essencialmente, Freire pensa o diálogo na educação como forma de construir o saber, em que o educador e o educando pensarão juntos, com olhar crítico, o objeto de pesquisa. Assim, diálogo não

¹ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), pesquisa idealizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM).

<http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>.

² O currículo oculto, segundo Silva (2007): “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2007, p. 78).

significa apenas a concordância de ambos a respeito de um assunto, mas também uma forma de repensar, recriar conhecimentos. Os sujeitos no diálogo podem ter convergência de opiniões, mas também poderão ter divergências, acima de tudo, o diálogo na relação professor-aluno, é constituído a partir do respeito mútuo e como estratégia do educador para auxiliar o educando na conquista de sua autonomia.

Nossa pesquisa está voltada ao material bibliográfico de Freire. Pela análise de sua teoria, realizada com o propósito de somar os conhecimentos em suas obras, buscaremos encontrar novos caminhos e possibilidades para o ato de ensinar, pois acreditamos que a escola *deve e pode* ser ambiente que o aluno tenha prazer de estar e principalmente de aprender sem que esta seja vista como uma obrigação penosa.

Entendemos que faz parte do professorado auxiliar os alunos no processo de sua formação e instigar, nos educandos, a curiosidade e a criticidade para que quando estes, ao deixarem a escola, não só vejam o mundo, mas tenham capacidade de reflexão crítica sobre ele.

Tendo em vista o tema exposto acima, temos como objetivo principal, afirmando que, em Paulo Freire, a relação professor-aluno é aspecto preponderante no processo de ensino-aprendizagem que a educação progressista pode ser resposta para grande parte dos problemas enfrentados na educação. Para tanto, pretendemos examinar algumas de suas obras para que possamos descrever sua teoria a respeito da comunicação e do diálogo e qual é o grau de importância destes no ato de ensinar.

Para alcançarmos nosso objetivo, começaremos entendendo a sala de aula e a preparação desta, como momentos em que a possibilidade de se realizar uma boa relação professor-aluno acontece. A escola é o ambiente onde ocorre essa relação, e, para que esta ocorra adequadamente, o diálogo é fundamental. Para que o diálogo seja eficaz é necessário que, em oposição ao ambiente autoritário estabelecido na educação bancária, o respeito e o compromisso com uma educação democrática sejam estabelecidos.

É fundamental lembrarmos que, para que o ensino seja concretizado, o educador deverá auxiliar o educando no processo do saber, não transferindo

conhecimento, mas levando o aluno a pensar, e pensar criticamente, para que, então, em suas indagações, construa o saber sobre o objeto analisado. É assim, através dessa interação, que a comunicação se mostra peça fundamental para o ensino.

O educando, ao pensar, criticar, expor seu pensamento e suas conclusões, comunica e, comunicando, desenvolve-se. O diálogo exige, ainda, que o educador e o educando utilizem símbolos linguísticos comuns a ambos e este é outro ponto fundamental. Temos diversos exemplos cotidianos de educadores que, por não conhecerem/respeitarem seus educandos e o contexto social e econômico em que estão inseridos, causam distanciamento e, por este motivo, não conseguem estabelecer comunicação.

É necessário que educador, que é também pesquisador, ao preparar sua aula considere o contexto de seus educandos para que possa estabelecer diálogo que seja acessível ao mundo de seus educandos. Utilizando de artifícios como exemplos que façam parte do cotidiano de seus alunos. Sendo a comunicação uma relação dialógica entre dois sujeitos, o educador deverá distinguir a diferença entre *falar com* e *falar para* seus alunos.

Falando *com* seus alunos, cremos que ambos poderão analisar juntos o objeto cognoscível e então irão dialogar, criando *novos conhecimentos*, que, como vimos, é uma das razões que fundamentam a escola. O educando, tendo a oportunidade de dialogar, entenderá o assunto abordado e, pensando criticamente sobre ele, poderá criar novos conhecimentos a partir do primeiro, porquanto

É através [... do diálogo] 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 [...] (FREIRE, 1987 p. 68)

Da obra de Paulo Freire, selecionamos dois livros: *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992). A análise a ser realizada percorrerá sua principal obra e sua revisão,

apresentada pelo próprio Freire, em 1992, buscando compreender como se deu a construção em seu discurso do conceito de diálogo, buscando perceber se, com o amadurecimento da obra e de seu autor, ocorreram (ou não) alterações no trato desse conceito.

O motivo pelo qual trabalharemos com essas duas obras, deve-se ao fato de que a primeira obra, escrita por Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, apresenta os pilares da teoria freireana de educação. A segunda obra, *Pedagogia da Esperança*, possui suma importância, pois trata-se de uma releitura da primeira, escrita pelo próprio autor, na qual Freire analisa as experiências pedagógicas que teve com um olhar reflexivo, pautado na primeira obra citada. Essa análise será voltada para o objetivo primário da dissertação; compreender como deve ser estabelecida a comunicação entre professor e aluno, por meio do diálogo.

Acreditamos na escola como ambiente alegre e leve e que isso

[...] nada tem a ver com uma escola fácil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento. (FREIRE, 2001, p. 196).

O interesse da escola permanecerá sendo a educação e a formação de pessoas, porém, em contraposição à educação bancária que, por priorizar a memorização dos conteúdos em detrimento da criatividade e autonomia, “sufoca” os educandos com “fórmulas” e “caminhos” prontos negando-lhes a abertura à crítica e ao novo, Freire aponta para uma educação progressista, libertadora e questionadora.

A educação progressista, por ser democrática, entende que o diálogo é parte constituinte do ser humano e, por este motivo, é também essencial em sua prática educativa. Para isso, acreditamos que o diálogo – meio principal utilizado na relação de professor e aluno – seja o recurso essencial para desenvolvimento democrático da autonomia e senso crítico acerca dos conhecimentos apreendidos.

Esta dissertação estará organizada em três capítulos, além desta Introdução e da Conclusão. O primeiro deles “A sala de aula como espaço de comunicação” - terá como objetivo mostrar a escola como espaço de interação;

a comunicação como recurso essencial para a aprendizagem, e o professor como agente dessa comunicação.

O segundo capítulo abordará a construção do conceito diálogo na educação, a partir de Paulo Freire, por meio de suas obras, e qual é o papel do diálogo dentro da sala de aula na relação professor-aluno. Para isso, entenderemos o conceito freireano de diálogo e sua importância na prática educativa.

O terceiro e último capítulo abordará o propósito de nossa pesquisa mais a fundo, quando discorreremos acerca da relação professor-aluno e do diálogo como caminho metodológico, cerne da proposta freireana de educação. Para isso, analisaremos duas de suas obras, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, buscando analisar as ampliações e/ou mudanças de seu pensamento ao longo da escrita e reescrita desses livros, separados, temporalmente, por mais de duas décadas.

1. Educação Bancária e Educação Libertadora: uma oposição

1.1 Educação Bancária

A educação tradicional, chamada por Freire, em sua teoria, de educação bancária, tem suas raízes na educação jesuítica e afirma-se na escola brasileira a partir dos séculos XVIII e XIX, em um contexto de Revolução Industrial, quando a preocupação residia em formar “bons” cidadãos que soubessem ao menos ler, escrever e contar para que pudessem trabalhar nas indústrias que estavam surgindo. Tem-se uma escola

[...] com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe.

[...] Consideram a Escola como Aparelho Ideológico do Estado, pois é o instrumento número um da burguesia, visto difundir a sua visão de mundo e de vida. [...] (COIMBRA, 1989, s/p).

A Escola, portanto, tinha como objetivo principal a formação de indivíduos que pudessem executar bem o trabalho que estavam destinados a assumir e a desempenhar. A educação é aberta às classes sociais de menor padrão sob uma perspectiva capitalista e de manutenção da sociedade tal como ela é, os estudantes, portanto, nessa perspectiva, deveriam receber a visão de mundo e de vida da classe dominante, denominada por Freire de opressora.

Para que a visão de mundo da classe dominadora pudesse ser disseminada na Escola, Coimbra (1989) afirma que os meios de comunicação possuem papel fundamental nesse processo de educação, pois, por meio deles, é possível gerar nas massas o *consenso*, termo usado por Gramsci (1982 apud COIMBRA, 1989, s/p) para definir o que os meios de comunicação fazem com a população, pois com isso “[...] a burguesia mantém sua hegemonia e dominação, naturalizando tudo o que é produzido e forjado pelo capitalismo.” (COIMBRA, op. Cit., s/p).

Dessa forma, a ideologia imposta pela educação escolar é camuflada por meio de um pensamento comum (que forma o indivíduo a partir das concepções

da classe dominante), criando a impressão de que a Escola seja neutra em sua tarefa de educar.

Os alunos são educados e informados para a reprodução desse conhecimento “doador” (FREIRE, 1987) pela classe opressora que pretende, por meio da educação, perpetuar o *status quo* da sociedade e da realidade na qual estão inseridos.

Entendemos, segundo as afirmações acima, que a escola se apropria de uma necessidade da classe dominante de realizar a “manutenção” da realidade em que esta se encontra, e, portanto, o processo de socialização dos alunos ingressantes nessa Escola objetiva a formação de pessoas que estejam preparadas para assumirem seus postos, aos quais já foram previamente destinadas. Para que essa ideologia pudesse ser disseminada, ela deveria, portanto, ser cuidadosamente integrada ao currículo da Escola, ainda que de modo velado.

Para Silva,

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2007, p. 22)

Nesse contexto, surge a preocupação com “o que ensinar”, e teorias sobre o currículo começam a ser elaboradas e a preocupação da Escola, nesse contexto, está em manter a identidade nacional e preparar a sociedade para que possa trabalhar nas fábricas como mencionado anteriormente.

Para que isso fosse possível, o currículo precisaria ser estudado, e, nesse contexto, se torna objeto de pesquisa científica. O currículo é organizado a partir de alguns questionamentos e sabendo-se que há um universo de conhecimentos a serem ensinados, é necessário afunilar esse conhecimento e, portanto, *o que*

ensinar e no *que os alunos devem se tornar*, são perguntas essenciais na produção do currículo.

Conforme Silva:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2007, p. 15).

O currículo é ideológico e é pensado para atingir o tipo de indivíduos que se pretende formar para a sociedade, portanto, diferentes tipos de teorias sobre currículo são construídas e estas, “[...] tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.” (SILVA, 2007, p. 15).

No processo de construção de uma Escola que atendesse a essas preocupações, Bobbitt, escreve em 1918, *The curriculum*, marco do surgimento de um campo específico de estudos sobre o currículo que responde dúvidas sobre como instituir uma Escola que preparasse os alunos para as fábricas e incutisse a ideologia desejada na sociedade.

Silva (2007) afirma que, para Bobbitt, o currículo é uma mecânica: que

[...] propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. [...] Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e forma de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2007, p. 23)

A partir desse modelo e estruturação de currículo, entendemos a razão da escola tradicional ter como prioridade educar seus alunos, de forma que eles consigam reproduzir o mais acertadamente possível seus ensinamentos.

É através das respostas e avaliações elaboradas que será possível para a Escola medir e julgar se os alunos estão qualificados para seguirem com os estudos e serem entregues à sociedade. Caso o resultado seja negativo, o aluno

é reprovado, até que consiga reproduzir as exigências e informações que a Escola impõe.

O currículo, dessa forma, na educação tradicional, é realizado de forma unilateral, a instituição define o que o aluno deverá aprender e reproduzir, ignorando a sua visão de mundo e cultura. Deverá o aluno ser capaz de receber a ideologia e conhecimentos selecionados pela Escola, para que possa desempenhar seu papel como cidadão, como afirma Mizukami “O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele.” (MIZUKAMI, 1986, p. 8). O indivíduo ainda criança é visto como uma unidade vazia que deverá ser preenchida com imagens e informações fornecidas pelo ambiente, segundo Mizukami (op. cit.).

Essa percepção sobre o currículo leva a Escola a ver o adulto como homem acabado, enquanto que o aluno, ser em formação, é visto como inacabado, precisando ser atualizado. Segundo Silva,

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito — bancário. (SILVA, 2007, p. 58-59).

Em sua teoria, que trataremos adiante, Freire critica essa forma de currículo e expõe a necessidade de uma nova forma de se olhar sua construção, que deverá ser em conjunto com a visão de mundo dos respectivos alunos.

Como visto, a educação tradicional é construída para suprir a necessidade de manutenção da realidade em que o grupo social se encontra. É criticada por Freire, por ser uma ferramenta de opressão que fabrica oprimidos desde o currículo às metodologias aplicadas dentro de sala de aula.

Como vimos, essa Escola, pautada na teoria de Bobbitt (1918 apud SILVA, 2007, p. 15), age como uma fábrica ou empresa comercial, com resultados a serem atingidos e exames que determinam se o aluno adquiriu as competências necessárias para seu próximo nível. A educação tradicional consegue alcançar seus objetivos (inculcar as ideologias e conhecimentos

selecionados), porém, com defasagens na construção do aluno como indivíduo reflexivo e atuante no mundo em que se encontra.

Por tratar a instituição Escola como fábrica, o caráter hierárquico está intrinsecamente presente no ato de educar; a relação entre o professor e aluno é claramente vertical, sendo o professor, o superior e o aluno o subordinado.

O professor, nesse formato de educação, terá a autoridade para educar os alunos de forma unilateral, escolhendo como melhor lhe parecer a metodologia e a forma com que discursará sobre o material selecionado por ele. Faz parte do papel do aluno entender e repetir o que está sendo dito.

Essa educação, por ser autoritária, é impositiva e, segundo Freire:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 2014, p. 112)

Falar a, para Freire, na educação bancária, se trata de fazer comunicados e faz parte das ferramentas de opressão, nesse caso, pois não há abertura para troca de ideias, reduzindo o processo de educação a um treino³. Não há espaço para dúvidas, debates ou questionamento dos conteúdos programáticos e posicionamentos ideológicos incutidos no discurso realizado pelo professor, que avaliará por meio de testes se seus alunos reproduziram corretamente.

A abertura à opinião do aluno e seu ponto de vista em relação ao conteúdo que está sendo apresentado é inexistente, e, se for contrária ao discurso do professor, será tida como incorreta.

Mizukami afirma sobre esse ensino que:

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

³ *Falar a*, para Freire, também pode ser utilizado como tática pelo educador que busca a formação integral de seus educandos, porém, nesse caso, há o comprometimento por uma educação democrática, diferentemente da visão autoritária da educação tradicional.

[...] Evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações. (MIZUKAMI, 1986, p. 14)

Dentro das estratégias para o aprendizado do aluno, na educação tradicional, está a repetição de exercícios, muitas vezes idênticos, para que o aluno memorize. Tratando-se de uma educação que prioriza a reprodução do conhecimento acumulado e a manutenção da realidade já existente, não se preocupará com produções inovadoras ou reflexivas.

Em sua maior parte, os exemplos e situações utilizados, na educação, são abstratos e isentos de compromisso com a problematização e o pensamento reflexivo sobre o mundo e soluções para essas situações. Ainda que utilize como exemplo situações cotidianas, a forma pela qual é apresentada não oferece abertura para qualquer tipo de questionamento.

Os exemplos e situações postos durante a aprendizagem, na verdade, reafirmam o posicionamento ideológico da instituição Escola que, como apontamos anteriormente, nesse caso, é um “Aparelho Ideológico do Estado”⁴, que a parte opressora da sociedade utiliza a fim de que sua visão de mundo e vida sejam disseminadas aos alunos.

Nesse sentido, a educação se trata de um “bem” entregue à parte oprimida da sociedade, por isso,

[...] A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados são pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. (MIZUKAMI, 1986, p. 11)

Nessa situação, a Escola dissemina a ideologia da parte opressora da sociedade por meio de um “currículo oculto”.

Dessa forma:

[...] o currículo oculto ensina, em geral, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as

⁴ Expressão cunhada por Althusser em seu livro “Aparelhos Ideológicos do Estado” (2007).

crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu nível de dominação. (SILVA, 2007, p. 79)

O currículo oculto, segundo Silva (2007), atua por meio das relações sociais da escola; na organização do espaço escolar; no ensino do tempo; através dos rituais, regras, regulamentos, normas; nas diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar.

Todas essas ferramentas mencionadas atuam no processo de “inculcar” nos alunos a forma como deverão se portar na sociedade, distribuindo os devidos papéis, para o “bom” funcionamento e perpetuação do estado dessa sociedade, assim, não é necessário que produzam saber:

Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. [...] Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. (SILVA, 2007, p. 59)

Na abordagem tradicional, a “educação” silenciosa emudece os alunos, em um espaço que, em oposição ao exercício da reflexão e de busca por conhecimento, há o incentivo em concordar com o que é afirmado sem questionamentos. O conhecimento é distribuído, não havendo o esforço de conquista dele através de pesquisas.

Nessa abordagem, a aula é centrada no fato de o professor ser o protagonista que tem o dever de transmitir o conteúdo a seu aluno, tendo consigo poder da palavra e a verdade.

Na educação bancária o professor não se vê obrigado a se atualizar, pois, como afirma Mizukami,

[...] considera-se aqui uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.” (MIZUKAMI, 1986, p.7)

Não há a preocupação em atualizar os conteúdos ao longo do tempo ou em um professor que pesquise constantemente, para que descubra e redescubra conceitos antigos. Há um “estoque” de informações que se acumulam e são repetidas ao longo dos anos para diferentes alunos.

O ato de escutar não é necessário, e, portanto, o diálogo nem sequer chega a ser cogitado dentro dessa abordagem. O professor, ainda que realize questionamentos à classe, está descompromissado com o papel de debater o assunto e, a partir da discussão, aprofundar o diálogo para que haja uma reflexão crítica.

O que ocorre é, na verdade, apenas uma confirmação verbal que pretende examinar se os alunos estão recebendo o conhecimento de forma apropriada. Silva afirma que “na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.” (SILVA, 2007, p. 59).

Como critica Freire,

Para o “educador-bancário”, 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 a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (FREIRE, 1987, p. 47)

Nessa abordagem, o diálogo é inexistente, tampouco a democracia. O professor tem a autoridade e o poder para que possa organizar seu programa sem ouvir os alunos ou se preocupar com estratégias para uma melhor compreensão do conteúdo.

Como já afirmamos, a educação tradicional tende a entender o aluno como o problema; caso não consiga aprender, não se trata da didática ou dos métodos que o professor utiliza para educar, a dificuldade está nele, aluno.

Não pretendemos dizer com essas afirmações que o professor é o único culpado pelo mal funcionamento da Escola na abordagem tradicional. Entendemos ser uma metodologia praticada por gerações, e que, em grande parte das escolas brasileiras, continua sendo reproduzida, pois muitas instituições que oferecem efetivamente cursos de licenciatura para os futuros professores, não o preparam para a sala de aula. Esses futuros docentes irão reproduzir a mesma abordagem tradicional na qual foram formados; porém, neste trabalho, não pretendemos abordar esse assunto que foge ao nosso escopo.

O trabalho do aluno, nesta educação tradicional, portanto, é o de reproduzir o mais próximo possível o que seu professor transmitir. Seu papel é inteiramente passivo. Neste método, conteúdos e objetos estudados são externos ao aluno, cuidadosamente esquematizados como o conhecimento necessário que dominem para serem eficientes em sua profissão.

Desse modo, o aluno é visto como um “recipiente vazio” que será “preenchido” pelos conteúdos necessários e exigidos para a perpetuação e funcionamento da sociedade em que se encontra. Essencialmente, a preocupação dessa abordagem repousa em fazer com que o educando conheça e reproduza os ensinamentos do passado.

Na abordagem tradicional,

[...] ignoram-se as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo das classes nem dentro da mesma classe.

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Por este motivo, essa forma de ensino é caracterizada pelo educador, que transmite o conteúdo verbalmente, e pelo aluno, que o memoriza. Os conteúdos e materiais a serem aprendidos já estão prontos, sistematizados.

Nessa situação, ocorre o que Freire chama de invasão cultural,

[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. (FREIRE, 1987, p. 86).

O aluno é alienado, pois ao ter de adquirir a visão de mundo e de vida impostos pela educação bancária, renunciará à sua própria que, nessa educação, é vista como errada. Por conseguinte, não haverá incentivo por parte da escola para que o aluno pesquise, reflita e critique o meio em que está inserido, perpetuando o *status quo*. Nessa direção, aponta Freire:

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se

constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 1987, p. 49).

Consciente ou inconscientemente, ao se realizar a invasão cultural, se está, também, negando a oportunidade de um pensamento reflexivo que possa gerar mudanças.

O aluno, portanto, é visto como aquele que necessita aprender e reproduzir o conhecimento de sua sociedade para que seja “completo” e a escola, como local que poderá dar ao educando o conhecimento que julga ser necessário. A escola, contudo, nessa abordagem, também pode ser alterada juntamente com a sociedade, adaptando-se às necessidades do contexto em que está inserida.

A abordagem tradicional ou educação bancária, ainda que atenda aos objetivos pelos quais foi construída, possui um caráter utilitarista; a instituição Escola se trata de uma ferramenta do Estado para inserir sua ideologia junto com as informações cuidadosamente escolhidas para a transferência de conhecimento.

Nesse caso, não há respeito pelo aluno e sua cultura, que será alienado e instruído a absorver as “boas competências” necessárias para ser inserido na sociedade. Da mesma forma, o professor, que, por diversas razões reproduz a educação bancária, é também por ela oprimido.

Por se tratar de uma metodologia que realiza a manutenção da sociedade, mesmo os futuros professores e líderes serão “[...] na vida adulta, igualmente intolerantes, inclementes e restritores das liberdades individuais, sempre que estiverem ocupando posições hierárquicas superiores e em funções que lhes confirmam alguma autoridade e/ou poder.” (VASCONCELOS, 2012, p. 110).

1.2 Educação Libertadora

Em sua teoria, Paulo Freire define dois tipos de educação, a que ele critica e denomina *educação bancária* e a *educação libertadora*, na qual o educador acredita ser uma solução e forma adequada de se ensinar.

A educação libertadora, defendida por Paulo Freire, é a proposta de um ensino democrático, em que, o aluno está inserido desde o momento da preparação do conteúdo programático.

Freire, segundo afirma Silva (2007), não desenvolveu uma teorização específica sobre o currículo, contudo, em suas obras, não apenas critica a educação tradicional ou “bancária”, mas propõe mudanças, apontando como a educação deveria ocorrer. Surge, a partir de sua teorização e experiências que a “educação problematizadora” ou “educação libertadora”.

Essas mudanças propostas por Freire questionam o currículo que, como vimos anteriormente, tem o papel de planejar os objetivos que a Escola pretende alcançar por meio dos conteúdos selecionados com os quais educa seus alunos.

Para Freire, existe uma intenção pela qual se estuda, que confronta o caráter “verbalista” e “oco” da educação tradicional que pretenderá inserir diversos conhecimentos em seus alunos, sem que entendam o motivo pelo qual aprendem aqueles e não outros conteúdos e, por isso mesmo, não apreendem, pois se trata de informações abstratas, alienadas de sua realidade e, por conseguinte, alienantes (SILVA, 2007).

Na educação libertadora, há a consciência de que o mundo existe para nós, ao que Silva (2007, p. 59) afirma que “A representação implicada na perspectiva de Freire é a do mundo na consciência. O ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar “presente” o mundo para a consciência”.

Se o mundo existe para nós, a possibilidade de desenvolvê-lo é real, faz parte do papel dos indivíduos atuarem no mundo em que estão inseridos. Essa tarefa não será fácil, pois Freire (1987) aponta para a existência de “situações-limites”.

Essas situações-limites são as barreiras erguidas que o indivíduo encontra em sua caminhada e que podem levá-lo socialmente a tomar diferentes atitudes. Na educação tradicional, por exemplo, que por meio do currículo oculto ensina a submissão e a alienação da realidade, o resultado é, segundo Freire (1987), a desesperança na resolução desse problema, enquanto que, na educação problematizadora, essas situações-limites serão questionadas e solucionadas pelos sujeitos envolvidos nessa realidade, que refletem e atuam no mundo que estão inseridos.

Isso é possível, pois conhecimento existe, não sob a perspectiva utilitarista da educação bancária, que oferece conhecimento para que seja usado na sociedade, mas como uma busca genuína de se desenvolver, para poder *ser mais*⁵. A “educação libertadora” oferece ao homem essa possibilidade,

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 42)

A “educação problematizadora”, dessa forma, tem o comprometimento com um ensino que produza a consciência em seus educandos de que são inacabados e que, por meio do conhecimento e da pesquisa, poderão se desenvolver, entendendo ser esta uma prática permanente devido à sua própria inconclusão e ao mundo que não é estático.

Trata-se de uma “formação integral” do aluno, que significa preparar o educando para o pleno exercício da cidadania, ou seja, formá-lo como indivíduo pertencente e atuante na sociedade, e, também, informá-lo dos conteúdos programáticos.

A educação libertadora entende a formação e a informação como complementares no processo de educação, portanto, não apenas há o ato de informar (como na educação bancária). Também vê como errado o ato de priorizar apenas a formação do educando como cidadão, negligenciando o conjunto de informações e conhecimentos propostos necessários para o desenvolvimento do educando.

⁵ *Ser mais* é expressão cunhada por Paulo Freire, em suas obras, e significa “viver a busca incessante do aprimoramento individual necessário ao convívio coletivo. O ‘ser mais’ é a prática da valorização do indivíduo como homem [...]” (VASCONCELOS e BRITO, 2014, p. 176)

Esse conhecimento não se adquire de forma isolada. Silva (2007) compara a educação tradicional, que como vimos unilateral, em que o professor transfere conhecimento e o aluno o absorve, com a educação problematizadora;

Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. [...]. Na concepção de Freire é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. [...] O ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo. (SILVA, 2007, p. 59-61)

A presença do diálogo entre professor e alunos, em um ambiente democrático de sala de aula, não significa dizer que o educador irá colocar-se no mesmo nível de seus educandos, pois “Sabe-se que o professor, no exercício de suas funções profissionais, situa-se numa posição hierarquicamente superior à do aluno [...]” (VASCONCELOS, 2012, p. 113).

O diálogo é essencial nesse formato de educação proposto por Freire, pois, “[...] é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘temas significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão construir o ‘conteúdo programático’ do currículo dos programas de educação de adultos.” (SILVA, 2007, p. 60).

Se, por um lado, na educação bancária, há a rigidez hierárquica que impossibilita a comunicação na relação professor-aluno, há, na educação libertadora, como denomina Freire, uma atitude democrática que, em sua abordagem, vê o aluno como centro.

Na educação libertadora, há a preocupação em falar com o aluno e, para que se consiga estabelecer essa interação, diversas estratégias podem ser colocadas em prática, inclusive a utilização de tecnologias para facilitar o acesso ao mundo do educando, como caminho para que possa haver diálogo.

É nesse processo que se forma o conteúdo programático a ser discutido em sala de aula entre educador e educandos, Silva afirma que,

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada. [...]. Numa operação visivelmente curricular, ele fala em escolha do “conteúdo programático”, que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. (SILVA, 2007, 61).

Como afirma Mizukami, “[...] a educação, para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto).” (1986, p. 86), “levar em conta as condições nas quais ele (educando) vive” é conhecer o mundo dele.

A pesquisa e os estudos não se tratam, portanto, de uma busca pelo conhecimento com fim nele mesmo, ou apenas por acumular diversos conhecimentos, mas, como afirmamos acima, com uma “intencionalidade”, e esta, é o profundo comprometimento do homem, que se reconhecendo histórico, compreende que deve e pode atuar para o desenvolvimento do mundo que está inserido.

A educação libertadora está comprometida em modificar o mundo, em encontrar soluções para a realidade em que está inserida, isso porque reconhece os homens como seres históricos, que não apenas vivem *em* uma realidade, mas que estão, também, *com* uma realidade, que como eles, se encontra inacabada.

A consciência de que vivem *em* e *com* uma realidade inconclusa, e que, eles mesmos, se encontram inacabados, consciência esta proporcionada pela educação que liberta, faz com que esses homens, agora cientes de sua participação ativa na transformação do mundo, se reconheçam libertos, não mais oprimidos por um regime. São transformadores da realidade, não reduzidos a apenas agentes de uma manutenção do mundo em que estão inseridos.

Como afirma Mizukami sobre a educação libertadora,

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la.

É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação.

A educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração. (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

Por isto, é que, na educação problematizadora, é fundamental que o ser humano seja o sujeito da educação. Dessa forma, os educandos poderão partir do conhecimento ingênuo que possuem a respeito do mundo em que estão inseridos e, assim refletindo criticamente o mundo, com o auxílio do educador, poderão construir e reconstruir o saber sobre o objeto de sua análise até que este seja aprofundado a um conhecimento crítico.

É importante ressaltar que nessa progressão do conhecimento ingênuo para um conhecimento crítico, não se trata de “[...] uma ruptura, mas uma superação” (FREIRE, 2014, p. 32).

O educando não troca um objeto por outro, mas aperfeiçoa sua visão e a forma com que lida sobre esse conhecimento, ao que Mizukami (1986, p. 95) afirma não chegar a ser “[...] um produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo.”

Está na proposta da educação libertadora formar sujeitos que não se contentem com o conhecimento que possuem e com a realidade que estão inseridos. Estarão, assim, em uma constante busca por novos conhecimentos e por reaprender o que já haviam antes aprendido, para que possam continuar a agir *no e com* o mundo, pois se entendem também como sujeitos de uma coletividade.

A situação de ensino-aprendizagem, em seu sentido global, na educação freireana, segundo Mizukami,

[...] deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições tais como: reconhecer-se, criticamente como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens). (MIZUKAMI, 1986, p. 97).

O educador que busca a transformação, que usa de seu espaço como ambiente de educação e formação integral dos educandos, não pode cometer o mesmo erro que Freire imputa aos revolucionários que

Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo. (FREIRE, 1987, p. 48).

Freire (1987) afirma que o homem deve ser o agente de sua própria libertação, “ninguém liberta ninguém, assim como ninguém educa ninguém”. Este pensamento está explícito nas obras freireanas, mas é preciso ressaltar que o educador tem papel fundamental no processo de construção do saber de seus educandos, pois será através de suas pesquisas e de seus questionamentos que será possível para o educando se desenvolver como pesquisador e assim conquistar sua liberdade.

Caso o educador não se atente e, em seu ímpeto de lutar pela libertação do estado oprimido de seus educandos, tente assumir o papel de “líder que liberta” falhará, pois a liberdade do regime opressor, para Freire, ocorre em conjunto, na comunhão de homens e mulheres que se identificam oprimidos.

Desse modo, para o educador adepto da “educação problematizadora”, o ato de ensinar não se dá sob a perspectiva de que deve transferir conhecimentos aos seus alunos “recipientes vazios”, há o respeito, e o saber de que seus alunos têm informações e perspectivas que carregam consigo.

O educador, consciente e que quer ajudar seus alunos na conquista do *ser mais*, entende a afirmação de Freire que “Esta busca do ser mais [...] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, [...]” (FREIRE, 1987, p. 43), por isso mesmo, está no ambiente ideal, que é a sala de aula, com diferentes visões de mundo que poderão dialogar juntas.

Para isso, irá se valer de todo o material que estiver à disposição, pois seu foco não estará na quantidade de conteúdos que é capaz de fazer com que seus educandos memorizem, mas no desenvolvimento do pensamento crítico destes. Dessa forma, toda tecnologia que possa contribuir com esse objetivo pode e deve ser utilizada no processo de educação, contudo,

Trabalhar com tecnologias visando criar encontros mais interessantes e motivadores dos professores com os alunos não significa privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, [...] que são usadas para a transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas.

[...] A variação de estratégias responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e no mesmo tempo. (MASETTO, 2013, p. 142-143).

O cuidado está em entender que o aluno faz parte de todo o processo, pois “[...] não se pode esquecer que o papel docente só se efetiva na presença e em razão da existência do aluno, o *outro* que o vê, o ouve e a ele reage numa relação mediatizada pelo discurso, [...]” (VASCONCELOS, 2012, p. 113).

É o discurso, a maior ferramenta do educador, presente nas escolas de diferentes níveis socioeconômicos, carregado e indissociável de ideologia, o educador só conseguirá ensinar e ter um discurso que comunga com a educação

libertadora, sendo possível, assim, dialogar com seus educandos, através da pesquisa, pois, segundo Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31).

Para Freire, o professor é um constante pesquisador, pois acredita na mudança e na transformação de estado. Caso permaneça estático em sua forma de ensino e conteúdo, não conseguirá produzir novos conhecimentos e, portanto, transformar a situação.

A reflexão não está dissociada da prática, pois ambas são necessárias para a *práxis*. Deve haver coerência entre o que está presente no discurso do educador com a sua prática, caso contrário, correrá o risco de cometer os mesmos erros da educação tradicional, que é uma narração oca.

Assim, é fundamental que o educador pesquise constantemente a fim de que seu material jamais se torne obsoleto e esteja sempre atualizado para que possa, juntamente com seus educandos, refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos. O professor deve assim agir para que, junto aos educandos, possa modificá-la e porque ele mesmo se entende como sujeito inacabado, em desenvolvimento.

Como dissemos anteriormente, o diálogo é essencial e indissociável do processo educativo. Dessa forma, o educador, que toma consciência disso e constrói suas aulas projetando o diálogo com seus educandos, conseguirá obter com eficácia resultados na formação integral de seus discentes.

Tomado dessa consciência, a organização vertical na relação professor-aluno é desconstruída, dando lugar a uma relação horizontal, na qual o professor assume a consciência de ser “educador-educando” e o aluno, de “educando-educador”, pois se entende que o homem, nessa abordagem, assume a posição de sujeito de sua educação.

Nesse formato de educação, “O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que

estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

Será portanto, nesse ambiente, o reconhecimento de que ambos coexistem no processo de ensino-aprendizagem,

Juntos, professor e aluno, têm a tarefa de buscar novas informações além das que os textos escolares trazem. Enfim, a criatividade e o crescimento são um desafio a ser permanentemente perseguido pelos dois parceiros do projeto educacional. (MASETTO, 1997, p. 36)

Da mesma forma, o educando consciente deverá assumir o seu papel de pesquisador, levando sua visão de mundo para a sala de aula e participando ativamente dos debates respeitosos que irão auxiliar nesse processo de conscientização do mundo e da necessidade da comunhão com outros homens e mulheres para que juntos possam refletir criticamente em busca de soluções práticas para suas situações-limites.

Nas obras e relatos de experiências de Freire, podemos constatar sua preocupação com a educação como chave para a libertação de homens e mulheres que oprimidos, desesperançados, alienados, assumem uma posição de submissão frente às “situações-limites” impostas e aos seus opressores.

Sua crítica à educação bancária se dá pelo caráter estático e alienante que esta proporciona aos seus educandos e educadores, não há espaço para criatividade e reflexões sobre o mundo em que estão inseridos, principalmente, não há espaço para o diálogo, e sem este, como afirma Freire (1987), não há educação.

Freire ressalta em suas obras a importância do diálogo como parte constituinte do ser humano, portanto, negar o diálogo implica negar sua condição de sujeito histórico.

O diálogo de que Freire (2014) fala, contudo, não se trata de uma conversa descompromissada entre educador e educandos, mas na indagação e reflexão acerca do objeto de estudo para a construção do saber sobre este, nesse processo de troca de conhecimentos e experiências, educador e educandos se desenvolvem, criam e recriam seu conhecimento.

Na educação libertadora, o silêncio imposto aos que “não sabem” para que ouçam e memorizem atentamente ao professor “sábio” é substituído pelos questionamentos de quem tem o que dizer, e que reconhece que por meio da comunhão e diálogo conseguirá apreender novos conceitos e visão sobre o mundo, para que possam atuar e transformar a realidade em que se encontram.

2. Conceitos-chave para a Educação Libertadora: a amorosidade, a autonomia e o diálogo

2.1 Amorosidade

É imprescindível ao educador que busca a transformação e é adepto da educação libertadora que este ame seus alunos, uma vez que o diálogo se nutre de amor e “não há diálogo, [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...]” (1987, p. 45). O amor é parte constitutiva do diálogo, será por meio dele que o educador poderá estabelecer uma boa relação com seus alunos.

A educação libertadora que acredita o diálogo seja essencial para o processo de ensino-aprendizagem, não existindo relações verticais e impositivas entre professores e alunos. Portanto, as figuras de opressor e oprimido são substituídas por homens e mulheres que, compromissados com a mudança de sua realidade, criam e recriam, juntos, o mundo em que estão inseridos.

Caso não haja amor no ato de lecionar ou haja um falso amor, o educador não conseguirá dialogar eficazmente com seus educandos. Desta forma, não haverá nele o ideal de auxílio no processo de transformação do estado em que seus alunos se encontram. Isto porque o amor, segundo Freire (2014), promove no educador querer bem aos seus educandos.

Querer bem significa, para Freire (op. cit.), a abertura a outro termo utilizado pelo educador “alegria de viver” que, nesse caso, significa compromisso e amor com o mundo e os homens e mulheres nele inseridos, é compreender que a separação feita na prática docente entre seriedade e afetividade é falsa. O educador percebe que lhe é possível ser rigoroso sem frieza ou distância.

Freire (2014), contudo, ressalta que o professor pode e deve ser afetivo desde que essa afetividade não “[...] interfira no cumprimento ético de [... seu] dever de professor, no exercício de [... sua] autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que [... o professor] tenha por ele.” (op. cit. p. 138).

Esse é um erro que Paulo Freire (2014) aponta como um desequilíbrio entre autoridade e liberdade. Se por um lado o autoritarismo da educação

bancária sufoca os alunos, negando-lhes a liberdade, por outro, a licenciosidade também lhes nega a compreensão real de liberdade e da autoridade. Na licenciosidade não há um modelo de autoridade estabelecida, dado que a autoridade é sempre vista como uma ameaça à liberdade. Assim,

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao *quefazer* docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 2014, p. 139)

A alegria de viver, portanto, resultante de querer bem aos discentes e ao mundo, é o compromisso com uma educação que forme e informe integralmente seus educandos para que sejam cidadãos completos, afastando-os da manutenção do *status quo* ou do ativismo ingênuo, apontando para o desenvolvimento e mudança do mundo para melhor.

O educador que “quer bem” aos seus educandos se vê responsável pelo necessário processo da construção da compreensão de mundo dos alunos, que são seres em constante e eterno desenvolvimento, que estão no mundo e ao mesmo tempo com o mundo, podendo modificá-lo.

Desse modo, se não há amor na prática educativa, as estratégias a serem privilegiadas não buscarão construir conhecimento junto com os educandos, para que possam apreender o conteúdo e assim poderem pensar criticamente sobre o que estão conhecendo.

Amor é um requisito “prático” fundamental para a educação libertadora; contudo, o termo carrega inúmeras interpretações, sendo algumas equivocadas. Para Freire, amar é

[...] uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro.

Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais.

Não há educação sem amor. [...] Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 1979, p. 15).

Amar significa compromisso com os homens (op. cit.); é papel do educador que ama respeitar seus educandos, livre de preconceitos (quaisquer que sejam); é o engajamento sério pela humanidade, pela liberdade do oprimido e pela conquista de Ser Mais.

O amor não significa mera simpatia ou comiseração da situação em que os educandos se encontram, é a busca de um pesquisador comprometido em construir com seus educandos o conhecimento de que estes não estão apenas inseridos no mundo, mas com o mundo. O amor, segundo Freire, portanto, não dá aberturas para o egoísmo característico da educação bancária, mas significa uma luta pela liberdade e pela formação de cidadãos conhecedores e praticantes dos seus direitos e deveres.

O amor a que estamos nos referindo também não deve ser reduzido a uma forma de assistencialismo, que, segundo Freire “[...] faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. [...]” (1967, p. 56), isso ocorre, pois, como afirma Freire (op. cit.), no assistencialismo não há o compromisso de transformação no ato de quem o pratica, tornando-se apenas uma doação de que o “ajudado” não conseguirá por si mesmo romper com essa situação de dependência em que está inserido, por isso mesmo é uma imposição de passividade. Nas palavras de Paulo Freire:

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma — a responsabilidade. “A satisfação desta necessidade, afirma Simone Weil⁶, referindo-se à

⁶ Simone Weil (1954, apud FREIRE, 1967 p. 56)

responsabilidade, exige que o homem tenha de tomar a miúdo decisões em problemas, grandes ou pequenos, que afetam interesses alheios aos seus próprios, com os quais, porém, se sente comprometido.”

É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, a que já nos referimos. Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se oferecerá ao país uma destinação democrática. O de que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. *Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele.* (FREIRE, 1967, p.56-57)

No caso da educação, o assistencialismo se revela no ato do professor que não busca diálogo com seus educandos e transfere os conhecimentos que acredita que lhes sejam necessários. Ainda que com boas intenções por parte do educador, o assistencialismo, presente na educação bancária, constrói nos educandos a passividade e o emudecimento. É um condicionamento em que o ajudado estabelece uma relação de dependência e não conseguirá por si mesmo resolver os problemas que enfrenta.

O assistencialismo é uma prática que foge do ato de querer bem aos educandos pois,

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um ‘conhecimento’ memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ôcas são como as ‘dádivas’, características das formas assistencialistas no domínio do social.

Ambas estas formas assistencialistas que no fundo se implicam, – a material como a intelectual – impedem que os ‘assistidos’ vejam, clara e criticamente, a realidade. Que a desvelem, que a desnudem, que a apreendam como está sendo. Impedem que os ‘assistidos’ se vejam a si mesmos como ‘assistidos’. A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera ‘doxa’ e o acesso ao ‘logos’. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma.

[...] a concepção 'assistencialista' da educação 'anestesia' os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo, [...] (FREIRE, 1985, p. 55)

O educador que acredita na educação libertadora e busca praticá-la, por exemplo, através de pesquisas para atualizar o conhecimento que já tem e para obtenção de novos conhecimentos, das reflexões críticas e ações decorrentes delas, terá menos chances de que sua aula se converta em um assistencialismo, pois amando, compromete-se com uma educação que promova a consciência crítica de seus educandos e os leve a agir sobre o mundo em que estão inseridos.

É importante que o educador que deseja praticar o amor de que temos falado até aqui compreenda que a *tolerância* é uma virtude imprescindível para isso. E que, assim como o assistencialismo oferece riscos à educação libertadora, da mesma forma a intolerância é também um obstáculo que é necessário superar para que a relação professor-aluno não seja prejudicada e para que o educador consiga – o mais acertadamente possível - exercer o amor em sua prática.

A tolerância de que falamos aqui, assim como o amor, pode ter aberturas para más interpretações. Queremos, por tolerância, nos referir ao que Freire (1992) define como uma virtude que convive com o diferente; contudo, não sendo a “aceitação” de alguém “superior” a outro ser, considerado “inferior”, mas o respeito às diferenças.

Faz parte da tolerância o respeito ao discurso do outro, ainda que não concorde com ele, mas, ainda assim, é a abertura ao diálogo e à exposição de argumentos de cada um dos lados. Para o educador, tolerar é compreender que as diferentes culturas trazidas pelos seus alunos não são inferiores ou superiores a outras e que a abertura ao diálogo não significa a obrigação em concordar com os discursos.

O professor que ama espera de seus alunos retribuição, trazida em inquietação pelo saber, em reflexão crítica, em pesquisa para que apreenda para si o que lhe foi apresentado. Comprometido com a educação de seus alunos, o educador entende que é necessário haver uma boa relação professor-aluno, para que, assim, ambos possam juntos produzir conhecimento.

A confiança e o respeito se concretizam e assim o aluno legitimará a autoridade do professor sem a necessidade, de, por exemplo, uma abordagem tradicional, que impõe sua autoridade exigindo verticalmente a obediência e, por consequência, rompe com o respeito na relação professor-aluno.

O professor, quando vê o aluno como ser humano singular, reconhece a sua necessidade de diálogo para sua própria existência e como forma de estreitamento de sua relação para que seja possível o diálogo entre ambos.

2.2 Autonomia

Para a obtenção do *Ser Mais* freireano, é requisito que o educando, junto à informação que constrói em sala de aula, se forme também autônomo, que é a responsabilidade de tomar decisões e responder por elas. Como afirma Freire (2014), a autonomia é um imperativo ético, ou seja, uma formação que torne o educando um ser passivo, sem capacidade de decisão ou de assumir responsabilidades é uma transgressão ética.

A educação bancária, que forma alunos submissos em um espaço onde são educados a aguardarem instruções ou receitas do que e como fazer, lhes nega a possibilidade de tomada de decisões e com isso, sua responsabilidade. São formados na insegurança, tornando-se “reféns” de um assistencialismo que “doa” informações e instruções e, em decorrência, desumaniza-os.

A autonomia, na educação libertadora, é um processo que acompanha o sujeito ao longo de sua vida; é a possibilidade de tomar decisões e de influenciar na mudança de estado do mundo em que está inserido. Também é a responsabilidade e o compromisso com as consequências decorrentes de suas ações.

O educador deve reconhecer o homem como ser histórico que modifica a si e o seu entorno, acreditando na vocação do homem para *ser mais*. O professor que busca a formação integral de seus alunos reconhece neles a vocação do *ser mais*, ainda que ela esteja oprimida pela falta de autonomia ou pela privação da criatividade.

O educador buscará ajudar seus educandos a reconquistarem sua vocação e autonomia por meio dos recursos que possui. Portanto, fará da sua aula e conteúdo programático, ferramentas que não só construam conhecimentos, mas que consigam, também, motivar seus educandos ao pensamento crítico para que possam se conscientizar e reconhecer a autonomia que possuem.

A educação *bancária*, como Freire a denomina, não produz no indivíduo a possibilidade de poderem *ser mais*, enquanto que a educação libertadora que ele propõe tem consigo esse papel:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 42)

Por esse motivo, o professor adepto da educação bancária tende a não se preocupar e não pretende provocar em seus alunos o pensamento crítico capaz de gerar mudanças, impossibilitando assim o *ser mais* dos educandos, que entenderão que seu papel dentro de classe é absorver o conteúdo que o professor transfere para que possam reproduzi-lo da mesma forma como o aprenderam.

Como o “professor bancário” está interessado em transferir conhecimentos, exige apenas a reprodução do que foi ministrado, sufocando a criatividade/originalidade de quem recebe o conteúdo, visto que não quer ouvir seus alunos, tampouco saber o que pensam, ou, ainda, como o conhecimento do objeto ou conteúdo ministrado pode ser inserido na realidade em que vivem. Por outro lado, a educação libertadora, oposta à bancária, está comprometida em modificar o mundo, em encontrar soluções para a realidade em que está

inserida, isso porque reconhece os homens como históricos e que não apenas vivem *em* uma realidade, mas que estão, também, *com* uma realidade, que, como eles, se encontra inacabada.

A consciência de que vivem *em* e *com* uma realidade inconclusa, e que, eles mesmos se encontram inacabados, consciência esta proporcionada pela educação que liberta, faz com que esses homens, agora cientes de sua participação ativa na transformação do mundo, se reconheçam autônomos. São transformadores da realidade, não reduzidos a apenas agentes de uma manutenção do mundo em que estão inseridos; diferentemente da educação bancária que produz a heteronomia (KAMII, 1987) em seus alunos. Esta resulta na passividade dos alunos, tornando-os submissos e incapazes da responsabilidade de tomar decisões arcando com suas respectivas consequências. Desta forma, são preparados para apenas cumprirem ordens e direcionamentos predefinidos.

Está na proposta da educação libertadora formar sujeitos que não se contentem com o conhecimento que possuem e com a realidade em que estão inseridos. Estarão, assim, em uma constante busca por novos conhecimentos e por reaprender o que já haviam antes aprendido para que possam continuar a agir *no* e *com* o mundo, pois se entendem também como sujeitos de uma coletividade

Os educandos só conseguirão conquistar a vocação do *ser mais*, a partir da educação libertadora e, para isso, o professor adepto do método entende a necessidade de escutar e dialogar com seus alunos para auxiliá-los nessa conquista, para que “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se a’propriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles.” (FREIRE, 1987, p. 43).

Essa participação ocorre, principalmente, por meio da comunicação entre educador e educando mediatizada pelo diálogo. Para isso, como vimos acima, o paradigma “professor sabe e deve comunicar, aluno não sabe, portanto deve permanecer em silêncio”, que, inclusive, o próprio educando internaliza, deve ser rompido para que a autonomia seja adquirida.

Um dos métodos utilizados é aceitar a visão de mundo proposta pelo educando, problematizando-a para que seja possível um diálogo acerca desse objeto.

Ao lecionar, o professor deve se sentir seguro enquanto está em sala de aula junto com seus alunos, dialogando e construindo o saber, segundo Freire:

Como professor não devo poupar a oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que ou “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (FREIRE, 2014, p. 132)

O professor, ao se mostrar seguro aos seus educandos, inspira neles também confiança e respeito, se um professor está inseguro enquanto está educando, irá gerar desconfiança em seus alunos. Receoso de errar ou não saber, não permitirá também o estabelecimento de um diálogo em que será possível questionar e debater o conteúdo ou o objeto que está sendo apresentado.

A autonomia, portanto, será melhor desenvolvida com os educandos, quando o educador, ciente de que esta é uma exigência ética, introduz em suas aulas estratégias que favoreçam a tomada de decisões e a assunção da responsabilidade de causas acarretadas por suas decisões.

2.3 Diálogo

Antes de estudarmos o que é diálogo segundo as obras freireanas, é importante ressaltarmos que, para Freire, o ato de *saber escutar* o aluno precede o diálogo, pois para que o professor possa dialogar com seu educando, precisa, em primeiro lugar, ouvi-lo.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2014, p. 111), Paulo Freire afirma que é ao escutar o aluno que se aprende a falar *com* ele. Saber escutar, em primeira instância, exige do professor, principalmente, humildade, pois o professor deve ter ciência de que tem o que dizer, mas que não é o único a saber e a poder dizê-lo. Além disso, deve ter consciência também de que seu conhecimento adquirido não é a verdade absoluta.

O professor, com humildade e com o propósito de *formação integral* de seus alunos, buscando prepará-los para a vida, não pode assumir uma postura vertical, autoritária, daquele professor que fala e ao aluno cabe apenas ouvir e absorver, como se estivesse enxertando no educando o saber. Ao favorecer para o aluno o exercício de sua autonomia, estará o professor possibilitando que ele pense, pesquise, critique e conseguirá, então, *escutar* de fato o aluno.

O processo de escutar o aluno envolve, também, instigá-lo com questionamentos. Segundo Freire, ouvir o aluno,

[...] De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2014, p. 115)

Dessa maneira, o professor, ao ouvir o aluno, estará estabelecendo a comunicação entre ambos e, nesse processo, o educador estará também criando a oportunidade de receber o retorno de suas aulas. Poderá entender de que forma o educando trabalhou a informação recebida, pois poderá entender sua dúvida ou mesmo sua criação. Freire afirma:

Sou tão melhor professor [...] quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo [...] (FREIRE, 2014, p. 115-116)

Essa afirmação nos faz entender que está ligado ao papel do professor provocar no educando a curiosidade sobre o conteúdo ou objeto sobre o qual o educador comunicou e, igualmente, ajudá-lo no processo de criação de novos conhecimentos a partir do que foi dito. Todavia, escutar o aluno não significa concordar com tudo o que ele diz, para Freire (2014), essa seria uma postura de autoanulação do educador.

Por ter ouvido o educando, o professor poderá concordar ou discordar, inclusive, tomando a postura de *falar* a seu aluno, para que mudando sua estratégia de comunicação, possa se fazer inteligível. Nessa situação, não

estará assumindo o papel de professor autoritário, pois ouviu seu aluno e está comprometido com o ensino correto do conteúdo ou objeto a ser estudado.

O professor pode discordar da visão de mundo de seu aluno e instruí-lo, mas esse processo apenas acontece de forma democrática quando o educador escuta seu aluno sem o diminuir, respeitando suas diferenças e colocando-se disponível a ouvir o que seu educando tem a dizer.

Quando o professor assume a responsabilidade de escutar seu aluno e de estabelecer uma comunicação, problematizando o que será abordado segundo a grade curricular, possibilitará, também, que seu educando possa pronunciar o mundo, o que, segundo Freire, não é prática exclusiva de um grupo específico, mas direito de todos.

O professor problematizador, que procura a *formação integral* de seu educando, busca a interação, e, esse processo de busca se inicia antes da sala de aula, em sua pesquisa e preparação de aula, leva em consideração quem são seus alunos e como poderá estabelecer o diálogo entre o objeto a ser analisado em classe e o modo como poderá apresentar esse objeto.

Diálogo, para Freire,

[...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 84)

O diálogo, para Freire (op. cit.), não deve ser entendido como uma instrução do educador que sabe para o educando que precisa receber esse conjunto de informações, atitude que qualifica a educação bancária. O diálogo é, para a educação libertadora, exigência para que haja comunicação na relação professor-aluno e, segundo Freire (1987), não há educação sem o diálogo, visto

que é por meio dele que o aluno e o professor poderão construir juntos conhecimento e refletir criticamente.

Quando falamos de diálogo, é necessário tomar cuidado com a má interpretação de que qualquer conversa faça parte dele. Freire (1992) afirma que não se trata de uma conversa desinteressada, mas que seja um diálogo do educador com seu educando comprometido em transformação do mundo e para isso, é importante que seja reflexivo, crítico e por isso, libertador.

É importante, também, que o professor, consciente de querer ajudar seus alunos na conquista do *ser mais*, entenda que “Esta busca do ser mais [...] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, [...]” (FREIRE, 1987, p. 43), por isso mesmo, está no ambiente ideal, que é a sala de aula, com diferentes visões de mundo que poderão dialogar juntas.

Assim, o professor que leciona com humildade, amor e fé, não procura que o educando receba apenas o conhecimento do conteúdo que está apresentando, mas que construa seu próprio conhecimento a partir do que foi proposto e problematizado para que se perceba parte desse mundo podendo modificá-lo.

Os atributos que constituem o diálogo, para Paulo Freire, são reconhecidos como tal, pois produzem, constroem, democraticamente, o presente para um futuro que se espera. O diálogo em Paulo Freire é um pensar crítico e coletivo que busca transformação de estado, são homens e mulheres que se reconhecem seres históricos e que podem transformar a realidade presente.

Esse diálogo é essencial na educação libertadora proposta por Freire, pois o professor pode e tem a missão de formar integralmente seu educando, e, assim, cumprir a proposta da escola de gerar novos conhecimentos. Esses objetivos serão mais facilmente alcançados por meio do diálogo, pois a relação professor-aluno se beneficia com a *confiança*, que é conquistada a partir do diálogo.

O respeito e a confiança são conquistados por meio do diálogo entre educador e educando. Essas consequências causam o estreitamento da relação professor-aluno que é positiva no processo de ensino-aprendizagem, pois, com

uma boa relação, o professor que busca uma educação libertadora terá a possibilidade de falar com seus educandos e aguçar neles a curiosidade para desenvolverem pesquisas e realizarem novos estudos.

Nesse ambiente de respeito e confiança mútuo, o educando também perceberá espaço, e será instigado pelo educador, para falar a respeito de sua visão de mundo, do que pensa acerca do objeto analisado em classe, do que pesquisou e de suas descobertas, para que, então, possam dialogar, criticamente, acerca do conteúdo em pauta.

A prática da comunicação, por meio do diálogo, não é algo que se estabelece apenas quando o professor entra em sala de aula. O educador que almeja se comunicar com seus alunos e estabelecer diálogo com eles irá pesquisar o mundo em que seus educandos estão inseridos. O processo dialógico, segundo Freire (1987, p. 44), se dá na organização do conteúdo programático. Freire afirma que,

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 1987, p. 49).

Se o professor, no momento de preparação de sua aula, não considera o mundo em que seus educandos estão inseridos, também não conseguirá estabelecer diálogo com eles, pois levará para sala de aula, sua visão de mundo, desconsiderando a realidade deles, ainda que busque sinceramente educá-los e prepará-los para que exerçam a práxis e sejam cidadãos cientes de seus direitos e deveres.

Para Paulo Freire (1987), ação e a reflexão estão essencialmente interligadas no processo do diálogo. Ele afirma que, caso haja apenas reflexão, torna-se palavra vazia, alienada e alienante, ou seja, um conjunto de ideias que não serão concretizadas. Em um sentido oposto, caso haja ação sem reflexão, torna-se ativismo. Segundo Freire, o diálogo que transforma o mundo é reflexivo e age.

O professor em sala de aula, ao estabelecer comunicação com seus alunos, por meio do diálogo, não estará interessado apenas em refletir com seus educandos sobre o conteúdo, mas também em problematizá-lo, trazendo em sua aula o conteúdo ou objeto de estudo, inserido no mundo de seus educandos, para que não só vejam como uma informação que necessitam reproduzir para aprovação na escola, mas que se percebam como parte da realidade em que estão inseridos e na qual agem.

Freire afirma que,

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

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 44).

Freire mostra que o diálogo que transforma o mundo não é “privilégio, mas direito de todos os homens” (1987, p. 44), e esse pensamento se refere à existência humana, ou seja, a todas as esferas da vida do homem ou da mulher. O diálogo é uma exigência existencial, isso porque os homens, “pronunciando” o mundo, irão também ganhar significação enquanto homens.

Como descrevemos anteriormente, Freire explicita qualidades que são essenciais ao diálogo: 1) amor (pois no verdadeiro diálogo não pode haver relação de dominação); 2) humildade (saber que se precisa do outro) e 3) fé nos homens (pois é papel de *todos* os homens criar e recriar o mundo em coletividade).

O diálogo impacta diretamente na educação, pois:

Sem ele [diálogo], não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1987, p. 47)

Não é possível que haja diálogo quando se segue o método bancário para lecionar, pois o professor acredita que o conteúdo que leva para a aula é verdade incontestável e, se sua verdade é incontestável, qualquer posicionamento contrário a esta será tido como errado.

Como poderá proporcionar reflexão se entende como errada qualquer opinião que se oponha ao que está ensinando? O professor estará intimidando o aluno e o emudecendo, pois irá impor a sua verdade: anulando quaisquer tentativas de oposição, o educando estará sendo treinado pelo educador a se anular e repetir, jamais inovar.

Acreditando que o conhecimento que tem é verdade incontestável, dissertará sobre ela, sem ter necessidade de ouvir seus alunos. Sua interação será, no máximo, feita de perguntas retóricas, pois ainda que sejam seus educandos que as respondam, não se trata de diálogo, tendo em vista que estará apenas exigindo que reproduzam o conhecimento do qual falou a respeito.

A educação bancária não pretende problematizar o mundo ou refletir criticamente acerca de questões da atualidade e da visão de mundo que seus educandos têm e na qual estão inseridos. Assim sendo, o educador prepara a aula baseada em sua visão de mundo e exige de seus alunos uma postura de submissão e reprodução do que ministra.

O diálogo não consegue se instalar, pois a relação professor-aluno na educação bancária é vertical, o educador acredita em uma hierarquia em que se encontra superior ao seu aluno e, nessa ótica, terá sempre razão, seu educando, inferior, não poderá questionar ou pensar de outra forma, desta forma, entende que a única forma dessa relação ocorrer livre de atritos será através da repetição, enquanto repetir fielmente o que seu professor transmitir, estará livre de problemas.

Outros fatores também podem impactar negativamente no ato de instaurar o diálogo do professor com o aluno e vice-versa. Como citamos, diálogo não deve ser descompromissado, não se trata apenas de formar uma relação com os alunos sem comprometimento com a aprendizagem, como vimos ao longo do capítulo, o diálogo é estratégia para formar a consciência crítica do educando acerca do mundo.

Caso se reduza a uma conversa informal, a educação estará comprometida de igual forma, pois o aluno será prejudicado, por não receber apoio em sua formação, ainda que seja instaurado um bom relacionamento entre o professor e o aluno enfrentará defasagens em seu aprendizado, visto que não foi instigado à pesquisa, e, em uma instância maior, a ter posicionamento crítico diante das afirmações que lhe apresentarem.

O diálogo se estabelece antes de o professor entrar em sala de aula: se não o fizer, irá cometer o mesmo erro que comete o “educador-bancário”, ainda que não tenha essa intenção. Isso ocorre porque, se não levar em consideração seus alunos e o mundo em que estão inseridos na preparação do conteúdo programático, acabará por inserir em seu material, sua própria visão de mundo, causando assim o que Freire chama de “invasão cultural” que é,

[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. (FREIRE, 1987, p. 86).

Nessa perspectiva, ainda que não ocorra intencionalmente, o professor irá negar o diálogo dentro da sala de aula, pois estará impondo sua visão de mundo para seus alunos, e, ao fazer isso, não poderá problematizar ou pensar criticamente a respeito do conteúdo com eles, pois não participarão ativamente da discussão. Caso essa situação ocorra, os alunos estarão privados também de sua originalidade, e do ato criativo/criador.

Quando falamos de o professor privar o aluno do diálogo, tratamos de uma comunicação que pretende aliar o conteúdo programático com o mundo em

que os alunos estão inseridos para que seja possível a problematização e a reflexão crítica do que está sendo debatido para a práxis (ação e reflexão).

O professor conseguirá conversar com seus alunos e receber respostas, ainda que não problematize ou que não leve em consideração o mundo de seus educandos no momento da preparação da aula. Porém, serão respostas induzidas pelo próprio professor e, por esse motivo, dizemos que não se trata do diálogo que Freire propõe como caminho para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficaz.

Caso o professor prepare seu conteúdo sem levar em consideração o mundo de seus educandos, como poderá problematizá-lo? E como seus alunos poderão levar à sala de aula contribuições? Cometerá as falhas que apontamos acima e que prejudicam a comunicação, acarretando uma educação que treinará seus alunos sobre os conhecimentos propostos, mas privando os de uma formação integral da qual lhes será negada a criatividade e originalidade.

Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire exemplifica como a diferença de mundos interfere no vocabulário, e, no que se entende dos assuntos propostos:

Agora o senhor chega e pergunta: Ciço, o que que é educação? Tá certo. Tá bom, o que que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: "educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é. A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "educação". Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? Aí eu digo: Não. Eu digo pro senhor desse jeito: Não, não é. Eu penso que não.

Educação... Quando o senhor chega e diz educação", vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o luar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui. (FREIRE, 1992, p. 36).

Não se importar ou não levar em consideração o mundo de seus educandos irá criar um distanciamento cada vez maior na relação professor-aluno, visto que não só o conteúdo analisado, mas mesmo o vocabulário

utilizado, pode se tornar uma barreira para uma comunicação efetiva, uma vez que o professor não conseguirá entender o que seus alunos falam e o contrário também ocorrerá.

Para que o educador leve em consideração o universo de seus educandos e a forma como pensam, é exigido também o respeito, pois “[...] Pensar certo, [...] tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária transformação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” (FREIRE, 2014, p. 31).

O professor, respeitando seu educando, entenderá que o senso comum que este trará para a sala de aula faz parte do processo gnosiológico que, conforme Freire (2014 p. 31) afirma, deverá auxiliar o aluno na transformação do que chama de “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, que é a transição do senso comum para o pensamento crítico.

Essa transição não se trata de “[...] uma ruptura, mas uma superação” (FREIRE, 2014, p. 32), a essência da curiosidade não é alterada nesse processo, mas sim a sua qualidade. A curiosidade, antes ingênua, de senso comum, se refina com auxílio do educador que irá dar ferramentas e aguçar ainda mais a curiosidade de seu educando para que seja transformada, e, armando-se de metodologia rigorosa, se torne crítica, uma *curiosidade epistemológica*. Para Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, [...] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE. 2014, p. 32).

É da curiosidade que a criatividade emerge e essa criatividade é aguçada, principalmente, por meio do diálogo estabelecido na relação professor-aluno. O educador, problematizando o mundo com seus educandos, auxilia diretamente na superação de uma curiosidade ingênua e na sua transformação para uma curiosidade epistemológica, que pode, eficazmente, provocar em seus educandos a busca inquieta pela transformação e pelo novo.

A abertura do aluno ao diálogo, contudo, não ocorre de forma instantânea, Paulo Freire (1992, p. 23) relata a experiência que, enquanto dialogava em um

“Círculo de Cultura”⁷ com camponeses, de forma abrupta se fez silêncio até que um deles se pronunciou: “Desculpe, senhor que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não”. (FREIRE, 1992, p. 23). Isso comprova que, muitas vezes, a incapacidade para o diálogo não está no professor, mas sim no aluno, domesticado pelas variadas formas de opressão que a vida e a escola lhes apresentaram.

O professor progressista ainda poderá enfrentar dificuldades ao tentar interagir com seus alunos, pois muitos passaram pela educação bancária, na qual a hierarquia é vertical, onde não deveriam expor suas opiniões e, quando expunham sua visão de mundo, eram silenciados por professores que exigiam apenas a reprodução do que dissertara antes.

Paulo Freire, em continuação de seu relato sobre a experiência acima, afirma:

O que não teria sentido é que eu “enchesse” o silêncio do grupo de camponeses com minha palavra, reforçando assim a ideologia que já haviam explicitado, O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo. (FREIRE, 1992, p. 23).

Para conseguir estabelecer o diálogo, Freire relata que aproveitou algo de que os camponeses falaram anteriormente e problematizou. Essa experiência não aconteceu apenas uma vez:

Quantas vezes escutara esse discurso em Pernambuco e não só nas zonas rurais, mas no Recife também. E foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi que, para o(a) educador(a) progressista não há outro caminho senão assumir o “momento” do educando, partir de seu “aqui” e de seu “agora”, somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua “ingenuidade”. Não faz mal repetir que respeitar sua ingenuidade, sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas, não significa dever o educador se acomodar a seu nível de leitura do mundo. (FREIRE, 1992, p. 23)

O educador deve e poderá interferir e problematizar a visão de mundo do aluno. Assim, o educando terá a oportunidade de transitar da curiosidade,

⁷ Reuniões realizadas em que o objetivo era alfabetizar e conscientizar politicamente os trabalhadores e moradores da região por meio da leitura da palavra e releitura do mundo.

anteriormente ingênua, para uma curiosidade epistemológica (o objeto de sua curiosidade continuará o mesmo, porém estudado de forma crítica).

Freire (1992, p. 60) explica que o processo de diálogo pedagógico entre professor e aluno não os torna iguais. Caso acontecesse, um dos dois iria se transformar no outro, contudo, no diálogo, estão presentes as identidades dos sujeitos, que são defendidas. Por isso, nesse processo, deve haver o respeito, para que ambos possam crescer juntos, e dessa forma, o diálogo marca posição democrática entre os envolvidos.

Respeitar o aluno no espaço escolar, segundo Freire (1992, p. 41), significa também, para o professor, mostrar sua posição, e, defendê-la, pois é impossível haver uma educação em que não haja ideologia. “[...] Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis [...]” (FREIRE, 1992, p. 41).

Uma educação dialógica, em que as ideologias são expostas e defendidas pelo professor, fazem parte do ideal de educação freireano. Contudo, é importante também que o educador mostre a possibilidade de opções para seus educandos; é um estímulo à educação, pois o educando, nesse ponto, será estimulado, em um respeito mútuo, a apresentar opinião contrária do educador.

Esse método se torna mais eficaz, visto que “[...] a educação, por sua própria natureza, [é] diretiva e política [...]” (FREIRE, 1992, p. 42). Portanto, não é possível dissociar o caráter político dela, caso seja camuflado, não fugirá da educação bancária, o professor irá impor sua visão política, oprimindo o aluno, pois não dará a oportunidade de o aluno expor sua opinião que poderá ser contrária, ao negar a oportunidade de se posicionar, estará também desrespeitando seu educando, assumindo a posição vertical.

Para a linha progressista, o educando é ensinado quando consegue apreender o sentido profundo do objeto analisado em classe, que o professor pesquisou, problematizou e levou à sala de aula para apresentar aos alunos e discutir junto a eles a respeito desse objeto. O papel do educando é, junto com seu educador, discutir e refletir criticamente acerca do objeto apresentado e,

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o

objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. [...] Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 1992, p. 42).

Dessa forma, como diz Freire (1992, p. 41), todo o conteúdo programático pode ser problematizado, não existe uma matéria que não consiga ser inserida e compreendida dentro de uma perspectiva histórico-social, cultural e política, porém, para que seja possível tornar o ensino concreto, associando-o ao mundo e problematizando-o, é exigido esforço e o comprometimento do professor nessa tarefa.

Sabemos que existem educadores que têm pouco ou nenhum comprometimento com a educação de seus alunos, mas

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois como professor. (FREIRE, 1992, p. 43).

Esse posicionamento é tão prejudicial para a educação quanto o educador bancário, pois não há comprometimento sério com o aprendizado de seus alunos e os educandos, nessa situação, terão sua formação comprometida.

Entendemos que do aluno é exigido também comprometimento sério, reflexão crítica e pesquisa para apreensão do conhecimento e que o *dever* não está apenas na responsabilidade do educador, porém, faz parte do papel pedagógico o estímulo ao pensamento crítico.

Entendemos, portanto, que o papel do diálogo no processo educacional é essencial, pois nele estão os artifícios que irão forjar a identidade dos educandos e produzir neles a reflexão crítica de sua vivência; a partir dele, os alunos conseguirão construir e apreender o conhecimento exposto com auxílio do professor. Assim, a esperança de mudança da realidade vivida por eles poderá ser, não só instaurada, como trabalhada.

3. Revisitando conceitos da Pedagogia do Oprimido na Pedagogia da Esperança

Neste capítulo, pretendemos revisitar o conceito freireano de diálogo, já mencionado nesta pesquisa, cotejando as obras Pedagogia do oprimido, lançada em 1970, e Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, de 1992. Buscaremos constatar se e o quanto o pensamento de Freire a respeito do diálogo na relação professor-aluno alterou-se ao longo de sua obra.

É imprescindível para nosso trabalho que realizemos a presente análise, ainda que sob o risco de redundância, dos conceitos-chave já apresentados no capítulo um. Neste ponto de nossa pesquisa, considerando a longa e produtiva carreira de Paulo Freire, pretendemos, a partir das duas obras citadas, verificar como se deu a evolução do pensamento freireano no tocante à importância do diálogo para o adequado estabelecimento das relações professores-alunos no âmbito da educação escolar.

Freire, ao longo de sua carreira, visitou e residiu em diversos países, experienciando diversas culturas, línguas, modos de pensar. Naquela altura, seu carro chefe era o seu livro Pedagogia do oprimido, debatido em inúmeras ocasiões quando se discutia educação e política.

Com uma carreira no professorado de aproximadamente cinquenta anos, mais de trinta títulos de Doutor *Honoris Causa* por universidades de diversos países e declarado Patrono da Educação Brasileira, Freire não só teve uma carreira longa como também construiu, a partir de sua proposta de uma educação libertadora, um grande legado principalmente para a Educação.

Sabendo desse período de atuação e da distância entre a Pedagogia do oprimido e a Pedagogia da esperança (cerca de vinte anos), livro em que o autor discute questões levantadas na primeira obra, acrescidas de novas experiências para uma melhor compreensão de seu pensamento e resultados, vimos, aqui, a oportunidade para a comparação dos conceitos apresentados nas duas obras, buscando, um novo olhar sobre a mais emblemática de suas obras, a Pedagogia do oprimido.

No ano de 1964, Freire teve de pedir asilo político fora do Brasil por ter sido acusado de subversão. Segundo Ana Maria Araújo Freire, isso se deu porque Freire alfabetizou

[...] para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido “Método de Alfabetização Paulo Freire” tinha suporte nessas idéias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada.

O Programa se preparava para levar isso a grande número daqueles e daquelas a quem tinha sido negado o direito de freqüentar a escola quando o golpe militar de 1964 o extinguiu. Os militares que tornaram o poder e seus agentes queimavam ou apreendiam, dentro do espírito do "marcarthismo" macabra da Doutrina de Segurança Nacional que se instalava no Brasil vinda do "Norte", tudo o que tornavam em suas mãos e que entendiam ser "subversivo".

Dentro dessa "nova" leitura de mundo, velha nas suas táticas de castigar, maltratar e interditar, não havia lugar para Freire. (FREIRE, 1992, p. 110 – grifos da autora).

Neste período, essencial para sua pesquisa teórico-prática, Freire preconiza em seus livros o respeito às diversas culturas e saberes e o pensamento de que o professor necessita compreender o mundo do aluno para que, a partir dele, possa progredir em direção a uma educação que informa e, ao mesmo tempo, conscientiza o educando a respeito do mundo no qual vive e sobre seu papel nesse mesmo mundo.

Freire residiu brevemente na Bolívia, nos primeiros meses de seu exílio, mudando-se em seguida para o Chile, local em que trabalhou para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e em “Círculos de Cultura”. Local também em que pode progredir com suas pesquisas,

Santiago virou quase uma espécie de “cidade-dormitório” para intelectuais, políticos de opções as mais variadas. Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de “ensino” e de conhecimento de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. Análises que iam da aceitação quase sem restrições à Democracia Cristã à sua total rejeição. Críticas sectárias, intolerantes, mas também críticas abertas, radicais, no sentido que defendo.

Eu e alguns outros companheiros de exílio aprendíamos, de um lado, dos encontros com muitos dos já referidos latino-americanos e latino-americanas que cruzavam Santiago, mas também da emoção do "saber de experiência feito", dos sonhos, da clareza, das dúvidas, da ingenuidade, das "manhas" dos trabalhadores chilenos, mais rurais do que urbanos, no meu caso. (op. cit. p. 23)

Na Universidade de Harvard (1969-1970), foi professor convidado por um ano e atuou na divisão de educação do Conselho Mundial de Igrejas (1992 em Genebra).

Paulo Freire tornou-se reconhecido mundialmente, grande parte devido a sua obra *Pedagogia do oprimido*, traduzida em mais de vinte idiomas diferentes. Seu método de ensino, inicialmente voltado para a alfabetização de adultos, tinha clara base política já que, como ele claramente expõe ao longo de todo o conjunto de sua obra, o ato de educar é sempre um ato político. (FREIRE, 1992). Assim, coerente com o que teorizava, Freire não recusava o diálogo com sistemas/ideias políticos diferentes, tendo sido amplamente estudado, inclusive por países que se opunham ao seu posicionamento político.

Freire, em suas obras, deixa evidente que o pensamento político, a luta de classes, são partes fundamentais da construção e curso da história, contudo, também aponta que não são estes os "únicos motores" da história, portanto, ainda que politicamente discutisse a relação opressor e oprimido, sua intenção era voltar os esforços da educação para a conscientização daqueles que aprendem. Em 1992, Freire escreve *Pedagogia da esperança*, cujo subtítulo já explica suas intenções, "revisitando a *Pedagogia do oprimido*", como pontua:

A intenção era esclarecer dúvidas, dizer como discutiu seu famoso livro em muitas partes do mundo, declarar que aceitava algumas denúncias de 'resvalamentos' em torno de um certo idealismo ou o machismo do homem nordestino do Brasil feitas contra ele. (FREIRE, 2006, p. 385).

Freire escreve *Pedagogia da esperança* para responder a dúvidas, oposições, críticas feitas à *Pedagogia do oprimido*, porém, além de fazê-lo, amplia também conceitos de sua obra anterior, trazendo informações que complementam os conceitos que tratamos no capítulo anterior (Amor, autonomia, diálogo) e que, ao compará-los com *Pedagogia da esperança*, foi

possível notar progresso e elucidações a respeito da relação professor-aluno em sua teoria.

Em Pedagogia do oprimido, Freire (1987) já considerava o diálogo como exigência existencial e como forma de exercer uma prática educativa democrática, tal como a educação libertadora propõe. Este pensamento é acrescido de novas informações em Pedagogia da esperança, trazidas por Freire (1992) através de exemplos práticos e embasamentos teóricos.

É possível notar o progresso de seu pensamento referente ao diálogo, visto que, em Pedagogia da esperança, o educador mostra ao leitor que diálogo não só é indispensável ao exercício da democracia como também é essencial para que o educando possa adquirir consciência de sua autonomia (uma das bases para que seja possível estabelecer o diálogo).

Expondo sua opinião, o aluno estará aos poucos se posicionando acerca dos assuntos, formando não só consciência política, por meio de problematizações realizadas pelo docente durante a prática educativa, como também exercendo a criatividade na procura de soluções para as problematizações apontadas por seu educador em classe.

Freire (1992) afirma que é pelo diálogo que o educador obterá maiores informações sobre a “leitura de mundo” de seus educandos e que esta deverá ser o ponto de partida do professor para que seu alunado possa progredir do senso comum para o senso crítico. Ressalte-se, contudo, que o objeto não é substituído nesse processo, mas a forma como o aluno “vê o mundo” e o problema apontado em sala de aula pelo educador é que será modificado.

O diálogo, já considerado como essencial em Pedagogia do oprimido, ganha maior amplitude em Pedagogia da esperança, sendo visto como responsável pelo desenvolvimento de autonomia, do respeito entre professor-aluno (dentro do conceito de amor, também tratado nas duas obras) e do seu papel na relação professor-aluno.

A partir desses apontamentos, encontramos a possibilidade de estudar como Freire repensou sua teoria e conceito ao longo de sua trajetória, e, assim relatar em nossa pesquisa, por meio da comparação entre suas obras, o

significado atribuído por Freire ao diálogo e como este interfere na relação professor-aluno.

3.1 Conceito: Amor

Em Pedagogia do oprimido, amor já era descrito por Freire como tolerância e respeito ao diferente, à cultura do outro, não com uma postura de autonegação, concordando como certo todo e qualquer posicionamento diferente, mas a abertura ao diálogo respeitoso em que se pode apresentar opiniões diferentes e suas respectivas argumentações. Com o engajamento na luta pela liberdade das diversas causas que oprimem, de múltiplas formas, os variados grupos de uma sociedade.

Assumir uma atitude passiva de silêncio é, em si, um posicionamento político, de conivência,

[...] é preciso que eles [os oprimidos] se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois ser homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstróem, não é “a posteriori”. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 1987, p. 31)

A educação já era entendida, por Paulo Freire, como algo que só pode se dar em comunhão, ninguém pode educar outra pessoa, assim como ninguém

pode educar-se sozinho, este ato é feito em comunhão. Essa educação só pode ser estabelecida por meio do amor, que, como vimos, é componente indissociável do diálogo.

Freire, em *Pedagogia da esperança* descreve, citando Thiago de Melo⁸, um “amor armado”,

Nas relações entre brancos e negros, a não ser que eu esteja totalmente errado, parece haver, por parte de muitos brancos que se declaram não-racistas, algo que os minimiza e os obstaculiza a, autenticamente, lutar contra o racismo. Refiro-me ao que, pelo menos a mim, me parece ser um forte sentimento de culpa com que se relacionam com homens negros e mulheres negras. [...] A presença da culpa sugere no mínimo, a existência de vestígios da razão de ser da culpa, no caso, do preconceito. [...] nas minhas relações com negros, com chicanos, com chicanas, com homossexuais, com *homeless*, com operários, brancos ou negros, não tenho por que tratá-los paternalistamente, transbordante de culpa, mas de com elas e eles discutir, debater, deles ou delas discordar como companheiros já ou como companheiros que poderão vir a ser, companheiros de luta, de caminhada.

Na verdade, os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa "mornidade", mas de nosso *calor*, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um “amor armado”, como o de que nos fala o poeta Thiago de Melo. (FREIRE, 1987, p. 77-78)

Esse “amor armado” significa o que Freire (1992) chama de amor pela vida que, em situações de opressão, toma forma de rebeldia e procura diversos meios de expressar-se,

[...] é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação. (FREIRE, 1992, p. 55).

A partir do amor pela vida, mesmo que em uma “aparente acomodação” a luta pela liberdade começa a tomar forma. É necessário destacar que o educador progressista deve aproveitar essa inquietação pela invenção da

⁸ Poema de Thiago de Melo composto no Chile, anos 60, durante o período da ditadura militar brasileira após receber em sua casa diversos brasileiros juntamente com Paulo Freire, que expôs a forma com que alfabetizava adultos no Brasil. (FREIRE, 1992, p. 126)

liberdade (FREIRE, 1992) para que dela possa, juntamente com seus educandos, conscientizar-se acerca da realidade em que juntos se encontram e lutem, juntos, para a mudança da sociedade em que se encontram.

Em *Pedagogia do oprimido* (1987) o amor já era posto como requisito essencial para o estabelecimento do diálogo e na relação professor-aluno. Em *Pedagogia da esperança*, Freire, através de relatos teórico-práticos, de experiências e resultados obtidos reforça a ideia de que a educação libertadora, que tem sua relação professor-aluno baseada no diálogo, requer amor, que é um profundo comprometimento com a liberdade dos que se encontram oprimidos na sociedade. O conceito é ampliado, desta forma, para que assim reconheçam sua participação histórica no mundo e mudem a concepção de aceitação passiva dos acontecimentos oriunda de uma percepção fatalista disseminada pela parte opressora da sociedade e que os faz acreditar na impossibilidade de intervir no futuro.

3.2 Conceito: Autonomia

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire já tratava sobre autonomia quando falava sobre o “medo da liberdade”⁹, que é produto da educação tradicional ou bancária. Já em seu primeiro livro expunha que a autonomia, o direito de tomar decisões, responder por elas são exigências e direitos de todos, que, contudo, são negados ou desestimulados quando a prática educacional não é democrática.

Em *Pedagogia da esperança*, a autonomia é definida como processo contínuo pelo qual o ser humano passa e que, quanto mais desenvolvida, tanto mais a responsabilidade de agir e de responder pelos resultados de seus atos é compreendida como dever e direito que tem,

⁹ Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a "liberdade" de oprimir. (FREIRE, 1987, p. 18)

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

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós, enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros. (FREIRE, 1992, p. 50)

Este amadurecimento e conquista da autonomia não se dá através da idade e da experiência adquirida ao longo dos anos, é uma luta, pela tomada de consciência e reconhecimento do homem como ser histórico capaz de influenciar no mundo e em seu desenvolvimento. A parte opressora da sociedade pode oferecer ameaças a conquista da autonomia, segundo Freire:

Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, à medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão, com outro 'conteúdo' – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (op. cit., p. 18)

O processo de amadurecimento em que o educando se conscientiza de que pode e deve tomar decisões e, principalmente, se responsabilizar pelos seus atos, como afirma Freire (2014), é um progresso conquistado, não por concessão, pois o professor progressista pode e deve estimular em sua prática educativa as tomadas de decisões e suas respectivas responsabilidades decorrentes das escolhas feitas. Prática que se concretiza quando há respeito e incentivo à liberdade de seus educandos.

A autonomia, deste modo, é um dos requisitos para a conquista plena da liberdade tratada por Freire, pois a definição de liberdade é a conscientização de que todo ser humano vive no mundo e com o mundo, sendo também ser

histórico. Entende-se também que, para poder, de fato, exercer a liberdade, a autonomia é intrinsecamente necessária.

Uma das armadilhas e recursos utilizados pela parte opressora da sociedade é o medo. Em Pedagogia do oprimido Freire afirma que o medo, o silêncio, a relação vertical entre professor-aluno são estratégias que pouco a pouco “desumanizam” os estudantes no sentido de que provocam neles o “medo ao novo” ou de tomar decisões, e, portanto, os oprimidos sentem-se dependentes do opressor que irá ditar o que deverão fazer, em Pedagogia da esperança Freire amplia este conceito utilizando relatos de suas experiências,

[...] O medo do oprimido, como indivíduo ou como classe, que o inibe de lutar. Mas o medo não é uma abstração nem a razão de ser do medo tampouco. É muito concreto e causado por motivos concretos ou que aparecem como se fossem concretos, portanto, até prova em contrário, concretos também.

Por isso é que, por *n* razões, estando as lideranças num nível diferente, maior, de ‘imunização’ ao medo, que afeta as maiorias, se devem impor uma forma especial de lidar com aquele medo. Uma vez mais, então, se coloca às lideranças, a necessidade de viver seriamente, rigorosamente, as relações entre tática e estratégia, de que já falei neste estudo. A questão, em última análise, que se põe às lideranças é saber, através da leitura crítica a ser sempre feita da realidade, que ações e em que níveis, podem taticamente ser postas em prática. Em outras palavras, o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito. No caso da paróquia alemã que acabo de narrar a solução do problema de que não se poderia excluir o *medo* dos trabalhadores, passava por uma paralisação tática da ação iniciada. Ação que, talvez, pudesse ser retomada mais adiante, depois de um trabalho político-pedagógico de que resultasse a superação, pelo menos em parte, do medo. Trabalho que revelasse aos trabalhadores que os proprietários de suas casas eram igualmente vulneráveis. Guevara também falou sobre este aspecto das relações dialéticas opressores-oprimidos, o da necessidade de os segundos terem dados objetivos com que se convencerem da vulnerabilidade dos primeiros, como um momento decisivo da luta, De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 1992, p. 64)

O relato que a Freire se refere, trata-se de uma experiência vivenciada quando um padre conta que se viu em um dilema ao lutar a favor de moradores portugueses na Alemanha, que sofriam abusos dos proprietários das casas em que residiam. As providências que o padre tomou, protestando e desvelando a opressão em que os portugueses se encontravam, foram impedidas pelos próprios portugueses, que ameaçados e temerosos da punição que receberiam (na situação, o despejo de suas residências) solicitaram ao padre que não protestasse mais sobre a causa.

A autonomia, em Pedagogia da esperança, considera novas informações. Portanto, na prática docente, o educador progressista que pretende estimular a autonomia e a liberdade de seus educandos não deve desconsiderar os medos que sentem impondo a eles a solução do problema por eles apresentado. Pelo contrário, deve reconhecer que este é um desafio a ser superado e problematizando-o, partir deste ponto, a fim de que auxilie os alunos no processo de se conscientizarem de que juntos podem solucionar a situação em que se encontram e superarem o medo ou qualquer outro recurso que quem os oprime utiliza para manipulação.

É importante notar que a opressão também é reproduzida por quem dela foi vítima, em um sistema vicioso instaurado para sufocar o caráter novo e diferente do ato criador, informação que já está presente em Pedagogia do oprimido. O oprimido, quando adquirir alguma posição de liderança, irá reproduzir as atitudes de opressor. Paulo Freire mostra por meio de relato um exemplo prático desta situação em Pedagogia da esperança:

- Eu acho que teria sido melhor se eles tivessem tido na sala um gato vivo, andando, correndo, pulando - disse Claudius. - As crianças desenhariam o gato como o entendessem, como o percebessem, As crianças reinventariam o gato de verdade. Ficariam livres para fazer o gato que lhes aprouvesse. Seriam livres para criar, para inventar e reinventar.

- Não! Não! – gritou, quase, a professora. – Talvez isso dê certo com seu filho, talvez. Não estou certa, mas talvez com ele isso dê certo; com ele – repetia – que é vivo, inteligente, criador, livre. Mas, e os outros? Lembro-me de mim, de quando era criança – continuou a professora. – Me apavoravam as situações em que me sentia demandada a escolher, a decidir, a criar. Foi por isso que, há poucos dias, tornei (amenizou a ação de rasgar com a de tomar) um desenho de Flávio. Ele desenhou um gato que não

podia existir. Um gato multicolor. Não poderia aceitar o desenho dele. Seria prejudicial não só a ele mas sobretudo aos outros.

E essa, parecia, era a forma como a escola toda funcionava e não só aquela educadora que tremia de medo só em ouvir falar de liberdade, de criação, de aventura, de risco. Para ela o mundo não devia mudar e, tal qual na estória do porquinho, jamais deveríamos sair dos trilhos que bitolam nossa passagem pelo mundo. Marchar nos trilhos já postos para nós, eis o nosso fado, a nossa sina. Fazer os caminhos caminhando, recriar o mundo, transformá-la, jamais! (FREIRE, 1992, p. 73).

Em Pedagogia do oprimido Freire apresenta o “medo da liberdade”, próprio da educação bancária, contudo em Pedagogia da esperança esse conceito é ampliado mostrando que o currículo oculto também tem parte em “educar” os alunos a serem “obedientes” e reproduzirem o que aprendem, ensinando os educandos a serem passivos e inibindo a criatividade através de discursos e estórias como a de que Freire relata:

Uma das estórias que eles me repetiram, rindo, com um gosto quase de criança, mas críticos da ideologia que a empapava, falava da vida simples e feliz de uma família de suínos. O casal e os três filhos. O mais novo, curioso, nada rotineiro, provava tudo e se achava sempre à procura de algo novo, diferente. Nunca, porém, era exitoso. Seus irmãos mais velhos seguiam à risca as determinações estabelecidas e tudo lhes corria bem. Num certo domingo de outono, de céu aberto e azul, o filhote resolveu escapar do sítio em que vivia a família para dar vazão à sua curiosidade. Nada deu certo. Assim que ultrapassou o primeiro espaço proibido, foi atacado por um cachorro. Mordido, conseguiu salvar-se por um triz. Mais adiante, curioso novamente, “catucou o cão com vara curta” e o cão era um enxame de abelhas. O pobre quase se acaba com as picadas horríveis das abelhas endiabradas e ferozes. De insucesso a insucesso, volta à casa à noitinha, cabisbaixo, metido dentro dele mesmo. Coragem nenhuma de sequer pensar em nova aventura. Sisudo, mas com ar bondoso de pedagogo manso, o pai o esperava e, sábio, lhe diz: "Eu sabia que você faria isso um dia. Era preciso que você fizesse para aprender que não temos de sair dos trilhos que já encontramos para caminhar. Qualquer tentativa de mudar nos expõe a riscos e a dores que nos custam muito, como deve ter ocorrido a você hoje". Silencioso, arrependido, cheio de culpa, o porquinho escutava o discurso “sensato” e bem-comportado de seu pai. (op. cit. p. 71)

Com ideologias como essa e práticas agressivas como “rasgar um desenho” (que é um ato criador) por não estar dentro dos padrões exigidos fazem parte do currículo oculto que ensina aos educandos a existência de um caminho pré-determinado para evitarem os riscos e serem bem-sucedidos. Que o ato criador e qualquer atitude que proponha inovar irá, de modo fatalista, falhar.

O professor consciente dessa situação, de que seus educandos são instruídos não só em escolas, mas também em suas próprias casas e na sociedade a serem passivos e temerem a liberdade. Estará dentro da prática docente do educador progressista a preocupação em aguçar a autonomia para que seus alunos tomem consciência de que não apenas lhes é permitido tomarem decisões diferentes das prescritas como certas, como também se responsabilizarem por suas consequências antes de junto com eles procurar a solução das situações-limite,

É a 'leitura do mundo' exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das 'situações-limites', mais além das quais se acha o 'inédito viável'.

É preciso porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do 'saber de experiência feito' e a ele se adaptem.

A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a *intervenção* do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas. (FREIRE, 1992, p. 54-55)

“Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-la não é ficar nele.” (Freire, 1992, p. 37), o educador deve usar como ponto de partida a “leitura do mundo” de que o educando evitando impor sua visão de mundo a eles, porém ouvir a visão de mundo de seus educandos de forma licenciosa, concordando com tudo que dizem faz parte da autoanulação que tão errada quanto o autoritarismo de quem impõe sua opinião, prejudica a formação dos educandos. Essa é a oportunidade de questioná-los acerca do que vivenciam, para que possam “tomar distância” (FREIRE, 1992) de seu cotidiano e possam se questionar em um processo de conscientização em que passam a se reconhecer como parte do mundo em que estão inseridos.

A fim de que a prática docente possa promover a autonomia de seus educandos, a democracia é incontestavelmente necessária, porquanto é a partir dela que todos os envolvidos na prática educativa da escola poderão discutir juntos os assuntos necessários e específicos para fazer parte do currículo.

A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística [...].

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar. (op. cit., p. 56-57)

Se, por um lado, há a crítica de que a construção do currículo não deve ser restringida apenas aos especialistas, por outro lado é incorreto afirmar também que se deve priorizar a opinião de todos os grupos (pais, merendeiras, alunos, vigias) em detrimento da visão dos especialistas ao realizar a organização programática dos conteúdos.

Os especialistas continuarão realizando seu trabalho; contudo, o que é proposto e defendido por Paulo Freire é a democracia em que todos os envolvidos têm o direito e dever de dialogar e discutir a respeito da organização programática em prol de uma educação que promova a autonomia e a liberdade necessárias para o progresso da sociedade em que estão inseridos.

Assim, a autonomia é apresentada em Pedagogia do oprimido não apenas como direito à decisão e compromisso com suas consequências, como também característica intrínseca do ser humano que exerce o “*ser mais*”. Com seu sentido ampliado em Pedagogia da esperança, a autonomia é apresentada como algo gradativo e que o educador progressista tem a possibilidade de auxiliar neste processo por meio de problematizações dos conteúdos programáticos. O “medo da liberdade” é apresentado como algo que pode ser superado por meio do olhar crítico em torno da situação limite vivida (que pode ser diferente em cada grupo social).

3.3 Conceito: Diálogo.

Os conceitos anteriores, amor e autonomia, requisitos para o estabelecimento do diálogo, promovem, assim, o estabelecimento deste, que é democrático. Através de uma prática docente amorosa, em que há o compromisso de auxiliar os educandos em seu desenvolvimento, na descoberta de seu mundo, na conscientização de seu papel na sociedade, o diálogo revela-se essencial a fim de que esses objetivos possam ser alcançados, Freire relata suas experiências políticas e como essas situações puderam ser interpretadas no ambiente sala de aula,

Me impressionava, ora quando era informado nas reuniões de avaliação, ora quando presenciava como os camponeses se davam à análise de sua realidade local e nacional. O tempo sem limite de que pareciam precisar para amainar a necessidade de dizer sua palavra. Era como se, de repente, rompendo a "cultura do silêncio", descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-la. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a "conjectura" do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 20)

Já em *Pedagogia do oprimido*, Freire tratava o diálogo como exigência existencial e que, por meio do diálogo na prática educativa, o professor consegue estimular o desenvolvimento da linguagem de seus educandos. Esse diálogo, segundo Freire (1992), em *Pedagogia da esperança*, é a oportunidade pela qual o educando poderá se expressar e assim relatar sua "leitura de mundo", ponto

de partida crucial para a tomada de conscientização sobre o meio social no qual se encontra inserido.

A partir de sua “leitura de mundo”, com o auxílio e problematização da visão apresentada pelo educando, o educador irá caminhar com o aluno para que o objeto cognoscente analisado sob uma perspectiva do senso comum possa ser revisitado, reaprendido, sob uma perspectiva crítica.

O diálogo se mostra necessário a fim de que possa promover nos educandos a esperança necessária, pois dele poderá surgir conjecturas e construções de como o mundo novo deverá ser. Como afirma Freire (1992), essa posição não sofre de um idealismo estático, mas de um ideal produzido primeiro pela esperança para que, em sequência, fundamentado pela ciência, com estratégia e táticas, possa ser executado com o objetivo de concretizá-lo.

À vista disso, o diálogo se mostra fundamental, primeiro, por ser exigência da existência humana (FREIRE, 1987); segundo, por não haver democracia e educação progressista sem que haja também a abertura à fala dos educandos; em terceiro lugar, Freire (1992) expressa o ponto de vista acerca de um trabalhador, Antônio Cícero de Souza ou Ciço, que mostra que “leitura de mundo” afeta, inclusive, a significação atribuída às palavras.

Com relação a essa riqueza popular e de que tanto podemos aprender, me lembro de sugestões que andei fazendo a vários educadores e educadoras em contato amiado com trabalhadores urbanos e rurais, no sentido de irem registrando estórias, retalhos de conversas, frases, expressões, que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso. Em certo momento de um esforço como este, seria possível propor a diferentes grupos de trabalhadores, como se fossem codificações, as estórias ou as frases, ou os retalhos de discursos, já estudados com, sobretudo, a colaboração de sociolinguistas, e testar a compreensão que das frases, das estórias, tinham tido os educadores, submetendo-a aos trabalhadores. Seria um exercício de aproximação das duas sintaxes – a dominante e a popular.

Na verdade, em matéria de linguagem há algo mais a que gostaria de referir-me. Algo que jamais aceitei, pelo contrário, que sempre recusei – a afirmação ou a pura insinuação de que escrever bonito, com elegância, não é coisa de cientista. Cientista escreve difícil, não bonito. O momento estético da linguagem, me pareceu sempre, deve ser perseguido por todos nós não importa se cientistas rigorosos ou não. Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da

compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados. (FREIRE, 1992, p. 37-38)

É isto também que significa “conhecer o mundo de seu aluno”. Trata-se da pesquisa séria e com a preocupação de se fazer entendido pelos educandos, partir do conhecimento e experiências que têm para então progredir, jamais descartando-as no processo, mas desenvolvendo-as, atribuindo a elas o olhar crítico necessário para a mudança.

Dessa forma, a necessidade de se planejar o discurso e a apresentação da aula fazem parte também da construção da aula, posto que é por meio do discurso e do diálogo que o objeto cognoscente será apresentado para estudo, não podendo haver espaço para uma linguagem que priorize o discurso, com fim nele mesmo, em detrimento de sua compreensão.

A linguagem é a ferramenta da qual o educador pode fazer uso para tornar a discussão acessível aos educandos. Por este motivo, o amor mostra-se como uma das características fundamentais para o estabelecimento do diálogo, visto que é a tolerância que não menospreza a “leitura de mundo” e cultura diferentes e com comprometimento sério de quem busca se libertar e auxiliar no processo de conquista da liberdade dos educandos é o que também despertará a necessidade de instaurar o diálogo acessível aos educandos.

Não é o discurso da educação bancária, vertical, ainda que ingênuo e com boas intenções, que irá promover a consciência nos educandos e transformá-los em autônomos. Da mesma forma, tentar estabelecer um diálogo com os educandos utilizando a própria “leitura de mundo” acerca do objeto abordado também não será o suficiente para a promoção do olhar crítico nos educandos.

Por este motivo, a postura de pesquisador não pode ser abandonada pelo educador progressista. Tendo em vista a educação libertadora, o professor irá pesquisar de forma comprometida não só o conteúdo que deve dominar, como também os pontos de interesse de seus educandos e como poderá relacioná-los com o conteúdo proposto.

Desta forma, o educador progressista partirá da “leitura de mundo” de seus alunos para que possa, dialogando com eles, e provocando a consciência

crítica acerca do conteúdo relacionado às experiências práticas vividas possam apreender a realidade nova construída.

Tendo como um dos focos principais da educação, que é a produção de novos conhecimentos, o diálogo se mostra fundamental dentro da relação professor-aluno, pois por meio dele será construída a oportunidade de autonomia, responsabilidade e criatividade, tanto para o educador quanto para o educando que participa da prática educativa, desta vez (em oposição à abordagem “bancária”) de forma ativa.

Em Pedagogia do oprimido, Freire criticava a educação tradicional e seu método de educação vertical em que ao professor é dado o direito de fala enquanto ao aluno esta é negada. Já considerava a necessidade da democracia dentro da prática educativa e que o educador deveria levar em consideração ao montar seu conteúdo programático a realidade de seus alunos. Em Pedagogia da esperança, Freire permanece com o mesmo posicionamento a respeito do diálogo em sala de aula, como exercício da democracia na prática educativa. Porém, o conceito é estendido com novas informações, porque, por meio do diálogo, o educando desenvolve sua capacidade de reflexão crítica a respeito do mundo em que está inserido e, com o auxílio de seu educador, desperta e inicia o processo de progredir sua consciência política, que poderá resultar na luta pela melhoria e solução das situações-limites apresentadas no grupo social em que está inserido.

3.4 Relação professor-aluno

Para retomar a discussão de seu livro Pedagogia do oprimido, a respeito da relação opressor e oprimido e como o último poderia libertar-se, Freire, em Pedagogia da esperança, expõe os extremos pelas quais a Educação pode ser vista e como ambos são prejudiciais. No relato a seguir, tratava-se de uma pesquisa que fizera em uma região de pescadores que,

Por motivos triviais se aplicavam [...] castigos e se dizia com freqüência aos assistentes de pesquisa: "castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida". "Pancada é que faz homem macho."

Uma de minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as conseqüências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia. Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária.

Reconheço os riscos a que nos expomos ao enfrentar problemas como este. De um lado, o do voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico.

Ambas estas concepções da história e dos seres humanos nela terminam por negar definitivamente o papel da educação. A primeira, porque atribui à educação um poder que ela não tem; a segunda, porque nega qualquer poder a ela.

No que diz respeito às relações autoridade-liberdade, o tema da pesquisa referida, corremos também o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia.

Não era esta a minha posição ontem e não é esta a minha posição hoje. E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (FREIRE ,1992, p. 11 grifo nosso)

Como já havia escrito em *Pedagogia do oprimido*, o papel da educação para Freire é a de formação permanente. Permanente porque vê o ser humano como inconcluso, com necessidade de aperfeiçoamento diário e que a educação não se trata apenas de informar os alunos acerca de conteúdos estabelecidos sem a participação destes, mas também da conscientização crítica sobre a qual o educando poderá refletir e debater acerca dos problemas enfrentados em seu cotidiano para solucioná-los.

A educação, por si só, também, não é capaz de solucionar os problemas apontados. Como afirma Freire (1992), a educação produz a conscientização acerca dos problemas vividos, porém estes só serão solucionados quando essa percepção do problema se torna ação para resolvê-lo.

Freire vê a educação e política como forma do ser humano reconquistar sua liberdade e poder *ser mais*. Como afirmou em *Pedagogia do oprimido* (1987) sobre as extremas posições políticas, ambas infrutíferas, a de se conscientizar, porém não se engajar para a obtenção dos direitos, se estagnando apenas em teoria e seu oposto, um ativismo que desconsidera a prática reflexiva.

Em ambos os casos, o ideal de transformação da realidade que marche do *status quo* para o progresso permanente da sociedade não se concretiza. A primeira, porque, tomando consciência da realidade, não atua para sua transformação. A segunda, pois ainda que lute para a mudança da situação em que a sociedade se encontra, o faz sem o apoio científico necessário para a liberdade, correndo-se o risco da troca de um sistema autoritário por outro que cometa os mesmos erros.

Ambos os resultados têm correlação com a prática educativa e com a relação professor-aluno, pois é dela e de como o educador estabelece como se dará a sua prática educativa, que irá influenciar também os educandos, no posicionamento político e olhar crítico do mundo em que se encontram. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire mostra, ao longo de sua obra, a importância de o educador apresentar em suas aulas posicionamento e problematizações (pertinentes ao conteúdo programático) políticos. Em *Pedagogia da esperança* se propõe a responder as críticas que surgiram a partir de sua posição.

Freire (1992) responde a essas críticas afirmando que não é possível educar sem que o professor, de alguma forma, exponha sua posição política, pois desde a seleção de conteúdos para a ministração de sua aula, já estará posicionando-se. A questão levantada por Freire envolve a ética, pois a prática educativa que omite seu posicionamento político está, não só influenciando, como também “ocultando” ser esta uma, de diversas opiniões políticas. Freire não nega o risco que o professor tem de influenciar seus educandos ao expor seu posicionamento político, porém afirma que faz parte do desafio de ser educador e que, por meio desta metodologia, poderá criar acesso ao diálogo e às diferentes opiniões políticas apresentadas por seus alunos.

Como vimos ao longo de nossa pesquisa, estabelecer uma boa relação professor-aluno é essencial na prática docente progressista, que visa não

apenas a reprodução dos conteúdos ministrados, mas a construção do conhecimento sobre o objeto e como este se relaciona no mundo em que os educandos estão inseridos, para isso é necessária a interação entre o professor e o aluno.

Em Pedagogia do oprimido, Freire aponta os resultados negativos na educação bancária, a relação professor-aluno se restringe a posições hierárquicas e em definições imutáveis: o professor que sabe, o aluno que precisa aprender; o professor que fala, o aluno que ouve. Esses posicionamentos sufocam a relação entre professor e aluno, pois, em lugar de respeito, há o medo ou um modo de agir passivo do educando que Freire, em Pedagogia da esperança, relata ocorrer nos diversos “círculos de cultura” em que esteve presente. Os educandos assumem a postura de que nada sabem e, portanto, não devem falar, enquanto o professor “detentor” do conhecimento poderá ensiná-los.

Se, por um lado, a educação bancária com seu método de ensino voltado para a manutenção do *status quo* prejudica a formação dos educandos e não favorece uma boa relação professor-aluno, por outro lado não queremos afirmar que o professor deva priorizar seu relacionamento com os alunos em detrimento da educação. Não se trata de conversas supérfluas que tornam inúteis os momentos da prática educativa em relação a construção de conhecimento.

Desta forma, tanto a rigorosidade excessiva presente na educação bancária, quanto a prática docente descompromissada na educação integral do educando que o ensino licenciado promove irão comprometer a relação professor-aluno de que Freire descreve tanto em Pedagogia do oprimido, quanto em Pedagogia da esperança.

Um dos requisitos essenciais para a boa relação entre o educador e o educando está no diálogo, pois nele está o amor do educador por seus educandos que exige devolutiva, o respeito mútuo, a busca pela descoberta e evolução da autonomia nos educandos e o compromisso sério em fazer o objeto de pesquisa ser apreendido e tomar significado em seus alunos.

Por meio do diálogo, o educador progressista conseguirá estabelecer uma relação democrática, não significando que professor e aluno serão iguais, pois, como afirma Freire,

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, [...]. (FREIRE, 1992, 60)

O diálogo na prática educativa tem o papel de instigar o debate crítico, em que tanto o professor quanto o aluno terão a tarefa de expor seu pensamento e “leitura de mundo” e argumentar em defesa de suas posições. Desta forma, juntos, poderão aprender e reaprender o objeto em questão e os educandos não “receberão” informações, irão construí-las, sua formação e desenvolvimento da autonomia e cidadania também crescerão à medida que dialogando tomarão consciência, progressivamente, de seus posicionamentos e das consequências decorrente de seus atos.

Esse ambiente, todavia, não se instaura no medo ou em conversas fúteis; é uma prática democrática compromissada e, portanto, rigorosamente científica que deverá ter como ponto de partida a “leitura de mundo” dos educandos para que, progressivamente, adquiram uma visão crítica e então realizem a “releitura do mundo” em que estão inseridos, descobrindo novos significados, a fim de identificar as “situações-limites” que enfrentam e assim superá-las.

Estes resultados são decorrentes de um diálogo bem estabelecido e aplicado pelo educador em sua prática docente. Para que consiga realizá-lo, é fundamental que seja igualmente pesquisador, ao que temos dito ao longo do trabalho de “conhecer o mundo do educando”. Em razão disto é que Freire (1992) fala sobre a necessidade de o educador reaprender o conteúdo que irá levar à sala de aula.

O educador terá como desafio a forma pela qual irá expor o conteúdo programático e como irá relacioná-lo com as experiências de seus educandos que não deverão ser descartadas, visto que delas poderá progredir e problematizar para iniciar a construção do saber sobre o objeto cognoscente em questão.

A problematização e os debates de que temos falado até aqui ocorrem também por serem ideológicos. Qualquer forma de ensino, seja progressista ou tradicional carrega consigo ideologias em sua prática educacional; contudo, na educação “bancária”, em que o professor conhece e o aluno que não sabe deve receber passivamente o conteúdo “transferido” pelo educador, recebe, ainda que de forma velada, a ideologia imposta como certa pelo docente que, nesta abordagem, avaliará se o aluno reproduziu acertadamente a ideologia exposta.

Em contraposição, na educação progressista, há a preocupação em expor claramente a ideologia carregada pelo educador, não como verdade absoluta, mas como caminho para o diálogo e a reflexão crítica entre educador e educando, como afirma Freire a

compreensão distorcida da conscientização e em uma visão profundamente ingênua da prática educativa, vista como prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade, não é capaz de perceber que uma das bonitezas desta prática está exatamente em que não é possível vivê-la sem correr risco. [...]. E é exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade. A tarefa da educadora ou do educador seria demasiado fácil se se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente “transmitidos” aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos. [...].

[...]

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo.

[...]

Há risco de influenciar os alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem.

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.

No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo.

[...]

Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético. (FREIRE, 1992, p. 40-41)

Freire, que foi alvo de críticas por envolver abertamente política e ideologia em sua prática docente, mostra que ambas (política e ideologia) são indissociáveis da prática educacional, e que a tentativa de aulas “neutras” parte de ingenuidade ou deslealdade de quem ensina, pois de forma aberta ou velada, posicionamentos políticos e ideologias serão expostos no discurso do educador.

O diferencial da educação progressista na prática docente está na abertura ao diálogo, às diferentes opiniões e a oportunidade de defendê-las por meio de argumentações que respeitam as diferentes “leituras de mundo”. Estabelecer uma relação democrática entre professor-aluno na educação progressista, é o esforço do educador em estimular não só a apreensão de informações, como também a criatividade e formação cidadã, em que o educando descobre os direitos e deveres que tem na política e na sociedade.

A crítica feita a esta forma de ensino, tendo em vista os riscos de “manipulação” a que os educandos estão sujeitos quando o educador expõe sua ideologia, “leitura de mundo”, é válida, no entanto, sabendo que qualquer forma de educação irá reproduzir o posicionamento político do educador, assim como qualquer outro campo de trabalho, o compromisso com a ética será o parâmetro para uma educação que estimule a consciência do educando a pensar criticamente e sua curiosidade, levando a pesquisa e formação de suas próprias opiniões.

Freire explicita a ética necessária na prática docente:

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem.

Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos.

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. (FREIRE, 1992, p. 42).

A ética de que temos tratado até o presente momento, trata-se do discurso aliado à prática. O educador progressista, que acredita no dever e tarefa de auxiliar seus educandos na aquisição de suas consciências críticas e autonomia, deve aliar essa crença à prática docente, evitando cederem a riscos e armadilhas mencionados por Freire (1987).

Em Pedagogia da esperança, Freire relata como sua abordagem educacional permitiu-lhe acessar respeitosa e diferentemente tipos de cultura e “visões de mundo” e como pode progredir com os educandos na construção do saber destes. Reforçando em diversos momentos da leitura, a necessidade de partir da “leitura de mundo” dos educandos, mas com a igual responsabilidade de intervir para que criticamente pudessem progredir do senso comum para o senso crítico, por meio do diálogo e de uma prática educativa compromissada.

Vimos que em Pedagogia do oprimido, Freire procura apontar como a educação tradicional é prejudicial à formação do educando ao longo de seu período escolar, ao desconsiderar a possibilidade de escolha, ao ensinar aos alunos a serem passivos e apresentar a solução, por meio da prática educacional progressista que apoia o desenvolvimento da autonomia, do diálogo, da democracia, na prática educativa para que o aluno possa reconhecer o mundo em que está inserido como algo que pode ser transformado para melhor.

Ao revisitar seu livro em Pedagogia da esperança, Freire (1992) apresenta teorias e experiências vividas ao longo de sua prática educativa, reafirmando a necessidade do bom relacionamento entre professor-aluno para o desenvolvimento do educando e “direciona” o educador, não com fórmulas pré-estabelecidas, mas por meio de conceitos, quais são seus deveres e

responsabilidades como professor para que possa lecionar de forma que possa de fato intervir e auxiliar o desenvolvimento de seus educandos a fim de que reconquistem e exercitem o “ser mais” previamente trabalhado em Pedagogia do oprimido.

Considerações finais

Esta pesquisa foi realizada entendendo que a boa relação professor-aluno proporciona um melhor aprendizado e, para isso, discutimos como essa relação se dá a partir da teoria de Paulo Freire e da comparação de seus livros “Pedagogia do oprimido” e “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”.

A escola que tem como objetivos: transmitir conhecimentos anteriores, formar, informar e gerar novos conhecimentos mostra dificuldades em alcançá-los desde a formação da grade curricular. A estrutura da educação tradicional ou bancária, como denomina Freire, impõe limitações que, em grande parte, impossibilita alcançar os objetivos mencionados.

Em primeiro lugar, o “silêncio” e passividade impostos por meio do currículo oculto e reforço das posições hierárquicas professor e aluno, impossibilitam o educando de se expressar e a oportunidade ao diálogo não é dada, a não ser quando para responder perguntas a respeito do conteúdo apresentado. Porém, isso ocorre sem abertura ao debate, porque a pergunta fechada espera por uma resposta pronta.

A passividade é um desafio para a educação e seus objetivos, tendo em vista que, para o educando, “criar” é necessário que seja trabalhado a autonomia, capacidade necessária para tomada de decisões e a responsabilidade em assumir as consequências principiadas por suas escolhas, contudo, a educação que não estimula a autonomia e contrariamente produz medo do novo e silêncio provavelmente irá também impossibilitar ao educando a criatividade e curiosidade necessárias para a criação de novos conhecimentos.

Experiências relatadas por Paulo Freire em Pedagogia da esperança (desde estórias infantis a atitudes tomadas pelo professor e instituição escola) provocam de forma oculta ou mesmo direta o medo à criação, como em diversas estórias infantis que conhecemos em que apresenta como moral a obediência aos caminhos já preestabelecidos para viver de forma segura.

Desta forma, a falta de diálogo em grande parte inexistente na educação tradicional, somada à passividade ensinada por meio do currículo oculto, resulta na maior parte das vezes na falta de criatividade do educando.

Em segundo lugar, a formação do educando é posta em perigo na educação quando esta prioriza a reprodução dos conhecimentos anteriores, a tal ponto que estes são alienados da realidade; o contexto social em que estão inseridos é desconsiderado durante a prática educativa, tornando-se, assim, apenas porções de conteúdos que deveriam, mas não dialogam, como também não produzem consciência crítica.

O desafio em questão reside na alienação do educando que irá se esforçar para reproduzir o conteúdo precisamente; porém, a parte oprimida da sociedade não será capaz, por exemplo, de ver neste conteúdo as ferramentas para debater os problemas relativos ao contexto social que enfrenta em seu cotidiano. Sua formação política, tal qual como de ser humano, como afirma Freire (1987) é negada e, portanto, torna-se incapaz de exercer sua função como homem histórico e *ser mais*.

A educação bancária e os educadores que dela participam, em sua maior parte, segundo Freire (1987), não se responsabilizam em reaprender os conteúdos que lecionam ou a pesquisar para manter seus conhecimentos atualizados para, assim, poderem, junto com seus alunos, debaterem as informações que são necessárias. Desta forma, o educando estuda para memorizar os conteúdos e para reproduzi-los sem a necessidade de compreender e apreender seu significado e utilidade. Por este motivo, alienado e incapaz de pensar criticamente, será prejudicado tanto na compreensão de seus deveres quanto na conscientização dos direitos que possui como cidadão.

Em terceiro lugar, a escola tradicional foi projetada, em seus primórdios, como uma instituição que pretende realizar a manutenção da sociedade mantendo o *status quo*, enquanto produz trabalhadores de acordo com a necessidade das empresas e indústrias. Conseqüentemente, questões como formação cidadã, transição do senso comum para o crítico e posicionamentos políticos não são debatidos nem sequer necessários.

Os debates e posicionamentos políticos que clamam por melhoria de qualidade de vida, salário, saúde (em síntese, por uma diminuição da disparidade entre as classes), que são progresso e melhoria, não são cogitados por esta metodologia dado que, como vimos anteriormente, a instituição escola foi utilizada pela parte opressora/dominante da sociedade.

Esta mesma classe dominante foi responsável pela seleção de conteúdos da grade curricular e metodologia aplicada para a educação, como ferramenta para disseminar sua ideologia e posicionamento político de forma que seja visto como neutro (e não como opinião política).

Ver a educação e a escola desta forma é prejudicial para o progresso e para a formação dos educandos, tendo em vista que o *status quo* é favorecido em detrimento da autonomia e a formação do aluno que, nesta metodologia, tem o dever apenas de reproduzir o que lhe é ensinado.

Tendo em vista os problemas que a educação tradicional apresenta e como sua estrutura não responde parte dos objetivos originais da escola, vimos em Freire e em sua educação progressista algumas alternativas de solução para os desafios apresentados. Foi possível identificar que os problemas que mencionamos são solucionados por meio de sua teoria e prática, e que, a boa relação professor-aluno é essencial para resolvê-los.

Freire, em *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, aponta as defasagens que a educação tradicional proporciona aos educadores e aos educandos, pois o problema não está na inabilidade ou incompetência no ato de lecionar, no entanto o caráter estático proporcionado pela educação bancária forma o educando, futuro educador a reproduzir em seus alunos a educação da qual foi instruído repetindo, assim, o processo e mantendo o *status quo*.

Dessa maneira, a prática educativa é ensinada sobre os mesmos padrões da educação tradicional, perpetuando a forma de ensino bancária. Há ainda situações como o educador que é adepto da educação progressista, seu discurso é a favor, contudo sua prática educativa mantém-se tradicional e o professor licenciado que na tentativa em se opor a educação bancária toma uma postura em que o respeito e o comprometimento no ato de lecionar são prejudicados.

Na educação progressista trabalhada por Freire, o “medo” e a passividade são substituídos pelo diálogo na relação professor-aluno, pois a dicotomia “o professor sabe e o aluno que não sabe precisa ouvir e aprender” não faz parte do processo educacional.

Para a educação progressista, o educador sabe que pode aprender com seu aluno, visto que se entende que o educando também tem conhecimentos prévios e que o diálogo possibilitará não apenas a memorização do conteúdo programático. O educando, nesse processo, poderá apreender o conteúdo, pois terá a oportunidade de expor sua opinião acerca do objeto estudado sem temer ser repreendido por fazê-lo.

O educador progressista fala *com* seus educandos, respeitando as opiniões e visões de mundo que trazem consigo, porém diferentemente do professor licenciado, o educador defenderá também sua opinião e posicionamentos políticos.

Desse modo, a visão de que o aluno deve ficar em silêncio e o professor deve tomar a palavra em todos os momentos é substituída pelo respeito aos conhecimentos prévios do educando, este deve tomar a palavra para expor sua opinião. Nesta prática, a passividade e o silêncio são substituídos pela confiança e possibilidade do ato criador.

O educando recebe auxílio e impulso de seu educador na prática educativa para que possa desenvolver a criatividade e aliado ao senso crítico construído ao longo de pesquisas, diálogos e problematizações poderá construir ideias sólidas alcançando a proficiência, que significa ser capaz de elaborar textos de maior complexidade e a capacidade de resolver “[...] situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos [...]” (Instituto Paulo Montenegro, 2015, p. 5).

Isto é possível em decorrência da autonomia que é desenvolvida ao longo das aulas e pesquisas, possibilitando ao educando tomar suas próprias decisões e expor suas opiniões. Isso se torna uma possibilidade tangível quando as aulas e os conteúdos não são apresentados de forma alienante e alienada.

O educador ao relacionar os conteúdos com situações reais e problemas relativos ao local em que seus educandos residem, tarefa que exige pesquisa e dedicação, poderá problematizar e dialogar com seus alunos a respeito, instigando neles a busca por soluções e respostas. Isto exige discussão aberta sobre posicionamentos políticos e suas consequências.

Ainda que haja teorias de que não se deve expor posicionamento político durante a prática educativa, vimos anteriormente que esta posição em si é política e que é tarefa impossível dissociar política de educação. O que ocorre ao se negar a discussão aberta sobre opiniões políticas é induzir veladamente os educandos a aderirem a esse ou aquele pensamento político, sem abertura para questionamentos, visto que a opinião é dada como verdade absoluta.

O risco de influenciar o educando ao expor a opinião política abertamente está também envolvido com a forma com que é realizado, porém fazê-lo é coerente com o comprometimento ético e democrático de quem pretende exercer uma educação progressista de qual os resultados serão educandos que tenham a liberdade e a criticidade para analisar propostas políticas e, inclusive, elaborá-las.

Dar a liberdade ao educando de exercer e desenvolver sua autonomia durante a prática educativa é uma forma de opor-se à alienação e de reconquistar o *ser mais*, mostrando ao educando que ele é um ser histórico e que por esta razão é seu direito e dever se engajar política e socialmente na melhoria e resolução dos problemas relativos à sua sociedade.

Se a educação tradicional foi projetada para a manutenção do *status quo* por meio de um autoritarismo velado, que silenciosamente, dita o curso do senso comum apresentando como fórmula pronta o certo e o errado, a educação progressista se compromete com a desconstrução deste padrão, promovendo a prática democrática e a visão crítica, de forma que as tomadas de decisões e suas respectivas consequências possam ser conscientes e calculadas.

Isto ocorre, como vimos, por meio da boa relação professor-aluno, visto que a autonomia, o senso crítico, o impulso criador são todos resultados de uma prática educativa que promove o diálogo democrático. Ainda que com posições diferentes, professor e aluno respeitam-se mutuamente e conversam seriamente

sobre o objeto de estudo, relacionando-o com a vida de forma que passam a ter sentido e utilidade prática.

Iniciamos nossa pesquisa sob a hipótese de que a educação tradicional supre apenas em parte os objetivos da escola e que, em contrapartida, a educação progressista proposta por Freire vai além, como solução e possibilidade de resolução das defasagens apresentadas na educação bancária além de uma educação que se compromete com a formação humana de seus educandos.

Para que pudéssemos prosseguir, nossa pergunta de partida se dirigiu à “relação professor-aluno”, assunto recorrente e essencial na educação progressista, portanto, nos desafiamos a responder se a boa relação professor-aluno contribui de fato para que o processo de ensino-aprendizagem venha a se efetivar positivamente.

Desta forma, nosso primeiro objetivo foi analisar a educação tradicional. Constatamos que essa forma de ensino não favorece a boa relação professor-aluno e que problemas como a falta de autonomia e de passividade são constitutivos dessa metodologia antidemocrática. O aluno aprende em um ambiente que reforça as posições hierárquicas e a reprodução acrítica de conceitos que não estão abertos a debate por parte dos alunos, que também não têm participação na seleção dos conteúdos que compõem sua grade curricular.

Tivemos como segundo objetivo analisar como se dá o diálogo referido por Freire em suas obras e visto pelo educador como caminho para a aproximação dos dois polos da ação educativa: professor e alunos. Vimos que os alicerces do conceito de diálogo são a amorosidade e a autonomia. O amor nas obras freireanas significa respeito mútuo e comprometimento. O educador ensina, respeitando o educando como ser humano com o intento de auxiliá-lo em seu processo de desenvolvimento, e o aluno, em retribui com o mesmo comprometimento ao aprender e de ser ativo por meio de suas pesquisas, participações e reflexões.

A autonomia do educando é construída no processo de diálogo entre professor e aluno. Na educação progressista, espera-se posicionamentos ideológicos e políticos, inerentes a todo ser em sociedade, que, com respeito,

serão debatidos e argumentados em favor ou com opiniões contrárias, porém, de forma crítica e respeitosa. Desse processo, advém a possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem quanto à tomada de decisões e à assunção das responsabilidades e das consequências delas decorrentes. Assim, a autonomia começa a ser construída.

Nesse sentido, o diálogo torna-se essencial para a formação do educando como cidadão, sendo o caminho que torna possível auxiliar o educando no processo de desenvolvimento do senso crítico a respeito dos acontecimentos contemporâneos relativos a seu contexto social e autonomia. Tal competência indissociável à condição de ser humano é responsável pela criação e atuação na sociedade.

Por meio dos resultados apresentados nesta pesquisa de cunho bibliográfico, pudemos responder a nossa pergunta inicial, visto que, para que a boa relação professor-aluno ocorra na prática educativa, o diálogo é peça fundamental.

Ao realizarmos as leituras dos textos selecionados, percebemos que a educação progressista supre as defasagens da educação bancária, visto que os problemas apontados nesta última resultam na incapacidade de promover o incentivo à pesquisa, de construir novos conhecimentos e deixar a passividade acomodada imposta em seu currículo oculto e conteúdo programático.

O diálogo, presente na boa relação professor-aluno da educação progressista, soluciona, de forma humana, os problemas apontados acima, ao promover, no ambiente escolar, a democracia necessária para que o educando aprenda e apreenda os conhecimentos anteriores, seja formado como cidadão ciente de seus deveres e direitos, construa as informações necessárias e prossiga autônomo em pesquisas que promovam conhecimentos novos, capazes de solucionar os problemas sociais relativos a seu contexto.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. São Paulo: Graal, 2007.

BOBBITT, John Franklin. O currículo. Lisboa: Didática, 2004

COIMBRA, Cecília B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. Em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n3/06.pdf>> Acesso em: 14/03/2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação e mudança, 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia da Esperança, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Extensão ou comunicação? 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. 6ª. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MASETTO, Marcos Tarciso. Didática: A Aula como centro, 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia. Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação, São Paulo: Contexto, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M Carvalho; BRITO, R. H. P. Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 2006.