

FILE - 14-00000-06

**ANGELA MARIA DOS SANTOS MELLO
MARIA IRISMAR DE OLIVEIRA
RUBENS ROBERTO FIGUEIREDO**

**COMO É ENFOCADA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
NA VISÃO DE PAULO FREIRE?**

Monografia apresentada como exigência parcial, para obtenção do grau no curso de Pedagogia da Universidade de Franca, sob a orientação da Profa. Beatriz Penha Carvalho.

**FRANCA
2001**

ORIENTADORA: Professora Beatriz Penha Carvalho

EXAMINADORA: Maria Aparecida Zero Soares

EXAMINADORA: Carmen Lucia Tozzi Mendonça Conti

Franca, 30 de outubro de 2001.

O professor e professora que realmente ensina, quer dizer trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa a fórmula farisaica do “Faça o que mando e não faça o que faço.” Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a Corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Paulo Freire

Dedico a Deus pela graça de permitir-me participar deste estudo, dando-me força e coragem nesta caminhada.

À Maria Irismar de Oliveira que soube lutar e superar os obstáculos em busca da grande vitória, a minha dedicação e carinho. Obrigado por caminharmos juntas.

Ao Rubens Roberto Figueiredo por ter participado deste trabalho.

E em total especialidade:

Ao meu amado esposo Mário de Mello Filho que esteve ao meu lado encorajando-me nos momentos de angústias, partilhando as minhas dificuldades e alegrias, por compreender minhas ausências, o meu cansaço, sendo sempre especial em minha vida.

Aos meus filhos:

Luciana, Mário Henrique, Marco Aurélio e Lucimara que além de ficarem privados da minha companhia, estiveram presentes na luta.

À minha querida mãe Aparecida Augusta dos Santos, que em todos os momentos de dificuldade, agonia, cansaço e incerteza se fez presente com amor, carinho, compreensão e incentivo.

Obrigado Senhor, por esta família maravilhosa que é a razão do meu ser.

Angela Maria dos Santos Mello

Esta vitória não é minha, ela pertence ao senhor meu Deus que me capacitou.

Ao mestre Flávio Caetano da Silva por ter preenchido em mim a lacuna do autoconhecimento.

À Ângela Maria dos Santos Mello que quando não pude pensar pensou por mim e quando minhas mãos não estavam escrevendo eram as dela que escreviam e vice-versa.

Ao Rubens Roberto Figueiredo pela colaboração.

Especialmente, aos Oliveiras: João Zacarias (pai), Iraci Josefa (mãe), José Irisvaldo (irmão) e Maria aparecida (irmã), que acreditaram em mim e empreenderam esforços para que atingíssemos esse objetivo.

Tantas vezes meu coração ficou dividido entre a alegria de estar com vocês e a necessidade de me ausentar...

Dedico a vocês Dani, Gê, Vivi e Vê (filhos) meus motivos de vida e ao Edgar a concretização deste sonho.

Maria Irismar de Oliveira

Dedico a realização deste trabalho de conclusão de curso primeiramente a Deus e as minhas amigas Angela Maria dos Santos Mello e Maria Irismar de Oliveira. Aos meus pais: Antônio Machado Figueiredo e Lourdes Gimenes Figueiredo in memória.

As professoras Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira e Zulmira Guasti Lima e a minha sobrinha Fabiana Martins Figueiredo, pelo apoio e incentivo desta realização.

Rubens Roberto Figueiredo

À Deus primeiramente que esteve presente tornando cada momento difícil suportável, permeando nossos corações com o amor dos humildes e nossas mentes com a esperança da vitória.

À professora Beatriz Penha Carvalho, nossa orientadora que nos dedicou toda atenção, respeito e carinho componentes essenciais na realização deste trabalho.

Às pessoas entrevistadas por contribuírem relevantemente com seus conhecimentos, na construção desta monografia.

Ao corpo docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Franca e à própria instituição que nos proporcionou a complementação de mais uma etapa na ampliação de nossos conhecimentos – tesouro intransferível.

SUMÁRIO

RESUMO	12
INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA	15
1 PEDAGOGIA LIBERTADORA	17
1.1 DIALÉTICA HEGELIANA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	17
1.2 EDUCAÇÃO PARA A MODERNIDADE – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E UTOPIA	20
2 EPISTEMOLOGIA	24
2.1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	24
2.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER	29
2.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	32
2.3.1 A discência constitui a docência	32
2.3.2 Ensinar não é transferir conhecimento	34

2.3.3	Ensinar é uma especificidade humana	37
3	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	39
3.1	EDUCAÇÃO POPULAR	39
3.2	CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO	41
3.3	O TRABALHADOR E O PROCESSO DE MUDANÇA	46
3.4	ESCOLA CIDADÃ	48
4	O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	52
4.1	EDUCAÇÃO LIBERTADORA	52
4.2	TEMORES E RISCOS DA TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM	54
4.3	CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO	56
4.4	CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA DA EDUCAÇÃO	58
4.5	MÉTODO DIALÓGICO DE ENSINO	59
4.6	PEDAGOGIA/ANDRAGOGIA	60
5	DIALOGANDO	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
	APÊNDICE A	69

APÊNDICE B	70
ANEXO A	73
ANEXO B	74
ANEXO C	78
ANEXO D	79

RESUMO

Neste trabalho enfoca-se a filosofia, teoria e prática educativa de Paulo Freire. Seu pensamento crítico da realidade social e política que permeia a história e a cultura da Educação. O conceito de homem inconcluso enquanto sujeito capaz de construir-se e reconstruir o mundo através da dialogicidade. Através de pesquisas bibliográficas obteve-se acesso a conhecimentos onde os autores abordam relevantemente a questão da conscientização, formação para a cidadania – autonomia social e política – e atuações do educador e educando. A pesquisa de campo deu margem à uma reflexão sobre a educação proposta por Paulo Freire e os princípios que levam à construção do cidadão.

INTRODUÇÃO

Presente atualmente em todas as pautas que regem as discussões entre educadores, pesquisadores e especialistas em educação, a questão da formação para a cidadania tem sido alvo de preocupação a nível nacional e mundial.

Os comportamentos sociais apresentados hoje dos quais somos vítimas, são reflexos da educação conservadora e autoritária a que foi submetido o povo brasileiro. Diante da desigualdade social, da exclusão de minorias étnicas e da descontextualização do ensino, é imprescindível que se discuta, pesquise, estude e registre conhecimentos sobre filosofias e realidades que possam oferecer a educadores e educandos a oportunidade de refletirem juntos a construção de uma sociedade mais justa.

A filosofia que embasa a Pedagogia Libertadora reconhece o valor da Ciência e da tecnologia desde que essas sejam revertidas em benefício do homem para quem a utopia é a mola propulsora da mudança.

Para FREIRE (1970), a desumanização é uma distorção da vocação histórica do *ser mais*. O oprimido liberta a si mesmo e ao opressor através da educação que amplia a leitura de mundo e eleva o homem à condição de sujeito autônomo.

A escola cidadã construída com a participação da comunidade, espaço de liberdade, nem autoritária, nem licenciosa, democraticamente desenvolve a consciência crítica

do educando. A conscientização leva o sujeito a descobrir-se produtor de cultura, inserido no processo histórico, capaz de participar ativamente na construção da cidadania.

O professor que opta pela Educação Problematicadora, assume o compromisso de construir com o educando o conhecimento mútuo, através do diálogo e da reflexão crítica da realidade.

As informações provenientes das entrevistas vieram ampliar conhecimentos e confirmar algumas hipóteses referentes à questão da educação para a cidadania.

METODOLOGIA

A escolha do tema surgiu do interesse de refletir sobre educação na visão de Paulo Freire, no tocante à educação que se pratica atualmente e a formação para cidadania. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em que foram consultados diversos autores, priorizando Paulo Freire, abrangendo amplamente o assunto.

“A pesquisa bibliográfica abrange bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, até meios de comunicação orais: rádios, filmes e televisão” (LAKATOS & MARCONI, 1996, p. 65).

Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando um dos instrumentos básicos na coleta de dados: a entrevista, por seu caráter interativo entre o pesquisador e o entrevistado. Optou-se por esta técnica devido à vantagem de se obter de imediato a informação desejada.

De acordo com LUDKE & ANDRÉ (1986), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais.

Obteve-se dados complementares para a realização desta monografia ao entrevistarmos via e-mail três educadores membros da diretoria do Instituto Paulo Freire (IPF), cujas falas analisamos seguindo uma abordagem qualitativa.

“A análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (PATON *apud* LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42).

Analisando qualitativamente, conferimos o conjunto das idéias que permeiam as respostas dadas à perguntas elaboradas analiticamente e a coerência das mesmas com as desenvolvidas na teoria.

1 PEDAGOGIA LIBERTADORA

1.1 DIALÉTICA HEGELIANA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A formação de muitos dos aspectos mais inovadores das pedagogias críticas na América Latina e no mundo, têm sido influenciado consideravelmente pela filosofia político-educacional de Paulo Freire. Teoricamente sua atuação tem sido desenvolvida em duas linhas diferentes: a teoria que afirma a evolução da ação praticada pelo sujeito e a perspectiva histórica que dá ênfase à dialeticidade entre os homens e os meios pelos quais constroem suas bases materiais e simbólicas da vida em sociedade.

De acordo com TORRES:

“PAULO FREIRE sempre atuou em duas linhas diferentes do desenvolvimento teórico: uma teoria evolucionista de ação e perspectiva teórica que enfatiza a dialética dos indivíduos e das estruturas na produção das bases materiais e simbólicas da vida social” (1997, p. 11-12).

Na filosofia de PAULO FREIRE o conhecimento é construído socialmente e constitui-se num processo de oposição à epistemologia idealista e positivista tradicional. Nos anos 50 e 60 a atenção estava voltada para a Pedagogia Positivista e Comportamental na América Latina, opondo-se a ela surge a Pedagogia Freireana, também como uma crítica ao

paradigma educacional tradicional (autoritário).

Atualmente em muitos países e no Brasil, a noção de *Educação Popular*, tem sido abordada por pedagogos Freireanos na questão da autonomia das escolas públicas, sendo que há mais de 30 anos são implementadas propostas políticas e pedagógicas Freireanas na organização de empreendimentos educacionais não formais e não governamentais, na América Latina e em outros lugares.

A Pedagogia Freireana apresenta uma discussão eminentemente filosófica a partir de uma postura cognitiva básica no tratamento de algumas problemáticas: a relação educador-educando, as ações culturais antagônicas (ação cultural castradora *versus* ação cultural libertadora). Para FREIRE é preciso que haja coerência na interpretação sujeito e objeto em todos os níveis de ação humana, parte da unidade dialética em que a consciência e o mundo não podem ser dicotomizados, havendo sempre unidade entre pensamento e existência, teoria e prática.

Não há nenhum livro que explique, determine ou analise a filosofia de FREIRE, pois a mesma está presente no conjunto de seu pensamento e tem o papel de acompanhar de forma reflexiva e crítica a ação pedagógica. De acordo com TORRES (1997), a reflexão filosófica de FREIRE procura explicar como é o homem em processo de humanização com o qual se enfrenta o educador. Constituído de uma síntese global, o pensamento de FREIRE apresenta dificuldades de ser captado imediatamente, dado os diferentes níveis de seu estilo de reflexão. Pensamento essencialmente humanista, foi influenciado pelo *Existencialismo*, pela *Fenomenologia* pelo *Marxismo humanista*, pelo *Personalismo cristão* e pelo *Hegelianismo*, porém a principal influência no pensamento de PAULO FREIRE provém da *Filosofia Hegeliana* do filósofo G.W.F. HEGEL. A estrutura lógica da dialética de HEGEL influenciou profundamente a dialética da Pedagogia do Oprimido, à qual foi acrescentada a utopia política e pedagógica de FREIRE que

transformando os princípios epistemológicos da estrutura de HEGEL, produziu a nova visão, pedagógica Freireana da dialética Hegeliana.

“...a dialética hegeliana é a construção racional da realidade pela qual o sujeito vai assimilando sua experiência vital até reencontrar-se consigo mesmo pela negação determinada” (TORRES, 1997, p. 191).

Na luta das consciências opostas o sujeito se apropriaria de outros além de apropriar-se das coisas e nessa luta de consciências, a elaboração de um pacto, onde uma consciência se submeteria à outra seria a solução prevista por HEGEL, afirma TORRES (1997).

Na dupla restauração (do oprimido e do opressor) apresentada pela Pedagogia do Oprimido aparece uma semelhança com o pensamento hegeliano que se refere à consciência em *si* que precisa da consciência de *si* para *si*. A filosofia de FREIRE enfoca uma pedagogia libertadora de ambos: do oprimido e do opressor, considerando o princípio hegeliano (a verdade do opressor reside na consciência do oprimido).

De acordo com TORRES (1997), a Pedagogia do Oprimido divide-se em dois momentos: num primeiro os oprimidos realizam uma mudança de percepção, libertando-se da cultura dominante e num segundo momento expulsam os mitos assimilados da cultura opressora realizando a ação cultural libertadora. A partir disso, a Pedagogia Freireana deixa de ser do oprimido passando a ser Pedagogia dos Homens em Processo de Libertação Permanente, em termos hegelianos, a passagem da razão abstrata através da negação determinada para a razão nova.

Para FREIRE, a educação só se modificará revolucionariamente, se ocorrerem mudanças também revolucionárias nas relações de poder social. Sua Pedagogia é a do oprimido, constitui-se numa prática educativa anticapitalista e contestadora que rompe com o dualismo sujeito e objeto e sugere que a consciência não é apenas cópia ou reflexo da

realidade e que esta arbitrariamente não constrói a consciência. Conceitua Educação Bancária como instrumento político de alienação utilizado pelas classes dominantes e opondo-se a ela ergue a Educação Problematicadora que através da conscientização eleva o educando à condição de sujeito de sua própria educação.

1.2 EDUCAÇÃO PARA A MODERNIDADE – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E UTOPIA

De acordo com IMBERNÓN (2000) a mensagem que a modernidade nos passa hoje diz que nada é definitivo porque nada é absoluto. É no diálogo que está fundamentado o princípio da intersubjetividade da racionalidade que não pode excluir nenhum dos que tenha algo a dizer. A educação moderna deve buscar o equilíbrio entre o valor do conteúdo e a sua apropriação significativa como *saber*. É um processo reflexivo desde que dirigido pela participação democrática, sem perder sua função iluminista apoiando-se nas novas tecnologias de informação para concretizar o projeto de homem novo, de pessoa nova e de cidadão.

As grandes transformações sociais, ampliaram as responsabilidades da educação institucionalizada fazendo dela um projeto multifuncional.

“A ampliação dos limites de idade dos indivíduos para a escolarização é, em si mesmo, um motivo pelo qual a educação vê-se obrigada a atender finalidades diversas relacionadas a diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Nessa multifuncionalidade, mescla-se o cuidado físico e psicológico do aluno, a preparação do cidadão, a formação para o trabalho, etc. Pode-se afirmar que o projeto moderno ampliou-se e tornou-se mais indistinto, embora sempre tenha um eixo orientado para sua função iluminista” (IMBERNÓN, 2000, p. 54).

Na fronteira entre o final do século XX e início do século XXI, a educação precisa desenvolver uma linguagem crítica e atitude ético-política que permita o desvelamento

do currículo oculto, maneiras diferentes de ver o mundo e integrar todas as identidades sociais e manifestações culturais que fazem parte do cotidiano, das quais muitos são marginalizados há séculos.

Numa época em que o conhecimento aparece como sendo o capital do novo século, os controvertidos temas ligados à educação, seja do passado (liberdade, conscientização, valorização do sujeito, transformação social etc.), do presente (escolarização e currículos, educação inclusiva, unidade na diversidade, autonomia da escola etc.) e as premissas do futuro, ganham importância fundamental e se fazem presentes nas pautas das grandes discussões mundiais.

IMBERNÓN (2000) destaca quatro principais idéias que devem continuar sendo desenvolvidas e aprofundadas:

- os profissionais de educação devem se fortalecer recuperando a auto-consideração e mediante a colaboração e a participação, numa atitude democrática, recuperar o controle sobre o processo de trabalho;
- discutir a legitimidade dos conhecimentos impostos oficialmente nas redes educativas levando em conta as tradições, os valores e as culturas das minorias étnicas analisando o fracasso e a exclusão educativa e social desses representantes de nossa sociedade;
- em uma sociedade do conhecimento dirigido em pleno século XXI, a educação não pode ser função apenas de professores. A comunidade familiar, bem como as diversas organizações sociais precisam co-responsabilizar-se pela educação dos novos cidadãos, participando ativamente e inter-relacionado-se com a instituição escola e
- a busca de novos componentes que possam legitimar um sistema educativo democrático porque, embora a educação não tenha perdido a importância, o sistema atual encontra-se numa profunda crise de legitimidade ao ver seus mitos caírem por terra, sendo o

principal deles o da igualdade de oportunidades “a idéia de que homens e mulheres têm as mesmas possibilidades de realizar suas ambições de acordo com suas capacidades” (IMBERNÓN, 2000, p. 81).

Numa sociedade científica e tecnológica muitos são os códigos a serem decifrados por meio da educação. O conhecimento também circula por meio de outros códigos, não apenas pelo *informático* e *audiovisual*. Além da *leitura* e da *escrita*, o poder do *discurso*, da *consciência crítica*, o *debate* e principalmente o *diálogo*, são códigos que construirão pensamentos capazes de selecionar, analisar, perceber, estruturar e discernir informações relevantes, tornando o aluno capaz de preservar-se da influência dos meios de comunicação, compreendendo a desigualdade entre os que produzem e os que consomem a informação. “Trata-se, enfim, de propiciar, sobretudo, uma aprendizagem dialógica em que se entende a relação educativa como um processo de comunicação intersubjetiva” (IMBERNÓN, 2000, p. 93).

De acordo com IMBERNÓN (2000), dois olhares são fundamentais no que se refere ao campo educativo: o olhar de curto alcance, que nos ajuda a resolver os problemas rotineiros e o olhar ao qual devemos nos habituar, um olhar mais amplo e mais profundo, organizando o que construímos no passado e estamos construindo no presente, para podermos projetar a construção do futuro, os prazos a considerar e os mecanismos através dos quais alcançaremos nossos objetivos.

A grande esperança que reveste o espírito da modernidade é que por meio da posse da cultura as pessoas aperfeiçoem as faculdades intelectuais e as transforme em guias de conduta, em modos de vida.

Não há educação sem utopia, sem esperança na transcendência humana e o seu projeto mais moderno é o que tem a capacidade de fazer aflorar sociedades melhores. É a utopia que desencadeia as rupturas e que nos leva a construir os processos reflexivos sobre o

mundo real e o mundo que queremos construir.

“Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também enfrentar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu. No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio de ação reflexiva... a esperança utópica é um compromisso cheio de risco” (FREIRE *apud* IMBERNÓN, 2000, p. 77).

2 EPISTEMOLOGIA

2.1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A Pedagogia do oprimido justifica-se a partir da compreensão de que a desumanização não é uma vocação histórica do homem. Essa desumanização é uma distorção da vocação do *ser mais*. O homem como ser inacabado busca sua afirmação como sujeito numa luta constante pela humanização, trabalho livre e desalienação. "...a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém *destino dado*, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta a, o *ser menos*" (FREIRE, 1970, p. 30).

Ao gerarem a desumanização, dos oprimidos tornando-os *menos* como distorção do *ser mais*, os opressores tornam-se também desumanizados. Na luta em busca da recuperação da sua humanidade, os oprimidos se tornam restauradores da humanidade em ambos. "E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (FREIRE, 1970, p. 30).

Os opressores ao tentarem amenizar seu poder frente à debilidade dos oprimidos, expressam-se através de falsos atos de generosidade e são incapazes de ultrapassá-

los. Eles necessitam da permanência da ordem social injusta que é a fonte que produz a necessidade constante do oprimido criando oportunidade para a falsa ação generosa do opressor. “A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1970, p. 31).

A verdadeira generosidade consiste na luta para que cada vez menos mãos sejam estendidas em gestos de súplicas de humildes a poderosos e, ao contrário, essas mãos humanas se tornem mãos que trabalhem e transformem o mundo.

Esta atitude transformadora tem que partir dos oprimidos, sejam homens ou povos, e daqueles que realmente se solidarizem na luta pela restauração de sua humanidade.

São os oprimidos quem melhor podem compreender o significado terrível de uma sociedade opressora e por isso compreendem a necessidade da luta pela libertação a qual só chegarão pela prática de sua busca. “Luta que pela finalidade que lhe derem os oprimidos, serão ato de amor, ao qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (FREIRE, 1970, p. 32).

A pedagogia do oprimido que deve ser elaborada pelos oprimidos, é um instrumento para a reflexão crítica sobre o problema enfrentado na implantação da pedagogia libertadora. O problema ao qual nos referimos é o fato de que os oprimidos que “hospedam” o opressor, em si, tendem a ser opressores também ou subopressores. Somente a partir do momento em que os oprimidos homens ou povos, se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para a concretização de uma Pedagogia Libertadora. A princípio, no momento dessa descoberta, os oprimidos não procuram engajar-se numa luta pela sua libertação por estarem condicionados a pensar de acordo com a estrutura de contradição vivida concretamente na sua existência. Na tentativa de *ser*, se esforçam para parecer com o opressor e quem sabe tornar-se um deles. “O seu ideal é realmente ser homens, mas, para eles,

ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está claro, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade” (FREIRE, 1970, p. 32).

O medo da liberdade é comum a oprimidos e opressores, sendo que os oprimidos têm medo de assumi-la e os opressores têm medo de perder a “liberdade” de oprimir.

Tocados pelo medo da liberdade os oprimidos sofrem a dualidade que se instala dentro de si. Querem ser livres, mas temem ser. São autênticos e ao mesmo tempo são fruto da consciência opressora introjetada neles. Dividem-se entre expulsar ou não o opressor de dentro de si, serem expectadores ou atores, do processo de transformação do mundo.

A pedagogia do oprimido precisa enfrentar este dilema para que assim, através da superação da contradição opressores-oprimidos nasça um novo homem, consciente de que a realidade concreta de opressão em que vive, não é mais uma espécie de “mundo fechado” do qual não pode sair mas, uma situação que apenas o limita e que ele pode transformar. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1970, p. 35). Reconhecerem-se limitados pela realidade opressora e descobrirem-se numa relação dialética com o opressor, tornando-se ciente de que sem eles o opressor não existiria, não significa estarem de fato libertados, é preciso que se entreguem à prática libertadora.

Da mesma forma, em relação ao opressor, tomado individualmente, descobrir-se na posição de opressor e sofrer com esta constatação, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Prestar assistência a determinado grupo mantendo-o na mesma posição de dependência, com atitudes paternalistas, não é uma postura verdadeiramente solidária. A solidariedade se faz ao assumir com os oprimidos a luta para transformação da realidade. “Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e ‘racionalizar’ sua culpa paternalistamente” (FREIRE, 1970, p. 36).

A violência gerada pela relação opressora não é deflagrada pelos oprimidos, visto que os mesmos, são constituídos a partir dela. Se não houvesse uma relação de violência que os conformam como violentados não haveria oprimidos. A violência que oprime muitos homens e povos no seu direito de *ser*, é gerada pelos opressores, que os exploram e não se reconhecem neles.

Na visão dos opressores são os oprimidos a quem chamam de essa “gente”, que iniciam ações violentas quando na realidade estão apenas reagindo à violência imposta pelos opressores. Porém é na resposta dos oprimidos à violência dos opressores, consciente ou inconsciente, ato que é quase sempre tão violento quanto à violência que o constitui, que pode ser transformado num ato de libertação restaurando a humanidade de ambas. Aos oprimidos cabe a tarefa de libertar-se e libertar os opressores. A classe que oprime não liberta a si mesmo nem aos outros. “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*” (FREIRE, 1970, p. 45).

Os opressores fora da posse direta, concreta, material do mundo e dos homens, não podem reconhecer-se a si mesmos por terem desenvolvido uma consciência fortemente possessiva, por isso têm como objetivo estabelecerem o domínio sobre todas as coisas, a terra, os bens, a produção, o conhecimento e até mesmo os próprios homens. Desenvolvem em si a convicção de que é possível apossarem-se de tudo através da compra numa concepção estritamente materialista da existência. Não percebem, na consciência opressora que estão, que se *ter* é condição para *ser*, e assim sendo, deve ser estendida a todos os homens. Acreditam que a humanização é um direito herdado, exclusivamente seu e não respeitam o direito nos oprimidos à humanização. São capazes de atitudes indignas, injustas e auto destrutivas na busca incessante pelo *ter mais*, mesmo que para isso tenha que causar o *ter menos* dos outros. “Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à

custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos, *ser*, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 1970, p. 46).

A libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas, a ação libertadora conhecendo a vulnerabilidade do oprimido, que é ainda sua consciência dependente, deve tentar através da reflexão e da ação transformá-la em independência. Através do diálogo levá-los ao conhecimento de que é necessário lutar pela sua própria reconstrução, como homens que se reconhecem destruídos.

Somente a prática de uma pedagogia humanizadora que em vez de se sobrepor aos oprimidos estabeleça com eles uma solução dialógica permanente pode ser instrumento para esta reconstrução.

Uma pedagogia humanizadora é aquela em que o método exterioriza a intencionalidade de uma consciência permanente e irrecusável com o mundo. A raiz do método assemelha-se à essência da consciência, que só existe no mundo das idéias. “A consciência é, pois, método, entendido isto no seu sentido de máxima generalidade” (PINTO *apud* FREIRE, 1970, p. 56).

A pedagogia do oprimido é praticada com intencionalidade, educador e educandos, numa tarefa onde ambos são sujeitos no ato de desvelar a realidade, criticamente conhecê-la e recriar o conhecimento através da ação-reflexão, que os tornam refazedores permanentes da realidade.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

O ato de ler é uma compreensão crítica que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo numa relação dinâmica veiculando linguagem e realidade.

Se faz urgente a superação da compreensão errônea do ato de ler, como bibliografias a serem muito mais devoradas do que realmente lidas ou estudadas, como ainda, a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e, não mecanicamente memorizados. Da mesma forma que não se mede a qualidade do trabalho escrito pela quantidade de páginas. Não devemos aqui interpretar erroneamente a idéia que não se deva ler ou escrever bastante, ao contrário, devemos compreender que educadores e educandos têm a necessidade constante de ler e escrever interpretando criticamente essas ações, sem as quais inviabilizamos a nossa prática de ensino-aprendizagem. “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente, mas apreender a significação profunda do objeto para depois fixá-la e memorizá-la” (FREIRE, 1984, p. 18).

Os momentos de leitura não devem constituir-se em momentos de “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão, constando de puro exercício de uma leitura cadenciada, mecânica e enfadonhamente soletrada.

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita e oral e essa tarefa não pode ser feita para o alfabetizando. Esta é a sua tarefa criadora.

A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A palavra flui do mundo através da leitura que dele fazemos. Este momento dinâmico, tão importante na alfabetização, deve ser construído dentro do universo vocabular do educando, expressando a sua real linguagem, as suas reivindicações,

os seus sonhos... palavras carregadas de significação da experiência existencial do aluno e não da experiência do educador.

“De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1984, p. 22).

Tanto no processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais será a clareza em torno de *a favor de quem e de quê*, portanto, *contra quem e contra o quê* e nesta prática desenvolve-se uma atividade política e daí percebe-se a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e a política.

Do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder, se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa de modo algum que a educação sistemática seja pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior, são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas.

“A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso por isso irresponsável. O que temos a fazer, então enquanto educadores é aclarar a nossa opção, que é política e sermos coerentes com ela na prática!” (FREIRE, 1984, p. 29).

Na educação libertadora considera-se o direito de falar e o dever de ouvir que implica o “falar com” e não “falar para” ou “de”. Falar com o outro, uma vez que somos seres sociais inseridos no mundo, com o mundo e com os outros. Não será uma opção libertadora aquela em que o educador(a) apenas fala e jamais ouve.

Uma situação de imposição autoritária será não respeitar os níveis de compreensão dos educandos. Este aspecto refere-se à necessidade que temos, os educadores(as), de assumir a ingenuidade dos educandos para poder com eles, superá-las. Assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária, para assumir

também a sua criticidade, superando com ela, também a nossa ingenuidade.

Só o autoritarismo separa o ato de educar do ato de aprender, colocando de um lado quem domina o saber e de outro quem nada sabe. “Quem sabe, precisa reconhecer primeiro nos educandos os sujeitos com ele, desse processo e não pacientes acomodados, compreendendo também que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora nada” (FREIRE, 1984, p. 32).

A pedagogia de FREIRE coloca educador e educando, numa relação horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e vice-versa. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá estar conscientizado desse processo. Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e amplie sua visão crítica da realidade social e política em que vive. “Quanto mais consciente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação” (FREIRE, 1984, p. 47).

O ato de ler de caráter social e não apenas individual, dá-se também enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo. É o ato de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, “que não apenas sabem mas sabem que sabem”.

2.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

2.3.1 A discência constitui a docência

Os saberes indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores sobre os quais discorreremos a seguir, são necessários a educadores críticos progressistas e alguns deles são também necessários a educadores conservadores.

É importante que todo educador e educadora assumindo-se como sujeito da produção do saber, adquira definitivamente a consciência de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas, criar as possibilidades para a produção e a construção do mesmo.

Educador e educando são sujeitos diferentes do ato formador, que na ação educativa se reconhecem e formam um ao outro “... quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25).

Não há ensino sem aprendizagem e vice-versa. Social e historicamente homens e mulheres aprenderam que é possível ensinar.

Não há validade no ensino do qual não resulte uma aprendizagem em que o aprendiz não se torne capaz de recriar o que foi ensinado.

De acordo com FREIRE (1996), a autêntica prática de ensinar-aprender, exige:

- **rigoriedade metódica** — educador e educandos devem desenvolver um entendimento criticamente possível dos conteúdos, transformando-se em sujeitos criativos, instigadores, inquietos, humildes e rigorosamente curiosos;

- **pesquisa** – ensinar e pesquisar são atos inseridos um no outro. Ensinar é continuar buscando, constatando, intervindo, indagando ao mundo e a si mesmo. Através da pesquisa o educador passa a conhecer mais e a comunicar melhor, educando-se e educando ao mesmo tempo;

- **respeito aos saberes dos educandos** – à escola cabe respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária pelos educandos, sobretudo os das classes populares, relacionando-os com o ensino dos conteúdos, aproveitando suas experiências na construção do conhecimento;

- **críticidade** – desenvolver no educando a capacidade de pensar criticamente a realidade na qual está inserido, ultrapassar a visão ingênua dos fatos, desenvolver a curiosidade como indagação, busca e interesse na aquisição do conhecimento é uma das competências inerentes ao educador progressista;

- **Estética e Ética** – só somos quando estamos sendo. É impossível pensar a experiência de educar fora da Ética e da Estética. Transformar o ato de educar em mero treinamento técnico o descaracteriza, porque educar é fundamentalmente formar, e esta é uma ação que exige clareza nas intenções e coerência dentro dos princípios éticos;

- **corporeificação das palavras pelo exemplo** – o professor realmente ensina quando suas atitudes refletem claramente as discussões orais, desenvolvidas cotidianamente com os educandos em seu trabalho pedagógico;

- **risco aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação** – inclui-se no pensar certo a firme rejeição a qualquer forma de discriminação porque a mesma ofende a substantividade do ser humano e se opõe à democracia. É considerado velho não aquilo que está em prática há muito tempo, mas, o que é ultrapassado, é o que não contribui positivamente diante da nova realidade para a formação do cidadão e

- **reconhecimento e assunção da identidade cultural** – na prática educativa progressista é fundamental o respeito à identidade cultural de dimensão individual e da classe dos educandos. Essa atividade está ligada diretamente à assunção (assumir-se como ser social e histórico), de nós mesmos e por nós mesmos, a nossa assunção não pode gerar a exclusão dos outros. Um simples gesto do professor pode representar muito na vida de um aluno. É importante ter consciência da significação dos gestos na relação educador e educando na formação docente.

2.3.2 Ensinar não é transferir conhecimento

O discurso formador da escola deve ser coerente com sua prática, exige uma postura difícil de assumir diante dos outros, exige uma vigilância constante de nós mesmos para evitar os simplismos, as facilidades e as incoerências grosseiras que podem fazer com que o ato de educar perca seu caráter essencial que é a formação moral do educando.

Numa perspectiva progressista, ao professor é necessário saber que ensinar não é transferir conhecimentos, seus discursos sobre a teoria devem ser o exemplo concreto, prático, deve refletir seu pensamento crítico e seu desenvolvimento junto com os alunos, na construção do conhecimento. De acordo com Freire (1996), para que o professor adquira essa competência inerente ao ato de ensinar exige-se:

- **consciência do inacabamento** – o educador crítico precisa ser responsável, predisposto a mudança, à aceitação do diferente. Precisa ter consciência de seu inacabamento, saber que sua passagem pelo mundo não é predeterminada e que é responsabilidade sua junto

aos outros construir sua história;

- **reconhecimento de ser condicionado** – quando temos consciência de nosso condicionamento e ao mesmo tempo de nossa inconclusão, sabemos que nos é possível crescer, ampliar nossa visão de mundo e se necessário for, efetuar mudanças radicais na nossa maneira de ser;

- **respeito à autonomia do ser educando** – o respeito que devemos ter pela autonomia do educando deve ser igual ao que temos por nós mesmos. Respeitar a autonomia e a dignidade de cada indivíduo é um imperativo ético e não um favor que as pessoas podem conceder umas às outras. Desrespeitar a curiosidade, a inquietude e a linguagem do educando, constitui-se numa transgressão ética e esta transgressão não pode ser entendida como virtude;

- **bom senso** – o exercício do bom senso, leva o educador a direcionar suas atitudes, em relação aos educandos de uma forma coerente e compreensiva, exercendo a sua autoridade com ética e responsabilidade, vigiando-se constantemente, para não se tornar nem licencioso nem autoritário;

- **humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores** – a luta em favor do respeito à dignidade dos educadores, por melhores salários, condições apropriada de trabalho faz parte da atividade docente, enquanto prática ética. Mais que um dever, é um direito deles, da mesma forma que é direito do educando ser respeitado em sua identidade e seu direito de ser;

- **apreensão da realidade** – esta apreensão deve servir não apenas para nos adaptarmos, mas para a transformarmos, intervindo e recriando-a em nossa educabilidade. Através da habilidade de apreender a substantividade do objeto nos é possível reconstruir um mau aprendizado como sujeito epistemologicamente curioso que somos;

- **alegria e esperança** – é na alegria com a qual o educador realiza seu trabalho que os educandos se espelham e podem também alcançar o contentamento de estarem juntos

vivenciando aquele momento de descoberta do mundo. Essa alegria necessária à atividade educativa, está relacionada à esperança que deve ter todo educador consciente de seu inacabamento e da possibilidade de mudança da realidade que não acredita no determinismo histórico e sim na construção da realidade temporal e social pelos sujeitos em ação;

- **convicção de que a mudança é possível** – o educador deve se aproximar da realidade injusta, não com intenção de adaptar-se, mas para transformá-la. Partindo do princípio de que o mundo não *é*, *ele está sendo*, não é possível ao educador ser neutro. Alguns questionamentos nos levam a refletir: como podemos estudar ou ensinar descomprometidamente, alheios ao mundo, como se nada tivéssemos a ver com ele? Contra ou a favor, de que ou de quem, estudamos ou ensinamos? O educador progressista entende que através da problematicidade do presente, compreende-se o passado para interferir no amanhã e

- **curiosidade** – na relação ensino-aprendizagem, a curiosidade é fundamental na experiência formadora. O educador curioso sabe da necessidade de se respeitar a curiosidade do educando (a inquietação, a busca – sede de saber). Educador e educando devem estar conscientes de que tanto sua curiosidade quanto sua liberdade, estão sujeitos a limites eticamente assumidos por eles. Praticar a curiosidade de forma correta é um direito que ambos têm e precisa ser exercitado cotidianamente. Entre outros aspectos, este exercício desenvolve a imaginação, a intuição, as emoções, a comparação etc. O educador precisa estar atento para realizar a promoção da curiosidade espontânea para a epistemológica.

2.3.3 Ensinar é uma especificidade humana

A autenticidade da *autoridade* é demonstrada pela segurança que apresenta de seu papel, ao atuar, decidir, respeitar, discutir suas próprias posições e aceitar revê-las. Para Freire (1996), a verdadeira autoridade, não precisa reafirmar-se como tal constantemente, é reconhecida e exercida com sabedoria e exige:

- **segurança, competência profissional e generosidade** – autoridade e competência profissional estão interligadas. O professor que não lê, não estuda, não se atualiza, não se esforça para estar à altura de sua profissão, não passa segurança para os alunos e não consegue instituir a disciplina na coordenação das atividades de sua classe. Para ter sua autoridade reconhecida o professor precisa atuar com generosidade, pois a arrogância, a indulgência, a falta de humildade, desvirtuam o espaço pedagógico, dificultando as relações entre alunos e professor. Para a autoridade coerentemente democrática, a rebeldia da liberdade não é vista como perturbação da ordem. O objetivo da autoridade coerentemente democrática é a construção da autonomia;

- **comprometimento** – o professor precisa saber que não passa despercebido pelos alunos. Seu desempenho é observado, sua maneira de ser e de estar sendo. Os alunos sentem seu compromisso ou descompromisso com a classe. O espaço pedagógico deve ser permeado pela solidariedade e co-responsabilidade, não se faz educação sem compromisso político com os alunos e um testemunho ético;

- **compreender que a educação é uma forma de interação no mundo** – como educador adepto da prática educativo-crítica, ciente de que a educação é uma experiência especificamente humana, devo compreendê-la como uma forma de intervenção no mundo. Além do trabalho com os conteúdos, a ação educativa que não se faz no campo da

neutralidade, empreende esforços para reproduzir a ideologia dominante ou ao contrário para desmascará-la. A verdadeira educação repudia qualquer forma de discriminação e ideologias que sobreponham homens sobre homens e que não respeitam a subjetividade do *ser*;

- **tomada consciente de decisões** – dizer-se educador progressista, é fácil, viver conscientemente esta opção, sem cometer na prática atitudes de incoerência em relação aos discursos, é que exige de cada educador ou educadora uma postura firme em favor da luta do oprimido pela libertação;

- **saber escutar** – o professor ou professora democrática e solidária compreende que não é falando aos outros de cima para baixo, como se fossem os portadores da verdade, que despertarão em seus alunos a consciência do direito de expressão. É escutando que o educador aprende a difícil missão de transformar seu discurso às vezes necessário ao aluno em uma fala com ele;

- **reconhecer que a educação é ideológica** – não há prática educativa que não se revista de uma ideologia. O professor progressista embasa-se na ideologia que prima pelo desenvolvimento social e coloca fundamentalmente os interesses humanos acima dos relacionados com os avanços tecnológicos, produção e lucro;

- **disponibilidade para o diálogo** – o professor progressista constroem a sua segurança na disponibilidade para o diálogo com aqueles e aquelas que não fizeram as mesmas opções que ele, respeitando as diferenças e testemunhando através de sua prática pedagógica ética e coerente com a sua consciência de homem inacabado que se constrói e reconstrói o mundo e

- **querer bem aos educandos** – o profissional da educação necessita estar aberto ao gosto e à coragem de querer bem aos alunos, resguardada a possibilidade de expressar, essa afetividade que é uma prática especificamente humana, com naturalidade compreendendo que não há uma separação entre seriedade *docente* e *objetividade*.

3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

3.1 EDUCAÇÃO POPULAR

Na década de 60 e primeiros anos da década de 70, no Brasil, no campo da educação como em todos os outros, o domínio dos governantes militares tratava de criar e pôr em prática métodos de alfabetização voltados para os interesses políticos eleitorais, sem compromisso com a formação popular, pois as ditaduras, às vezes, mais que outros segmentos sociais sabiam o valor da educação. “Afinal os fuzis passam, os decretos se esquecem e as idéias ficam” (BRANDÃO *apud* BARREIRO, 2000, p. 14).

Nesse período, tiveram início os programas de alfabetização e educação popular inspirados na teoria de *Paulo Freire*. As aulas eram ministradas por intelectuais, estudantes e outras categorias de pessoas. Essas atividades constituíram o *Movimento de Educação de Base* (MEB). Organizados em diversos lugares do país com propostas inovadoras na área de educação; baseadas no diálogo, no estudo do meio onde o educando se insere, na análise e reflexão crítica da realidade, na conscientização do indivíduo como sujeito, no reconhecimento de seus valores e no respeito ao seu universo cultural, ficaram também conhecidos como *Movimentos de Cultura Popular*.

“Pois entre os últimos anos 50 e os primeiros da década inesquecível dos 60, havíamos posto no chão das práticas várias sementes de um trabalho generosamente político, realizado através da cultura e por meio, também, da educação. A ênfase estava posta sobre o que, desde muito antes, em todo o mundo, vinha sendo uma *Educação de Adultos*, transformada em pouco tempo e em nosso meio em múltiplos projetos de *Educação popular*. De maneira mais motivadora, em pequenos *Trabalhos de Alfabetização Popular*” (BRANDÃO *apud* BARREIRO, 2000, p. 14).

As pessoas envolvidas nesses movimentos foram perseguidas desde 64, culminando com o Ato Institucional nº05¹ em 68, a repressão tornou-se agressiva: denúncias públicas na televisão, listas de procurados, caçados, mortos, torturados, presos e exilados. Entre outros nomes encontra-se o de *Paulo Freire*, exilado porque foi acusado de oferecer perigo à manutenção da ordem política, vigente no país. Suas idéias inovadoras sobre a *Educação*, contestavam as práticas educativas existentes, e propunham uma pedagogia voltada para a reflexão sócio-política da realidade.

“Fugitivo da ‘Lei’, exilado no Chile, Paulo Freire era então uma dessas palavras malditas. Ele havia antes criado um método com palavras que faziam pensar. As de seu nome deveriam ser, por isso mesmo silenciadas” (BRANDÃO *apud* BARREIRO, 2000, p.15-16).

Através de programas de *Educação Popular*, podem-se instrumentalizar a formação – organização do povo na realização de sua própria ação transformadora. A *Educação Libertadora* pode ser um instrumento concreto no desenvolvimento da consciência crítica popular, através da permanente reflexão – revisão da realidade existente – ação necessária.

A fundamentação de um programa de Educação Popular consiste na necessidade e na possibilidade de que o povo transforme o sistema e se transforme em agente

¹ AI5. Este conferia ao Presidente poderes para cassar mandatos legislativo e direitos políticos por dez anos; suspender as garantias legais e constitucionais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade e o direito de “habeas-corpus” nos casos de crime político contra a segurança e a economia popular. Direito à Censura em todos os níveis.

de sua própria história. Para desenvolver uma Ação Educativa Libertadora é preciso conhecer a ideologia do povo, conscientizando-se com ele, identificando claramente seus interesses. De acordo com BARREIRO (2000, p. 44) “Liberação é o processo permanente através do qual o homem procura organizar a sociedade de forma que sejam constantemente superadas as contradições de estruturas e relações que promovem qualquer ordem de dominação.”

Educação Popular não tem um conceito acabado, está sempre em construção, é compreendida hoje como instrumento de contribuição efetiva da participação popular nos processos de transformação.

3.2 CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

A capacidade que o homem tem de atuar na transformação do mundo, está diretamente relacionada ao nível de compreensão que ele desenvolveu da transcendência humana.

Através da interpretação dos significados existentes entre as relações humanas, é que se faz a apreensão da consciência histórica de mundo. As relações humanas significativas são aquelas originadas a partir das necessidades e exigências sociais de uma determinada época, levando o homem a transformar-se e a transformar a realidade.

A consciência conscientizadora se realiza dentro de uma situação vivenciada pelo homem, e pensa as relações entre o próprio significado da existência humana e os aspectos mais importantes do momento histórico.

“Em última análise, uma conscientização válida é a que se preocupa com o homem no mundo e que cria um universo humano... Enfim, é impossível formar a pessoa humana, indicar-lhe o seu direito à vida, o seu dever para com os outros, sua iniciativa criadora de mundo humano, sem dar consciência do valor da pessoa, de sua transcendência sobre o mundo, etc., enfim, do que ele é, do que ele pode vir a ser” (LANDIM, *apud* BARREIRO, 2000, p.65).

Uma sociedade em trânsito é necessariamente uma *sociedade fechada*² em processo de passagem para aberta. Nessas condições encontramos níveis diferenciados de consciência humana. A *consciência intransitiva*³, que antes permeava a sociedade fechada, a partir das mudanças sociais que influenciam as formas de interações entre os homens, pode evoluir para uma *consciência transitivo-ingênua*.

A transitivação da consciência apresenta modificações na interpretação da existência social e histórica. O homem ao adquirir a consciência transitivo-ingênua aumenta sua capacidade de captar estímulos e responder aos mesmos, podendo regredir, desvirtuar ou evoluir seu nível de consciência.

“A consciência transitivo-ingênua abre-se em três alternativas:

- 1) REGRIDE à condição de *intransitividade* quando o homem não permanece em um nível de relações pessoais transitivadoras.
- 2) DESVIRTUA-SE como consciência fanática
- 3) EVOLUI para a consciência transitivo-crítica” (BARREIRO, 2000, p. 72).

A evolução da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica é um processo que não interessa às classes que tencionam intervir diretamente nas possibilidades concretas de organização e participação social das massas oprimidas.

A ação das classes opressoras incluem medidas que levam à dominação como:

² “Tem um caráter basicamente reflexo com relação às sociedades mais desenvolvidas de que normalmente depende, em termos econômicos e culturais. Suas elites internas acham-se distanciadas da ‘realidade nacional’ e se superpõe ao povo que se encontra ausente e alienado dos processos sociais decisórios e fora das possibilidades de diálogo” (BARREIRO, 2000, p.68).

³ “Corresponde à maneira de pensar das sociedades mais primitivas, fechadas e estratificadas sem compromisso com a existência em nível de ‘dimensão humana’, limitação extrema de motivações e interesses, dificuldade de discernimento, interpretação mágica da realidade...” (BARREIRO, 2000, p. 69-70).

a *idéia de conquista* – através de conteúdos falsificadores da consciência que geram a impossibilidade do diálogo; constantes esforços para provocar *divisões*, levando o povo a não identificar-se entre si como classe e a buscar identidade com os grupos dominantes; através da *manipulação* que é um reflexo da divisão, formulam pactos entre opressores e oprimidos, submetendo-os às atitudes paternalistas e protetoras, gerando a dependência do proletariado, mantendo o controle de suas organizações de classe, impedindo que o povo se una em torno de objetivos de seu real interesse que possam levá-los a um amplo processo de transformações sociais; uma das formas mais graves de massificação é a *invasão cultural*, o desrespeito às próprias formas de cultura de um povo e a imposição de hábitos culturais estranhos ao seu meio social tolhe a criatividade e a expressão do povo. “Ação massificadora consiste na invasão ou penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a eles sua visão de mundo, que tem como objetivo frear a sua criatividade e inibir sua expressão” (FREIRE, 1970, p. 178).

Limites estreitos de uma atividade escolar, mesmo com uma proposta de educação através do diálogo e da crítica, não comportam uma resposta conscientizadora. Para que haja uma ação cultural *humanizadora* que confronte a ação *massificadora* dos opressores, é preciso uma intensa ação cultural premeditada, em nome de projetos de liberação do oprimido que realizem: o desenvolvimento da *colaboração* se opondo à conquista imposta pelos opressores. A colaboração fundamenta-se na possibilidade do povo encontrar-se consigo mesmo, assumir seu próprio diálogo criando seu modo de existência, identificando-se culturalmente como forma de resistência à conquista opressora; a condução das massas populares desunidas e desorganizadas pela estratégia de divisão do opressor, à capacidade de analisar criticamente atitudes das estruturas da opressão e compreender a importância de sua adesão a um projeto de oprimidos, utilizando a *união* em oposição à divisão que os enfraquece enquanto classe; confrontando-se com a manipulação, emerge da união do povo a ação

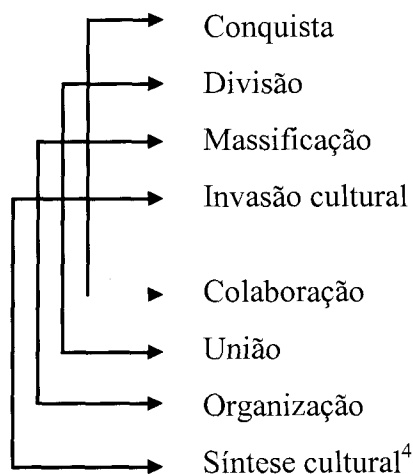
cultural liberadora representada pela *organização* do oprimido que se reconhece como classe e tem consciência de sua luta por libertação da opressão. São dois os objetivos mais importantes da ação cultural libertadora:

- tornar o povo independente das estruturas e dos pactos através dos quais os opressores os controlam e
- apoiar a organização de grupos de representação popular comprometidos com os processos de liberação.

De acordo com BARREIRO (2000, p. 83-84) “só uma luta organizada realiza as etapas da liberação. Os opressores sabem disso e concentram a parte maior de seus esforços de consolidação da dominação em impossibilitar a organização popular no nível de ‘resposta’ efetiva à manipulação.”

Através de um trabalho político educativo, é possível levar o povo a elaborar e determinar, seus próprios conhecimentos sociais e culturais e suas significações, ampliando sua compreensão da sociedade de opressão e de sua luta contra ela, elaborando-se uma síntese cultural negando as propostas de dominação contidas na invasão cultural.

A ação cultural libertadora intervém em todos os níveis de participação da massa oprimida na sociedade de opressão. O povo comprometido com a sua libertação num projeto coletivo pode atingir o objetivo de transformar a sociedade de opressão em sociedade de conciliação.



Inserida no projeto de liberação do oprimido a intervenção *pedagógica dialogal*, realiza a passagem da consciência ingênua para a crítica, e a intervenção *pedagógica política ampliada* pode transformar uma ação de revolta em uma verdadeira ação revolucionária.

O educador participa na ação cultural libertadora como agente de conscientização das relações da própria atuação, compromisso do povo e interpretação de seus significados. Ao conscientizar-se determinada classe, não tenciona-se prepará-la para uma ação transformadora. Essa ação acontece simultaneamente à conscientização, desde que esta não se restrinja apenas ao desvelamento da realidade objetiva, embora não haja conscientização sem que este desvelamento seja transformado em objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, a autêntica conscientização necessita mais do que a compreensão da realidade como algo *que é*, e sim como algo *que está sendo* e resulta das práticas sociais. A verdadeira conscientização acontece quando o conhecimento da realidade é associado a uma prática transformadora dessa realidade.

⁴ Esquema representando ações de dominação imposta à classe oprimida versus ações que devem ser organizadas pelo povo através dos projetos de liberação para confrontar as ações da classe opressora. (BARREIRO, 2000, p. 88)

“... a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética como a prática da transformação da realidade” (FREIRE, 1974, p. 45).

3.3 O TRABALHADOR E O PROCESSO DE MUDANÇA

A educação baseada na problematização da prática social, leva os educandos a se assumirem como seres capazes de transformar a realidade com seu trabalho, e a partir dele criar seu próprio mundo, dentro de sua cultura, inserindo-se no processo histórico.

Quando percebem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, suas ações passam a ter um novo sentido e descobrem que o produto de seu esforço constitui-se num objeto cultural.

Na *educação problematizadora*⁵ os indivíduos ao analisarem criticamente sua realidade, aos poucos percebem aspectos evidentes que lhes passavam despercebidos, e chocam-se com a própria ingenuidade.

“ ‘Agora sei que sou culto’, disse certa vez, um velho camponês chileno ao discutir, através de codificações, a significação do trabalho. E ao se lhe perguntar porque se sabia culto respondeu seguro: ‘Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo’ ” (FREIRE, 1979, p. 21).

Este mundo cultural e historicamente recriado pelo homem através de seu

⁵ “Desenvolve e organiza o pensamento do educando de uma forma mais justa através da análise crítica de sua prática.”(FREIRE, 1979, p. 20).

trabalho se volta sobre ele influenciando-o na sua nova condição humana tornando-o agente do processo de mudança da realidade.

O homem e a mulher das classes oprimidas, sozinhos por sua própria iniciativa, não alcançarão este raciocínio, dificilmente conseguirão evoluir de um nível de consciência para outro, sem estarem envolvidos num projeto teórico e prático, planejado com fins de realizar o desenvolvimento cultural dos indivíduos dentro do contexto social, econômico e político.

“Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados” (FREIRE, 1979, p. 48).

Os estudos da realidade, planejamento e execução das atividades com as massas populares, constituem algumas das funções do trabalhador social.

Sendo também um educador o trabalhador social, não deve agir no campo da neutralidade, silenciar sua opção ou disfarçá-la, não significa na verdade que suas ações sejam neutras, ao contrário, essas atitudes demonstram seu trabalho a favor da manutenção da ordem estabelecida.

A realidade não é neutra e exige do trabalhador social, clareza na sua opção política, através de sua prática também política. Seu papel e seus métodos de ação são determinados pela sua opção que quando é crítico-política no seu trabalho, envolve: comunicação, criatividade e o desenvolvimento da percepção da realidade.

O trabalhador social, educador idealista, leva os indivíduos a perceberem através da atuação e reflexão, que a realidade social é transformável. Os homens a criaram e pelos homens pode ser mudada, não é uma sina, não precisa permanecer intocável. Aos poucos os educandos vão substituindo a percepção ingênua da realidade por uma crítica-esperança que os pode levar a uma concreta ação em favor da mudança da sociedade.

“Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica numa nova ‘apropriação’ do contexto, numa inserção nele, num já não ficar ‘aderido’ a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele” (FREIRE, 1979, p. 40).

O trabalhador social *reacionário*⁶, proclama a inexistente neutralidade de seu trabalho. Entretanto os educandos com atividades anestésicas disfarçando sua prática, aparentemente adere à mudança realizando-a pela metade que é, na realidade, uma forma de manifestar seu interesse na preservação da estrutura social que favorece a elite.

Desvelar a realidade, trabalhar *com*, jamais *sobre* os indivíduos (para quem são sujeitos e não objetos), não prescrever, não manipular e rejeitar o espontaneísmo, são algumas atitudes do trabalhador social comprometido com a mudança. Ele tem consciência de que esta é uma tarefa não de alguns, mas de todos que com ela se envolvem.

“O papel do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social” (FREIRE, 1979, p. 38).

O trabalhador social precisa conhecer a realidade onde está atuando e as forças contraditórias que terá de enfrentar, para melhor situar seu planejamento e ações.

3.4 ESCOLA CIDADÃ

A partir dos anos 60 principalmente na França, autonomia pedagógica e autogestão social foram associadas, através de estudos, que caracterizavam a autonomia como

⁶ “Contrário às ações que favoreçam a transformação da estrutura social opressora” (FREIRE, 1979, p. 39).

um elemento capaz de romper com os esquemas centralizadores.

A autogestão pedagógica procura formar um espaço de liberdade e de autonomia para que a escola possa contribuir significativamente na transformação das relações sociais. “A autogestão pedagógica é apenas uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final” (LOBROT *apud* GADOTTI, 1997, p. 18).

Boa parte das discussões dos debates pedagógicos realizados pelos educadores brasileiros, no período autoritário de “1964 a 1985” (GADOTTI, 1997, p. 28) tiveram como tema a participação e a democratização da autogestão da educação. Em 1988 o tema foi discutido exaustivamente, e com a promulgação da Constituição Nacional Brasileira, consagrou-se o princípio da gestão democrática do ensino público.

“No Brasil, o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988 que institui a ‘democracia participativa’ e a possibilidade do povo exercer o poder ‘diretamente’ (art. 1º). A Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o ‘pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas’ e a gestão democrática do ensino público” (art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos da autonomia da escola” (GADOTTI, 1997, p. 7).

Autonomia está ligada à idéia de democracia e cidadania. Para ser cidadão é preciso participar do governo e só participa quem tem poder e liberdade para exercê-lo.

A escola autônoma não trabalha isolada, admite as diferenças e atua em parceria com a sociedade, desenvolvendo projetos que dão um novo sentido à sua função social.

A autonomia conquistada pela escola não satisfaz os “autonomistas”, porque autonomia, como liberdade, pode nunca ser alcançada definitivamente, o que existe, é uma autonomia relativa que tem que ser mantida pela luta constante e só se torna verdadeira quando se inclui no conjunto das lutas das classes exploradas.

“A autonomia é ‘real’, sobretudo no campo pedagógico, ‘mas, a conquistar incessantemente’... é muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar”

“A autonomia é ‘real’, sobretudo no campo pedagógico, ‘mas, a conquistar incessantemente’... é muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar” (SNYDERS, *apud* GADOTTI, 1997, p. 44).

Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de sua própria realidade. Isso as torna diferentes e exige para cada escola projetos pedagógicos diferenciados. A autonomia e gestão democrática são exigências da escola cidadã. De acordo com GADOTTI (1997), entre outros objetivos, a escola pública democrática (para todos) deve:

- **melhorar a qualidade de seu ensino**, através do melhor conhecimento da escola e seus setores, da participação dos professores e alunos na gestão, propiciando um contato permanente, o que leva ao conhecimento mútuo;
- **formar para a cidadania**, através de seu exemplo democrático, exercendo sua função de estar a serviço da comunidade que a mantém;
- **tornar-se independente de órgãos intermediários**, que a tornam mera executora de sua política, construindo ela mesma seu projeto Político-pedagógico;
- **valorizar o profissional da educação**, apoiando-o em suas lutas por melhorias salariais e oferecendo-lhe condições adequadas de trabalho em sala de aula e extra classe;
- **valorizar as iniciativas dos professores e os projetos elaborados pela própria escola**, diversificando as ações de acordo com suas respectivas características, fugindo da padronização;
- **disciplinar, fazendo uso da disciplina no papel específico da escola**, através do respeito mútuo, e da conscientização dos direitos e deveres de cada cidadão;
- **incentivar a aprendizagem criativa e não mecânica**, considerando o educando como sujeito, inserido no mundo, levando-o a pensar criticamente a realidade sócio-política do contexto em que vive;

- **ligar-se ao mundo através do trabalho**, a escola não é mais um espaço fechado, une a teoria e a prática através das profissões e das múltiplas atividades humanas;
- **entender que o processo de transformação não acontece sem conflitos**, concientizando-se de que pequenas ações continuadas podem oferecer melhores resultados no processo de mudança que grandes eventos passageiros e
- **deliberar através do conselho de escola atuante**, a organização de seu trabalho, inclusive na contratação e exoneração de pessoal. O diretor exerce papel fundamental na articulação das ações escolares e suas características inerentes devem ser: competência técnica, liderança comunitária e compromisso político com a população.

Na escola cidadã as experiências do povo são valorizadas e auxiliam na construção do conhecimento. Construída pela coletividade, alunos, funcionários, educadores, comunidade e governo, é temporal e histórica, atitude e método, pertence ao público à cidadania.

“A escola cidadã é *pública* quanto a destinação, *comunitária* em sua gestão e *estatal* em seu financiamento” (GADOTTI, 1997, fita IPF).

Fundamentada numa visão transformadora de mundo, a escola cidadã viabiliza às pessoas que a constroem e que a ela têm acesso, a auto-afirmação de sua cidadania.

“Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. Coerente com a liberdade, com seu discurso formador libertador. É uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade, não pode ser jamais licenciadora e jamais autoritária. É a escola que vive a experiência tensa da democracia, contraditória e permanente entre autoridade e liberdade” (FREIRE, 1997, fita IPF).

4 O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

4.1 EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A questão da motivação não pode passar despercebida quando falamos em Educação Libertadora. O educador é um pesquisador e o seu primeiro campo de pesquisa é a sala de aula onde está atuando. É preciso descobrir quais os verdadeiros interesses de seus alunos, seu grau de conhecimento, seu envolvimento com a realidade e suas expectativas com relação aos estudos e ao próprio professor.

“Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e questionamento” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 17).

Conhecendo as reais particularidades de seus alunos, o professor pode elaborar atividades que realmente os motive durante o processo ensino-aprendizagem, não precisando copiar fórmulas prontas pertencentes a realidades muitas vezes desconhecidas do aluno e do próprio professor, só porque trazem no rótulo a informação de que deu certo.

A motivação acontece não através de longos discursos sobre a importância dos estudos ou de técnicas importadas de outros momentos que não tenham nenhuma ligação com o momento a ser vivenciado, mas, da atuação conjunto do professor, com os alunos na

construção do conhecimento que é paralelo ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos e professor na busca do *ser*.

O ciclo do conhecimento apresenta praticamente dois momentos relacionados dialeticamente; o momento da produção do conhecimento novo e o momento da transmissão desse conhecimento que é quando ele é apreendido, percebido. Tradicionalmente dicotomizou-se estes dois momentos reduzindo o ato de ensinar (conhecer) em mera transmissão e o professor ao sujeito responsável pela transferência do conhecimento existente, tirando desse profissional qualidades indispensáveis à produção do conhecimento como: ação, reflexão crítica, curiosidade; inquietação e questionamento exigente que fazem parte do sujeito cognoscente.

“O que acontece geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de *conhecer* do conhecimento existente a uma mera *transferência* do conhecimento existente” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 18).

O conhecimento tem sido produzido longe das salas de aulas. Educadores e educandos têm recebido os programas preparados antecipadamente, elaborados alheios aos anseios e necessidades do povo. “A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 21). É diante dessa realidade que aparece a importância fundamental do professor como mediador e produtor de conhecimentos junto aos alunos. Com olhar crítico, envolvimento apaixonado pela aprendizagem, curioso e ativo convida os estudantes a criarem e recriarem o conhecimento, analisando-o de maneira crítico-reflexiva, contextualizando as informações que lhes chegam através da escola e dos meios de comunicação em geral. “Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 21).

conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 21).

A educação libertadora desenvolve um trabalho intelectual sério. Dialogicamente o professor leva o aluno à intimidade da sociedade justificando cada objeto de estudo, através do diálogo crítico penetra nos textos e nos fatos histórico-sociais e políticos levando o aluno a uma ampla discussão da realidade na qual está inserido.

4.2 TEMORES E RISCOS DA TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM

Para que se inicie um processo de transformação, o professor precisa entender o contexto social e político do ensino e distinguir a Educação Libertadora dos métodos tradicionais.

Na abordagem tradicional de educação, o professor tem sido essencialmente o especialista da transferência do conhecimento, desconsiderado a realidade das classes e a individualidade dos alunos. “Para mim, um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 22).

A maioria dos profissionais de educação foram educados tradicionalmente, o que nos leva ao problema dos modelos. O professor no seu trabalho como educador, tende a reproduzir as experiências a que foi submetido quando educando.

Ao se defrontarem com uma proposta de Educação Libertadora, muitos professores se sentem conquistados por sua ideologia. Porém, uma das barreiras encontradas

para a transformação são seus próprios medos:

- da punição ao manifestar-se contrário à estrutura educacional vigente;
- de não saber substituir as atividades, os conteúdos do currículo oficial por conteúdos e conhecimentos de um programa de Educação Libertadora;
- que os estudantes rejeitem a Pedagogia Libertadora e
- de perder a credibilidade na profissão e outros ainda de perder o emprego.

O professor que passa a conhecer a filosofia da Pedagogia Libertadora e se identifica com a mesma, deve assumir posturas diferenciadas que possam desativar a forma tradicional de se relacionar com os educandos e com o objeto do conhecimento.

É através do diálogo na classe que os educandos percebem que o professor respeita suas formas de linguagem e compreendem a importância da troca entre os mesmos, para o crescimento de ambos.

Na Educação Libertadora, o professor deve mostrar real interesse pela realidade e cultura dos alunos, para que tomando conhecimento dela, possa auxiliá-los na formação de sua consciência engajando-os na luta pela transformação da sociedade.

O discurso e as expressões do professor libertador refletem possibilidades de realização. A princípio os estudantes percebem e não entendem a atuação do professor libertador que os leva a sério, os questiona e deixa-se questionar e lhes faz exigências críticas numa atitude dinâmica do trabalho intelectual. “Ao meu ver, a sala de aula libertadora é exigente e não permissiva” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 36).

O professor precisa compreender os limites de seu próprio poder e as diferenças existentes entre as classes com as quais trabalha, com relação às habilidades e a disposição para o envolvimento num processo de transição. Precisa compreender que uma aula ou um curso é apenas parte de um currículo mais abrangente e que a educação faz parte da sociedade como muitos outros segmentos.

A educação libertadora é realmente possível algumas vezes. É necessário observar as condições que o contexto oferece para a implantação desse trabalho. “Não posso impor a Pedagogia Libertadora contra a vontade de quem não quer recebê-la” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 36).

O ensino libertador é uma ação criativa desenvolvida de acordo com as potencialidades de cada realidade.

4.3 CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO

Na concepção *Bancária* da educação, o educador é o sujeito da narração que conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos transformando-os em recipientes a serem cheios pelo educador, tornando a educação um ato de depositar conhecimentos, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Nessa relação educacional não há comunicação, o que há são comunicados. Os educandos recebem pacientemente as informações, as mensagens, repetem e arquivam. “Eis aí a concepção *Bancária* da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1970, p. 58).

Essa concepção equivocada de educação retira dos homens o direito de *ser* porque lhes nega a ação prática da busca do saber. Nessa visão os que se julgam sábios fazem a doação do saber aos que segundo eles nada sabem, numa manifestação da ideologia opressora.

Na concepção *Bancária* a função do educador é depositar, transferir conhecimento e transmitir valores refletindo a sociedade opressora impondo a cultura do silêncio. De acordo com FREIRE (1970), a educação *Bancária* mantém e estimula a contradição:

- o educador é o que educa; os educandos os que são educados;
- o educador é o que sabe; os educando os que não sabem;
- o educador é o que pensa; os educandos os disciplinados;
- o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- o educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- o educador identifica a autoridade com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daqueles e
- o educador finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos.

Na visão *Bancária* da educação os homens devem ser ajustados, deve ter transformada a sua mentalidade para que melhor se adaptem aos interesses da classe dominante.

A educação depositária impõe aos educandos a passividade e a permanência da consciência ingênua impossibilitando-os de desenvolver a consciência crítica que os levaria a uma inserção e compreensão da realidade.

Aos opressores praticantes da educação *Bancária*, que a eles servem, não lhes interessa a conscientização dos educandos, não reconhecem na educação um processo de

humanização e transformação da sociedade. “Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como alojado especializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’” (FREIRE, 1970, p. 72).

4.4 CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA DA EDUCAÇÃO

Nessa concepção a comunicação é o que dá sentido à vida humana. É ela que valida ou invalida as relações entre as pessoas envolvidas nas atividades de ensino-aprendizagem. O educador problematizador desenvolve a sua maneira de pensar juntamente com os educandos, a partir da realidade vivenciada por ambos, movidos pelo ânimo de libertar o pensamento, na difícil tarefa de recriarem o mundo e torná-lo mais humano.

A educação problematizadora para realizar-se como prática da liberdade deve superar a contradição entre o educador e educandos, dando origem ao termo novo, onde se coloca que o aluno aprende com o professor e vice-versa “...não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1970, p. 69).

O educador problematizador pratica a cognoscividade juntamente com os educandos que deixam de ser recipientes de depósitos e se tornam investigadores críticos.

O caráter autenticamente reflexivo da educação problematizadora, implica no desvelamento da realidade e busca a emergência das consciências, enquanto a bancária pretende a imersão da mesma. A problematização da realidade do educando o desafia a compreender a

própria ação em relação ao mundo desalienando sua consciência.

4.5 MÉTODO DIALÓGICO DE ENSINO

Não podemos considerar o diálogo apenas como uma técnica para obter alguns resultados. Também não devemos entendê-lo como uma tática para fazer dos educandos nossos amigos. Usado dessa maneira o diálogo seria mais uma atividade manipuladora. Diálogo faz parte da própria natureza histórica e progresso da humanidade. É necessário na comunicação crítica, na reflexão da realidade, na discussão do conhecimento e na transformação social. “O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 123).

Dialogicamente professor e aluno se aproximam do conhecimento de uma maneira dinâmica no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. O diálogo faz a conexão nessa relação epistemológica.

Na Educação Libertadora, o diálogo é um ato de amor, é uma tarefa que exige humildade e respeito. É um ato gerador de outros atos de liberdade.

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

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

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

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?” (FREIRE, 1970, p. 80-81).

O educador problematizador encontra *parte* do conteúdo programático nas informações captadas na classe através do diálogo e as devolve aos educandos organizadas, sistematizadas, acrescentadas e fundamentadas nas relações do conhecimento científico.

4.6 PEDAGOGIA/ANDRAGOGIA

A educação de jovens e adultos, hoje regulamentada pelos artigos 37 e 38 da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, tem sido desenvolvida em vários países desde 1967, contudo não tem atingido todo seu potencial porque a mesma tem sido praticada seguindo o referencial pedagógico – arte e ciência de ensinar crianças. “O fato é que a maioria do ensino de adulto consiste em ensiná-los como se eles fossem crianças. Isso tem sido nosso obstáculo” (KNOWLES, 1977).

Pesquisas e experiências foram desenvolvidas no campo da educação de adultos no sentido de encontrar novas tecnologias, métodos, técnicas e materiais apropriados às características do adulto que se diferenciam em alguns aspectos das crianças, enquanto aprendizes. O nome dado a essa tecnologia é *Andragogia* – a arte e a ciência que ajuda o adulto a aprender. “Andragogia que deriva do grego ‘andro’ que significa ‘homem’ ou ‘adulto’ (KNOWLES, 1977).

Apesar de basear em pressupostos acerca das diferenças existentes na aprendizagem entre crianças e adultos e de ajudar os adultos a aprenderem melhor, a Andragogia pode ser aplicada também no ensino com as crianças. É nesses pressupostos que

se fundamenta a teoria da Andragogia. De acordo com KNOWLES (1977), três desses pressupostos são: autoconceito, experiências e perspectivas de tempo.

Autoconceito – enquanto a criança vê-se inicialmente como um *ser* dependente do mundo adulto e tem essa dependência reforçada durante sua infância e adolescência inclusive na escola, o adulto como indivíduo autônomo habituado a auto dirigir-se, ressentindo-se ao perceber que outras pessoas tentam lhe impor sua vontade (na escola). É na necessidade que o adulto tem de ser tratado com respeito que se baseia a Andragogia. No ensino da criança, o diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem é tradicionalmente feito pelos adultos e as crianças aceitam naturalmente essas atitudes. Para o adulto, é constrangedor aceitar que outros façam o diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem. No trabalho realizado com a Andragogia o adulto é levado a realizar o próprio diagnóstico. Toda a aprendizagem dos alunos têm sido planejada pelos professores ou pelo departamento de educação. Andragogia considera a profunda necessidade do adulto auto dirigir-se e envolve significativamente o adulto no planejamento de sua própria aprendizagem. Na Andragogia a avaliação é praticada como um re-autodiagnóstico, onde o adulto reexamina suas dificuldades e os avanços conquistados na aprendizagem, identificando as diferenças entre as competências adquiridas e as que ele pretende alcançar.

Experiência – crianças e adultos se sentem de maneiras diferentes no que se refere às suas experiências. Para crianças e adolescentes experiência é algo que aconteceu a eles, assunto quase externo e autodefinem-se a partir de sua família, escola, comunidade etc. O adulto define o seu eu por suas experiências de vida. Andragogia inclui no trabalho de ensino-aprendizagem atividades que valorizam as experiências dos educandos. Dessa forma valoriza também a individualidade do adulto através de técnicas de discussão, aprendizagem de ação e participação.

Perspectiva de tempo – crianças e jovens são imediatistas, têm muita dificuldade para esperar que as coisas aconteçam a seu tempo. Com os adultos acontece o contrário, estão acostumados a adiar a realização de seus desejos em vários aspectos da vida. Com relação à aprendizagem a perspectiva de tempo da criança e do adulto são invertidas, no que se refere ao tempo de aplicação. Enquanto a criança absorve o conhecimento em educação com vistas a uma aplicação futura, o adulto quando vai em busca da educação tem em mente preparar-se melhor para revolver seus problemas, requerendo uma aplicação imediata do conhecimento adquirido. Partindo desse princípio, a Andragogia é uma tecnologia voltada para o educando e orientada para a solução de problemas.

5 DIALOGANDO

1. Como estão os trabalhos, no exterior, no que se refere ao pensamento de Paulo Freire?

No exterior o pensamento de Paulo Freire continua fundamentado práticas educativas e norteando estudos e pesquisas que culminam na elaboração de projetos contra a injustiça social que permeia a globalização excludente.

“O Instituto Paulo Freire já realizou dois Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire (o primeiro em São Paulo nos dias 28,29 e 30 de abril de 1998, tendo como tema principal O Legado de Paulo Freire e o segundo em Bolonha Itália no ano de 2000, e teve como tema O Método Paulo Freire e as Novas Tecnologias” (ver Anexo B).

A questão da atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua influência em outros países também é enfatizada por TORRES (1997), ao dizer que há mais de trinta anos são desenvolvidos empreendimentos educativos não formais e não governamentais na América Latina e em outros lugares e que atualmente nos Estados Unidos da América estão sendo abordados temas como: Educação Popular e Autonomia das Escolas Públicas na perspectiva da filosofia freireana.

2. Como os educadores do IPF têm atuado, a nível nacional, na difusão das idéias de Paulo Freire?

No Brasil as idéias de Paulo Freire embasam movimentos e programas educacionais com fins de esclarecer a realidade aos educandos e desenvolver consciências

críticas, capazes de compreender o contexto histórico, social e cultural e nele intervir democraticamente. Exemplo: Escola Cidadã, Educação de Jovens e Adultos etc.

Pedagogos freireanos oferecem cursos de formação e educação continuada para educadores sobre os temas em pauta atualmente nas questões educativas como: Gestão Democrática, Colegiados Escolares, Leitura do Mundo, Relações Interpessoais etc.

O desenvolvimento dos movimentos de Ecopedagogia (Pedagogia da Terra) e Movimentos Pró-Universistas Paulo Freire (UNIFREIRE), são informações que vieram acrescentar nossos conhecimentos sobre as áreas de atuação educativa envolvendo as idéias de Paulo Freire.

“O Movimento de Ecopedagogia visa à formação da cidadania planetária, buscando refletir sobre como, em nossos espaços, estão se materializando as relações econômicas, políticas, culturais, éticas, raciais e de gênero, resultantes das transformações pelas quais passa o mundo atual e, também, sobre as consequências que essas materializações trazem para a sobrevivência saudável do planeta em que vivemos.

O Movimento Pró-Universistas Paulo Freire (UNIFREIRE) vem-se organizando como conjunto das Cátedras Paulo Freire, com diferentes programas e modalidades, independentes e unidas pelo mesmo espírito freireano” (ver Anexo B).

Sobre a leitura de mundo, FREIRE (1984) diz que ler não é decodificar pura e simplesmente as palavras, mas compreendê-las de uma maneira crítica e alongada na inteligência do mundo, relacionando linguagem e realidade.

3. No desenvolvimento dos trabalhos de Educação de Jovens e Adultos, seguindo a teoria Freireana, os resultados são mais eficazes do que outras metodologias? Por quê?

Os resultados apresentados na Educação de Jovens e Adultos têm sido satisfatórios porque os alunos são levados a construir o próprio conhecimento e encontram significado na aprendizagem que é desenvolvida levando em conta a realidade e a valorização de suas experiências. “A teoria do conhecimento proposta por Paulo Freire atinge resultados indiscutivelmente satisfatórios” (ver Anexo B).

4. Enumere pelo menos cinco pontos em comum, entre a Filosofia Educacional de Paulo Freire e os anseios do momento na educação brasileira, no que se refere à formação do cidadão.

Os itens que se seguem permeiam significativamente a filosofia político-educacional de Paulo Freire, refletem pontos essenciais de seu pensamento e fazem parte do texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB-Lei 9.394/ 96:

- a valorização do profissional da educação;
- participação da comunidade e de todos os segmentos na gestão da escola;
- necessidade de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola;
- a vinculação do currículo à realidade do educando e
- o respeito aos direitos humanos e aos elementos responsáveis pela construção da cidadania.

“Paulo Freire defendia a educação como *prática da liberdade*, a educação que forma a vida, para o exercício pleno da liberdade, que forma homens e mulheres sujeitos de sua própria e história, que, mais do que leitores sejam escritores de sua história” (ver Anexo B).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica reflexiva das informações bibliográficas complementadas pelas entrevistas, nos permitiu conhecer várias abordagens do tema, Educação e Cidadania:

- a influência da filosofia político educacional de Paulo Freire, nas pedagogias críticas do mundo;
- a conscientização como reflexão e prática;
- a humanização como vocação histórica do ser;
- saberes necessários à prática educativa libertadora;
- a utopia – considerada por FREIRE como a possibilidade de... – necessária a educação;
- a importância da leitura de mundo e
- a dialogicidade presente na Pedagogia/Andragogia.

A imersão nesse universo de conhecimento nos levou a concluir que a filosofia educacional de Paulo Freire é essencialmente cidadã. Enfoca uma ação pedagógica voltada para a valorização do ser humano, desenvolvendo sua consciência crítica e transformando o educando em sujeito capaz de reconstruir sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BUSQUETS, et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática., 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular e conscientização*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

CARDOSO, S. Ciro Flamarion. *Escravo ou camponês: o protocampesinato, negro nas américas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000* - Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 63).

CORTELLA, Sérgio Mário. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e política*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Prospectiva, 5).

DONADIO, Mário. *Treinamento & desenvolvimento total: ensinando as empresas a aprender*. 2ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

DUSSEL, Henrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Pesquisa e Projetos).

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v.10. (Coleção O mundo Hoje).

_____. *A importância do ato de ler*. 7ed. São Paulo: Cortez, 1984. v.4.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Educação e mudança*. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. v.1. (Coleção Educação e Comunicação).

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Escola cidadã*. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 24. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. (org), *Paulo Freire: uma biobibliografia*. 3ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.

HARPER, Babette *et al.* *Cuidado, escola! : desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Tradução de Letícia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução de Ernani Rosa. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESCOLA cidadã. Arquivos Paulo Freire instituto Paulo Alter Mídia. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. 1 fita de vídeo (21min), VHS, son., color.

LEI nº 9.394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

KNOWLES, Malcolm S. (org.). *Seminário de educação permanente e desenvolvimento de recursos humanos*, 1977, Salvador. Resumo da conferência realizada na Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFB, 1977.

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Tradução de Luzia Araújo & Tália Bugel. Campinas: Papirus, 1997. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

APÊNDICE A

- 1) Como estão os trabalhos, no exterior, no que se refere ao pensamento de Paulo Freire?
- 2) Como os educadores do IPF têm atuado, a nível nacional, na difusão das idéias de Paulo Freire?
- 3) No desenvolvimento dos trabalhos de Educação de Jovens e Adultos, seguindo a teoria freireana, os resultados são mais eficazes do que outras metodologias? Por quê?
- 4) Enumere pelo menos 5 (cinco) pontos em comum entre a Filosofia Educacional de Paulo Freire e os anseios do momento na educação brasileira no que se refere à formação do cidadão.

APÊNDICE B

Paulo Freire, de acordo com GADOTTI (1996):

Nome completo: Paulo Reglus Neves Freire

Nascimento: aos 19 de setembro de 1921

Naturalidade/Nacionalidade: Recife - PE - Brasil

Filiação: Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire

1942 - Professor de Língua Portuguesa do colégio Oswaldo Cruz.

1947 à 1954 - Diretor do setor de Educação e Cultura do SESI – Serviço Social da Indústria.

1956 - Nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife.

1958 - “Foi como relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado ‘A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos’, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista. Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha, no relatório, que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos, existentes no estado de Pernambuco, teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando, para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases” (GADOTTI, 1996, p.35).

1959 - Através de concurso obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação - Tese: Educação e Atualidade Brasileira

1960 - Efetivou-se professor de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

1961 - Designado Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife.

1962 - Tornou-se Livre-Doscente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco.

1963 - Foi escolhido um dos “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação do Estado de Pernambuco.

1964 - Foi destituído de suas funções de Conselheiro, pelo decreto nº 942, de 20 de abril de 1964, assinado pelo Vice-Governador Paulo Guerra porque o Governador Miguel Arraes já estava preso pelas novas forças que tomaram o poder. Sendo ameaçado pelas Forças Militares exilou-se na Bolívia.

1964 à 1969 - Trabalhou como acessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária do Chile.

1970 - Publicou nos Estados Unidos da América, onde lecionava sobre suas próprias reflexões na Universidade de Harvard, como professor convidado, a Pedagogia do Oprimido.

1970 à 1979 - Desenvolveu atividades educativas na África, Ásia, Oceania e toda a América, com exceção do Brasil.

1979 - Sob o clima de anistia política recebeu o seu primeiro passaporte brasileiro e retornou ao Brasil no mês de agosto.

1980 à 1990 - Lecionou na Universidade de Campinas - UNICAMP.

1989 à 1991 - Autou como Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

1994 - Recebeu o prêmio instituído pelo International Consortium for Experimental, Learning que leva o seu próprio nome. O prêmio que contempla, a cada ano, um renomado educador, o homenageia por suas contribuições para a teoria e a prática do ato de aprender/ensinar.

1997 - Faleceu em 2 de maio.

ANEXO A

Beatriz Penha de Carvalho

De: Ângela Antunes [angela@paulofreire.org]
Enviado em: quarta-feira, 3 de outubro de 2001 19:30
Para: Beatriz Penha Carvalho
Assunto: Re: Agradecimento



Entrevista para Franca

sobre o...

AcessoBOL, só R\$ 9,90! O menor preço do mercado!
Assine já! <http://www.bol.com.br/acessobol/>

Cara Beatriz,

Em anexo, vai a entrevista.
Perdoe-nos a demora.
Um abraço carinhoso
Ângela, Padilha e Salete

----- Original Message -----

From: "Beatriz Penha Carvalho" <bepec@bol.com.br>
To: "Instituto Paulo Freire" <ipf@paulofreire.org>
Sent: Saturday, September 15, 2001 11:02 PM
Subject: Agradecimento

Cara Angela,

Muito agradecemos a sua tentativa de atendimento à nossa solicitação.

Seja qual for o resultado, já sabemos, do empenho máximo.

retorno abraço.

Beatriz Penha Carvalho

ANEXO B

UNIVERSIDADE DE FRANCA
Profa.: BEATRIZ PENHA CARVALHO
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De: **Beatriz Penha Carvalho**
Para: **Diretoria do Instituto Paulo Freire**

Assunto:

Questões direcionadas aos membros do (I P F) **Instituto Paulo Freire**, com objetivo de complementar o (TCC) **Trabalho de Conclusão de Curso**, dos alunos:

ANGELA MARIA DOS SANTOS MELLO
MARIA IRISMAR DE OLIVEIRA
RUBENS ROBERTO FIGUEIREDO

Alunos do curso de **PEDAGOGIA** da
UNIVERSIDADE DE FRANCA - FRANCA - SP.

Tema do TCC:

“Como é enfocada a educação para a cidadania na visão de Paulo Freire?”

Para Paulo Freire a Escola Cidadã é *“aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres (...) que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela (...) que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. Que é coerente com a liberdade, com o seu discurso formador, libertador. (...) que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola de comunidade, de companheirismo (...) de produção comum do saber e da liberdade (...) que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia”*

QUESTÕES

- 1) Como estão os trabalhos, no exterior, no que se refere ao pensamento de Paulo Freire?

Através da pesquisa sobre a vida e obra de Paulo Freire realizada pelo Instituto Paulo Freire e concluída em 1996 que resultou no livro “Paulo Freire: uma biobibliografia” (editado pelo IPF em parceria com a Editora Cortez, com mais de 700 páginas) pudemos constatar a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua repercussão em vários países do mundo. O Instituto Paulo Freire já realizou dois encontros Internacionais

ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
PEDAGOGIA - 2001

UNIVERSIDADE DE FRANCA

Profa. : BEATRIZ PENHA CARVALHO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

do Fórum Paulo Freire (o primeiro em São Paulo e o segundo em Bolonha) que contou com a participação de representantes de mais de 24 países, relatando estudos, pesquisas e práticas fundamentadas em Paulo Freire. A causa pela qual Paulo Freire lutou permanece atual, pois, infelizmente, atuais continuam a exploração e a injustiça social. No contexto da globalização excludente, mais atual ainda está a necessidade de uma "educação como prática da liberdade". Nos países do primeiro mundo, Paulo Freire tem sido referência em pesquisas e projetos com os excluídos, principalmente, os imigrantes.

2) Como os Educadores do IPF têm atuado, a nível nacional, na difusão das idéias de Paulo Freire?

O objetivo do Instituto Paulo Freire é dar continuidade ao legado de Paulo Freire, aproximando pessoas e instituições que trabalham em torno de suas idéias e desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

A fim de possibilitar a troca de experiências e aprofundar as reflexões teóricas em torno de seus campos de atuação, os docentes do IPF procuram desenvolver estudos e pesquisas, organizar publicações, oferecer formação, consultoria e assessoria relacionadas aos programas de: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Escola Cidadã, Ecopedagogia e Movimento Pró-Universitas Paulo Freire.

Além de desenvolver estudos e pesquisas na área, oferece consultoria e/ou assessoria para implantação de Movimentos de Alfabetização (MOVA), formulação e implantação de planos estaduais/municipais de EJA, cursos de formação inicial e continuada, minicursos e oficinas pedagógicas para educadores de pessoas jovens e adultas das redes municipal e estadual, de ONGs e Movimentos Populares.

O Movimento da Escola Cidadã representa um esforço para construir parâmetros político-pedagógicos e instrumentos concretos que viabilizem e contribuam para a democratização do acesso e melhor qualidade de ensino-aprendizagem da creche à universidade.

Oferece consultoria, assessoria e cursos de formação inicial e educação continuada, minicursos, oficinas e palestras sobre: Gestão Democrática, Colegiados Escolares, Ciclos e Avaliação Dialógica, Leitura do Mundo, Planejamento Dialógico, Escola Cidadã Rural, Relações interpessoais e princípios de convivência.

O Movimento de Ecopedagogia visa à formação da cidadania planetária, buscando refletir sobre como, em nossos espaços, estão se materializando as relações econômicas, políticas, culturais, éticas, raciais e de gênero, resultantes das transformações pelas quais passa o mundo atual e, também, sobre as consequências que essas materializações trazem para a sobrevivência saudável do planeta em que vivemos.

Para isso, este Movimento busca desenvolver uma ecopedagogia (Pedagogia da Terra) - a pedagogia da sustentabilidade - definindo princípios, propostas, estratégias e ferramentas que possam auxiliar nesse processo de

**ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
PEDAGOGIA - 2001**

UNIVERSIDADE DE FRANCA

Profa. : BEATRIZ PENHA CARVALHO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Educação Latino-Americana e oferecer recomendações em matéria de pesquisa e política pública em educação para a região.

Com o objetivo de manter vivo o debate das questões educacionais; divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua; possibilitar a pesquisa e a troca de experiências, aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire, o IPF mantém em sua sede central, em São Paulo: os Arquivos Paulo Freire (onde estão a Biblioteca Paulo Freire e uma Videoteca), um website <www.paulofreire.org> e várias publicações do próprio Instituto.: Série Educação Internacional (em parceria com a Editora Papirus); Séries Prospectiva e Guia da Escola Cidadã (em parceria com a Editora Cortez); Cadernos do Instituto Paulo Freire.

3) No desenvolvimento dos trabalhos de Educação de Jovens e Adultos, seguindo a teoria Freiriana, os resultados são mais eficazes do que outras metodologias? Por quê?

A concepção freireana de alfabetização pressupõe que o aluno alfabetizado consiga ler o mundo através da palavra. Isso significa que não basta ler mecanicamente as palavras, é preciso entender criticamente o contexto em que está inserido e se capacite à transformação da realidade. Nesse sentido, a teoria do conhecimento proposta por Paulo Freire atinge resultados indiscutivelmente satisfatórios: os alunos vêem sentido/significado no processo educativo, são sujeitos desse processo, constroem criticamente o conhecimento e são estimulados a intervir na realidade. As experiências realizadas revelam ainda que há uma sensível diminuição (quando não eliminação) da evasão.

4) Enumere pelo menos 5 (cinco) pontos em comum, entre a Filosofia Educacional de Paulo Freire e os anseios do momento na educação brasileira, no que se refere à formação do cidadão.

Nos movimentos sociais organizados, como MST, por exemplo, no Plano Nacional da Educação proposto pela sociedade, na própria construção da LDB, os anseios da sociedade em relação à educação brasileira apontam para maior valorização do profissional da educação, participação da comunidade e de todos os segmentos na gestão da escola e na construção do projeto político-pedagógico, a necessidade de garantir o acesso, mas principalmente a permanência dos alunos, a necessidade de democratização da gestão, de alteração do currículo (vinculando-o à realidade do educando) e do processo de avaliação, de educar para a cidadania ativa (formar o cidadão que, além de escolher seus representantes políticos, de pagar impostos e de cumprir leis, seja capaz também de criar leis que vão ao encontro de suas necessidades, de se apropriar dos bens culturais, de intervir nos destinos de sua cidade, de seu estado e de seu país). Paulo Freire defendia a *educação como prática da liberdade*, a educação que forma a vida, para o exercício pleno da humanidade, que forma homens e mulheres sujeitos de sua própria história, que, mais do que leitores, sejam escritores de sua história.

**ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
PEDAGOGIA - 2001**

UNIVERSIDADE DE FRANCA

Profa. : BEATRIZ PENHA CARVALHO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

formação. Desenvolve estudos e pesquisas e oferece cursos, minicursos e oficinas pedagógicas de formação inicial e educação continuada, bem como assessoria para implantação de projetos que promovem a construção de uma cultura da sustentabilidade.

O Movimento Pró-Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE) vem-se organizando como conjunto das Cátedras Paulo Freire, com diferentes programas e modalidades, independentes e unidas pelo mesmo espírito freireano.

O programa de trabalho das Cátedras tem por base os princípios do legado de Paulo Freire, da Carta de São Paulo e da Carta de Bologna.

Para facilitar o seu funcionamento e ampliar seu campo de abrangência, a UNIFREIRE vem sendo estruturada através de um campus virtual em rede (Movimento de Educação em Rede), em permanente autoconstrução, com o objetivo de edificar a cidade educativa virtual da nação dos cidadãos que comungam com os ideais de Paulo Freire em qualquer parte do mundo.

O Movimento de Educação em Rede surgiu como resposta ao compromisso assinado pelo Movimento Pró-Universitas Paulo Freire, no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire e tem como objetivo criar uma rede de educação em cada Instituição de Ensino Superior, participante ou interessada em participar das Cátedras Paulo Freire - UNIFREIRE. Esta rede estará voltada para a educação continuada de pesquisadores e educadores, comprometidos com a proposta libertadora de educação. Objetiva, ainda, desenvolver educação continuada em rede atendendo, fundamentalmente, aos Movimentos EJA, Escola Cidadã, Ecopedagogia - e Arquivos Paulo Freire.

O Fórum Paulo Freire consiste num espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freireana. Sua concretização se dá através de encontros internacionais bienais e um fórum de debates no website do IPF www.paulofreire.org.

O I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire foi realizado nos dias 28, 29 e 30 de abril de 1998, em São Paulo e teve como tema principal O legado de Paulo Freire. O II Encontro do Fórum Paulo Freire foi realizado em março do ano 2000, na Universidade de Bologna, Itália, e teve como tema O Método Paulo Freire e as novas tecnologias. Em março de 2002, será realizado o III Encontro Internacional do Fórum.

O Instituto Paulo Freire é também responsável pela Secretaria da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB) que articula pessoas, grupos, organizações governamentais e não governamentais que atuam no campo da alfabetização e educação básica de jovens e adultos concebidas como direitos humanos fundamentais e elementos cruciais de construção da cidadania, buscando construir um espaço de interlocução através de seminários, encontros e ações conjuntas.

Com o objetivo de promover a pesquisa no campo da educação, o Instituto Paulo Freire, em 4 de novembro de 1998, tornou-se a Secretaria Geral da Comissão de Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais CLACSO, sob a coordenação de Carlos Alberto Torres. A Comissão de Educação do CLACSO tem como propósito estudar os temas centrais da

**ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
PEDAGOGIA - 2001**

ANEXO C



ANEXO D

CANÇÃO ÓBVIA

“Escolhi a sombra de uma árvore para meditar
no muito que podia fazer enquanto te esperava
quem espera na pura esperança
vive um tempo de espera qualquer.

Por isso enquanto te espero
trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças
minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado pelo sol
meus olhos verão o que nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos
na difusa sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer
à sombra daquela árvore, prevenidos
que é perigoso esperar da forma que espero
que é perigoso caminhar
que é perigoso falar...
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que venham me dizer
à sombra desta árvore, que tu já chegaste
porque estes que te anunciam ingenuamente
antes te denunciavam

Esperarei por ti como o jardineiro
que prepara o jardim para o rosa
que se abrirá na primavera”.

Paulo Freire