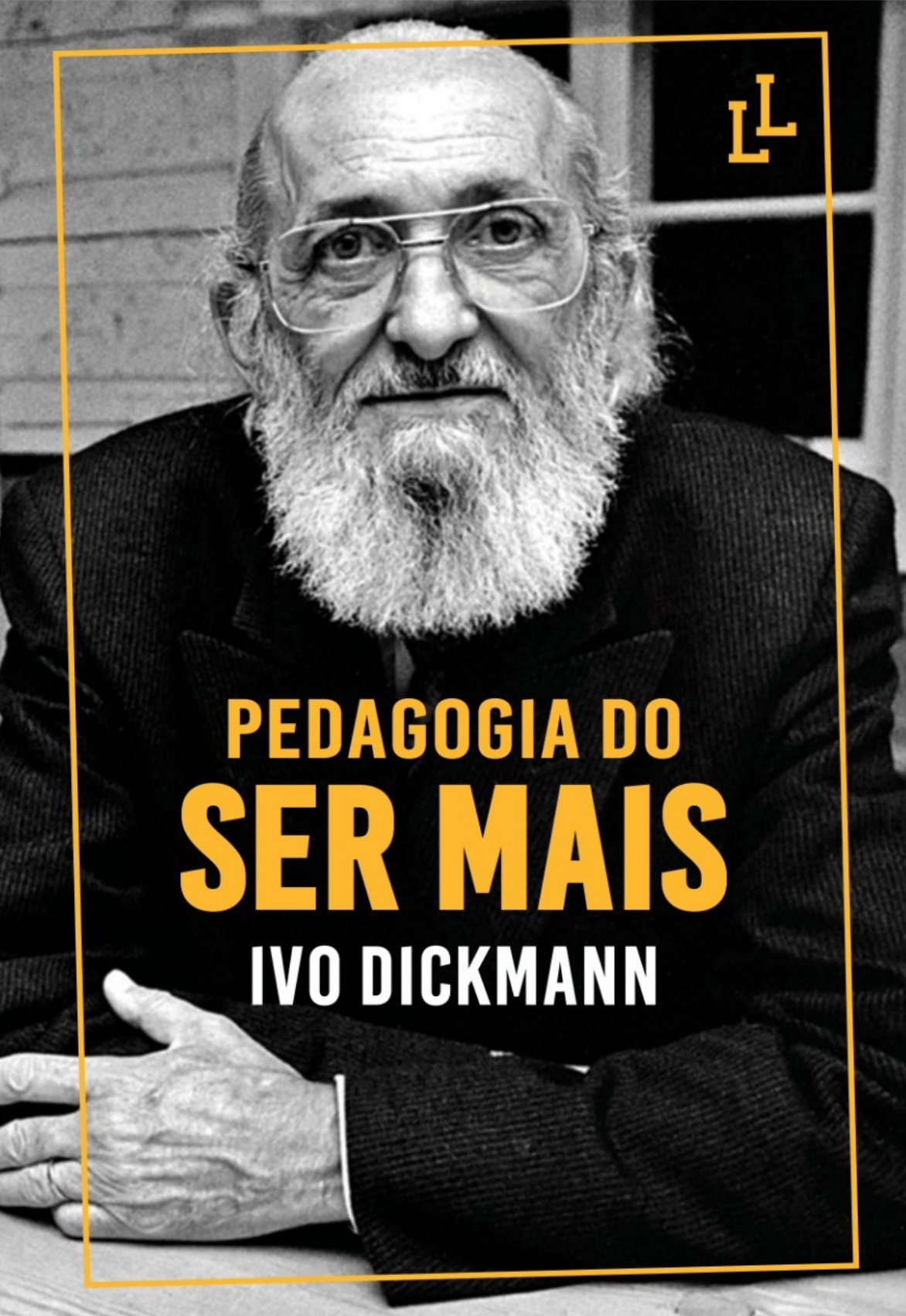

PEDAGOGIA DO SER MAIS

IVO DICKMANN

PEDAGOGIA DO SER MAIS

Ivo Dickmann

Ivo Dickmann

PEDAGOGIA DO SER MAIS

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Paulo Freire.
Edição: Editora Livrologia.
Capa: Ivanio Dickmann
Preparação e Revisão: Ivo Dickmann
Diagramação: Ivo Dickmann
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

E244 Pedagogia do ser mais. / Ivo Dickmann. - Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; 04).
v.5

ISBN: 978-65-86218-08-4

1. Educação. I. Dickmann, Ivo. II. Série.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020
Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais, desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

Dedico essa breve introdução à antropologia de Paulo Freire
ao meu orientador na graduação Pe. Elli Benincá (in memoriam).

O diálogo é o encontro amoroso dos seres humanos, que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (Paulo Freire)

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9
Carta que fala de identidades em busca da Pedagogia do Ser Mais 11
PRIMEIRAS PALAVRAS 17
Costurando e Construindo: Introdução a Paulo Freire 18

CAPÍTULO - 1 27
Pedagogia do Inacabamento: a concepção antropológica de Paulo Freire 27
1.1 – HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO 30
1.1.1 – A humanização 30
1.1.2 – A desumanização 33
1.1.3 – O gérmen do opressor 36
1.2 – INCONCLUSÃO DO SER HUMANO 41
1.2.1 – A consciência do inacabamento 42
1.2.2 – O ser humano como projeto histórico 44
1.2.3 – O ser mais 46
1.3 – RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO 51
1.3.1 – O diálogo como mediador 51
1.3.2 – O mundo e a humanização 54
1.3.3 – A História e a Cultura 56

CAPÍTULO - 2 63
Pedagogia da Libertação: o pensamento pedagógico de Paulo Freire 63
2.1 – EDUCAÇÃO "BANCÁRIA" OU ANTIDIALÓGICA 66
2.1.1 – A relação professor-aluno 66
2.1.2 – Outras relações de opressão 69
2.1.3 – A Educação e a opressão 72
2.2 – EDUCAÇÃO LIBERTADORA OU DIALÓGICA 76
2.2.1 – A relação educador-educando 77
2.2.2 – O desvelamento do mundo 79
2.2.3 – Uma tensão permanente 81

2.3 – AVANÇOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 86
2.3.1 – Nova concepção antropológica 86
2.3.2 – A conscientização 87
2.3.3 – A opção pelos oprimidos 89
2.3.4 – Características da Educação Libertadora 90

CAPÍTULO - 3 99
Pedagogia da Humanização: fundamentos e método dialógico 99
3.1 – CARACTERÍSTICAS DO DIÁLOGO 102
3.1.1 – O Amor 106
3.1.2 – A Humildade..... 108
3.1.3 – A Fé 109
3.1.4 – A Esperança 111
3.2 – LIMITES E POTENCIALIDADES DO DIÁLOGO 115
3.2.1 – O Diálogo como Processo 115
3.2.2 – O Diálogo e a Ingenuidade..... 118
3.2.3 – Diálogo: Encontro de Verdades 119
3.3 – FUNDAMENTOS DIALÉTICOS DA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO 123
3.3.1 – Teologia da Libertação..... 124
3.3.2 – Filosofia da Libertação..... 126
3.3.3 – Educação Libertadora 128

Pedagogia da (in)conclusão.....135

Referências 141

Índice Remissivo e Onomástico.....155

Sobre o autor 165

PREFÁCIO

Carta que fala de identidades em busca da Pedagogia do Ser Mais

Escrever o prefácio do livro *Pedagogia do Ser Mais*, de Ivo Dickmann, é uma imensa satisfação, por várias razões que, no conjunto, revelam a existência de uma identidade profunda que foi se construindo.

O sentimento é de estar escrevendo uma carta aberta, falando de um amigo, inspirado na data significativa de aniversário de 23 (vinte e três) anos de falecimento de Paulo Freire, que nos deixou em 02 de maio de 1997, que adorava se comunicar e alimentar o conhecimento e boas relações por meio de cartas.

Um aspecto da identidade passa, certamente, pela origem oriunda da classe trabalhadora, pelo estudo em seminário, pela influência da filosofia e teologia da libertação e, consequentemente, pelo compromisso social e político com as causas populares. Esse último, é o que o Ivo chama, na introdução do livro, de "opção preferencial pelos pobres". O que não significa uma opção pela pobreza, mas o compromisso de combatê-la juntamente com quem a sofre.

Outro aspecto da identidade construiu-se na proximidade física, ainda que tenha sido por um período relativamente curto. Lembro-me de conhecer o Ivo no pátio e corredores do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), sempre simpático e comunicativo. Em seguida, ele veio trabalhar, como bolsista, num projeto do Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), onde eu atuava como educador popular junto com uma equipe maravilhosa. Chegamos, inclusive, a compartilhar moradia por um período breve.

Um ponto específico e significativo foi a minha participação na banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Ivo, do qual este livro surge como produto, obviamente revisado e ampliado. Ainda hoje me lembro da pergunta que fiz para contribuir no debate: o que Freire compreende por mundo? A lembrança permaneceu porque, um tempo depois, o Ivo, já pesquisando para o mestrado e/ou doutorado, me falou que agora entendia melhor o sentido daquela pergunta. O mundo, para Freire, não se reduz ao que ele chama de "suporte natural", mas é centralmente aquilo que os seres humanos acrescentam à natureza, criando o mundo histórico, político, social e cultural, enfim, a existência humana. Daí a insistência de Freire em dizer que não basta a leitura da palavra, mas de que é preciso ler o mundo. "Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a 'leitura do mundo', tem que ver com o que chamo a 're-escrita' do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em ge-

ral, da de adultos e da alfabetização em particular" (FREIRE, 2000, p. 88). O autor fez esta reflexão em consideração à afirmação de uma camponesa de Pernambuco que, certa vez, disse querer aprender a ler e escrever "para deixar de ser sombra dos outros" (FREIRE, 1986, p. 113). Afirmação que, em si, revela uma capacidade profunda de leitura do mundo.

O Padre e professor Elli Benincá, que nos deixou este ano (07 abril 2020), participou deste debate na condição de orientador do TCC. Como sempre, foi muito crítico, amável e profundamente freiriano em suas considerações. Benincá foi uma referência inspiradora para várias gerações de educadores e pesquisadores.

Outro aspecto, ainda, da identidade está sendo a continuidade da pesquisa em Paulo Freire. Conhecer a concepção freiriana de ser humano, de conhecimento e de educação é fundamental para educadores e pesquisadores que se pretendem críticos, dialógicos e comprometidos politicamente com as causas populares e com a transformação da ordem vigente de um mundo extremamente desigual e injusto. Quando se pesquisa, especialmente em ciências humanas e pedagógicas, o principal beneficiado é o próprio pesquisador, porque primeiro se aprende para, quem sabe, depois ensinar, sem negar a dialética do processo. Ou seja, a pesquisa ajuda, sobretudo, na formação da própria identidade. Recomendo a leitura da *Pedagogia do Ser Mais*, em que o Ivo investiga o pensamento pedagógico de Freire, tendo como fundamento a pedagogia do inacabamento e, como horizonte, a pedagogia da libertação.

Em relação ao inacabamento, Freire (2003) parte da constatação de que o ser humano é inconcluso, não está pronto, está sendo. Diferentemente dos outros seres, também inacabados, ele sabe que é inacabado, tem consciência da sua inconclusão. É exatamente na consciência do inacabamento que está a raiz da educação. Segundo ele, seria uma profunda contradição saber se inacabado e não buscar *ser mais*. Assim, a educação se apresenta como caminho, como "pedagogia", do *ser mais*.

A pedagogia do *ser mais* é centralmente uma descoberta, uma construção histórica, uma "conquista" que precisa ser feita em colaboração. Não pode ser propriamente uma autodescoberta ou, muito menos, uma doação ou transmissão unilateral de um para outro, porque, segundo Freire (2003, p. 62), "ninguém se educa a si mesmo, os homens [e mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Por isso, a pedagogia do *ser mais* precisa ser, necessariamente, dialógica e problematizadora.

A pedagogia do *ser mais* é um processo de humanização. Diferente de Freire, que defende a humanização como vocação, pensamos que a humanização e desumanização são possibilidades históricas, mas concordamos plenamente com ele de que a primeira é o horizonte a ser seguido por aqueles que querem *ser mais*. *Ser mais* do que aquilo que é despertado pelos instintos egoístas ou pela força ou por certo tipo de poder, o poder da opressão, da violência, que impede os outros de serem. A pedagogia do *ser mais* é o caminho que se faz com o outro, no diálogo, no exercício da liberdade,

no amor, enfim, na humanização. Por isso, a "busca do ser mais [...] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires" (FREIRE, 2003, p. 75).

Parabenizo Ivo Dickmann pela sua pesquisa em Paulo Freire e pela correspondente prática como educador, pela publicação e relevante contribuição deste livro e pelo seu título sugestivo: *Pedagogia do Ser Mais*.

Volmir José Brutscher
Doutor em Educação (UFPB)
Professor da Universidade de Pernambuco (UPE)
João Pessoa, 02 de maio de 2020
Aniversário de 23 anos de falecimento de Paulo Freire (1997)

“A pedagogia do *ser mais* é centralmente uma descoberta, uma construção histórica, uma “conquista” que precisa ser feita em colaboração.”

PRIMEIRAS PALAVRAS

Costurando e Construindo: Introdução a Paulo Freire

Para um filho de uma costureira e de um pedreiro, chegar até aqui e escrever um livro sozinho, foi um longo caminho. A graduação já começou com seis anos de atraso, ou seja, quando um filho da classe média ou da elite econômica do nosso país já tinha terminado a graduação e entrando no mercado de trabalho (ou seguindo o trabalho dos pais e dando continuidade ao *status* social), eu estava apenas começando. Mas, isso não foi "privilégio" meu, outros colegas também estavam na mesma situação, buscando um curso superior "fora da idade certa", trabalhando de dia, estudando a noite e nos finais de semana.

Minha realidade era um pouco mais dura, pois nos finais de semana era quando eu trabalhava também, pela minha função de Jovem Liberado da Pastoral da Juventude (PJ) da Arquidiocese de Passo Fundo-RS, visto que os grupos de jovens da Igreja Católica se encontram, quase sempre, nos sábado e domingos. Então, nem meus finais de semana era "livres" para estudar. Sem falar nos cursos de formação de liderança (Escola da Juventude na ESCAJUR, Pós-Crisma), minha atividade como representante do Inter-Norte na Coordenação Estadual da PJ, as participações nas Assembleias Estadual (São Leopoldo-RS) e Nacional da PJ (Curitiba-PR), na

Coordenação Diocesana de Pastoral que nos levava todos os meses às paróquias da Arquidiocese fazendo reuniões, distribuindo o jornal diocesano... mas digo pra você, com me disse o Pe. Elli no nosso primeiro encontro de orientação de TCC: "Lá na PJ e na Coordenação Diocesana de Pastoral você está fazendo outra faculdade". Ele tinha toda razão!

Esse texto é resultado desse meu diálogo com o Pe. Elli. Ele meu orientador e mestre, eu estudante de Filosofia, seu aprendiz. Lembro-me de chegar à orientação convicto do meu tema e dizer a ele: "Pe. Elli, quero pesquisar o Método Paulo Freire". E ele rapidamente, com uma convicção maior que a minha, me respondeu: "Isso todo mundo já estudou. Para você entender Paulo Freire precisa estudar a sua concepção antropológica, ela é o fundamento da Pedagogia da Libertação."

Confesso que fui para casa pensativo. Mas segui esse caminho indicado por ele e nunca me arrependi, assim surgiu meu TCC: *A justificação antropológica do pensamento pedagógico de Paulo Freire*. Foi um trabalho feito com muito carinho e esmero, os momentos de orientação sempre me recolocavam nos trilhos e acabamos muito bem. Sou grato ao Pe. Elli por ter me acolhido como seu orientando e, até hoje, sempre que tenho oportunidade falo com orgulho dessa nossa tarefa-comum.

* * *

Falar de Paulo Freire não é tão fácil, porém é preciso. Um homem comprometido, um ser humano autêntico, um esposo amável, um pai carinhoso, um político engajado, um educador; e ousadamente a nossa afirmação: um dos maiores filósofos brasileiros. Um pensador da educação que era possuidor de um comportamento e um olhar profético.

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu no dia dezenove de setembro de 1921, em Recife, mais precisamente na Rua do Encanamento, nº 724, no bairro da Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, aprendeu deles, desde cedo, o diálogo, como gostava sempre de reforçar. Estudioso, formou-se em Direito, mas logo abandonou o ofício, preferiu a educação. Criou um método e uma epistemologia da educação, foi exilado, viajou o mundo por causa de sua concepção crítica de alfabetização, retornou ao Brasil e se tornou professor universitário e Secretário da Educação de São Paulo. No dia dois de maio de 1997 faleceu de infarto em São Paulo. Suas marcas no pensamento pedagógico brasileiro e mundial são indeléveis. Sua teoria pedagógica e seu método são conhecidos em todo o mundo.

Aqui no começo deste livro queremos esclarecer alguns termos que aparecerão no texto e que fizemos uma opção metodológica na redação. Quando tratarmos de educação "bancária" sempre escreveremos com iniciais minúsculas e usaremos os termos professor e aluno para falar da relação vertical do primeiro sobre o segundo.

Quando tratarmos da Educação Libertadora ou Problematizadora escreveremos com iniciais maiúsculas e usaremos os termos

educador e educando para ser mais fiel a teoria pedagógica de Paulo Freire.

Optamos também por utilizar as expressões *desordem de opressão* e *desordem injusta* quando falarmos sobre a situação social garantida pela opressão e falarmos em *ordem justa* quando nos referirmos à sociedade construída pela ação-reflexão humana.

Outro alerta que nos parece importante é quanto à utilização do termo *pedagogia do oprimido* em letras minúsculas que sempre se referirá à teoria pedagógica de Freire e *Pedagogia do Oprimido* em iniciais maiúsculas se referirá ao seu livro.

Assim, esperamos que o texto fique mais atrativo e mais claro se o conteúdo parecer, em alguns momentos, não muito explícito. Nosso objetivo, na verdade, é tentar ser o mais fiel possível ao nosso pensador para não trairmos o método e nem os conceitos principais. Esperamos alcançar esse objetivo no percorrer das páginas que seguem.

Para saber mais da biografia, pedagogia, epistemologia e do legado de Paulo Freire, a seguir temos um conjunto de obras que considero uma excelente introdução: Freire (1980), Brandão (1989), Beisiegel (1989), Barreto (1998), Gadotti (1989; 1996), Brutscher (2005), Araújo Freire (2006), Araújo Freire e Freire (2013), Spigolon (2016), Dickmann et al (2017), Wohlfart (2018), Streck, Redin e Zitkoski (2018), Haddad (2019), Kohan (2019), Dickmann e Dickmann (2019a, 2019b, 2020).

* * *

O que queremos nas páginas seguintes é adentrar na postura antropológica de Freire sempre como uma justificação de sua pedagogia. É essa a nossa tese principal que permeará todo o texto. Acreditamos que é na sua concepção antropológica que se fundamenta a sua concepção pedagógica. Tentaremos demonstrar o que é o ser humano para Freire, como ele compreende uma educação que o liberta e também qual a sua crítica ao método de educação que oprime e desumaniza, o método bancário – além, é claro, ao final, demonstrar as teorias subjacentes a essa construção freiriana.

Escolhi esse tema, pois ele está diretamente ligado a uma concepção que está comprometida com a transformação social. Essa era uma grande preocupação minha. Queria escrever um texto que trouxesse alguns indicativos de como, pela Educação e pela Filosofia, pudesse contribuir na libertação dos oprimidos, já que parto de uma opção de vida que se faz preferencial pelos pobres, contra toda forma de discriminação.

E, ao mesmo tempo, essa pesquisa me ajudou a construir uma forma diferente de abordagem do ser humano, das pessoas que convivem comigo. Vários "pré-conceitos" foram deixados de lado nesse aprendizado que fiz, aprendi a ouvir mais e falar menos, ou de outra forma, aprendi que é preciso primeiro escutar. Um escuta atenda e sensível, como afirmava Freire.

Não quero também postular uma anterioridade de um tema sobre o outro – a concepção antropológica sobre a pedagógica –,

mas de justificar a importância da antropologia de Paulo Freire na articulação de seu pensamento pedagógico, até porque numa concepção dialética de educação como a de Freire não cabe um conceito anterior ao outro, mas sempre em relação onde um é importante para o outro, eles se interpenetram, se articulam. De que maneira a antropologia perpassa toda a sua pedagogia? Como ele transpassa todo o seu pensamento político-pedagógico? Enfim, tentaremos legitimar a transversalidade da concepção antropológica de Freire.

Obviamente não poderemos dar conta por completo desse tema, mas precisamos encurtar o foco de nossa pesquisa e optamos pelo diálogo. Será esse o fio condutor da nossa pesquisa. Faremos uma análise do *diálogo como o método* de Paulo Freire para a humanização. É nele que chegaremos para localizar de que forma uma teoria pedagógica que se diz libertadora precisa levar a sério e fazer uma opção radical pelo diálogo para realmente libertar.

O diálogo é o tema que muitas vezes reaparecerá no texto, isso por que, ele é a nossa problemática. É o diálogo que sustentaremos como a dimensão mais autêntica do ser humano, o único ser eminentemente dialógico. E é pelo diálogo que Paulo Freire acreditava acontecer a construção do conhecimento e a base de uma nova educação – a Educação Libertadora. E é também no diálogo que tentaremos localizar os limites na educação, tanto na concepção bancária de educação como método desumanizador, como também, os limites do diálogo na humanização.

Para darmos conta desse desafio, organizamos o livro em três partes. No primeiro capítulo faremos uma abordagem sobre o tema

central, a concepção antropológica freiriana. A nossa tentativa é expor os principais conceitos que consideramos importantes para compreender a ideia de ser humano no pensamento de Paulo Freire e como ela abre as portas para a possibilidade do processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo entraremos no pensamento pedagógico de Paulo Freire propriamente dito, sua crítica à educação bancária e a demonstração de que outra pedagogia é possível, que é a Educação Libertadora. Tentaremos mostrar como a Educação Libertadora se credencia como processo de humanização e também seus principais avanços em relação à "educação bancária" e como o diálogo se apresenta como método na concepção libertadora de educação.

No terceiro e último capítulo aprofundaremos as características do diálogo como concebe Freire, indo além da relação da fala dos sujeitos entre si, mas como pronúncia e transformação do mundo. Falaremos sobre os fundamentos da educação libertadora em Freire, tendo como base e síntese final da obra a tríade Teologia, Filosofia e Pedagogia.

Espero que nas páginas que seguem, possamos fazer brotar no coração de quem as lê, assim como no meu, um compromisso político com as classes populares, com os oprimidos e que elas sejam um desafio de enfrentar sem medo a luta pela transformação da sociedade. Ao mesmo tempo, quinze anos depois, ao retomar esse texto para revisá-lo, corrigi-lo e ampliá-lo, ele me faz lembrar as frases que estavam escritas nas janelas da capela dos Oblatos de

São Francisco de Sales, em Jaboticaba-RS, onde fui seminarista, que carrego como *leitmotiv* para a vida inteira: **sejam cristãos autênticos, homens de sacrifício, até derramamento de sangue!**

Um último recado para você que está lendo esse livro. Ele é um livro-educador. Ele foi escrito e pensado para ser um processo de autoformação: no momento em que você lê os textos, ao mesmo tempo, é convidado a fazer pausas e sínteses e refletir sobre o que aprendeu e como esse aprendizado contribui na transformação da prática pedagógica – reforçando o que já está bom e mudando o que não tem funcionado muito bem. Por isso, você vai perceber que ao final de cada parte há uma *pausa pedagógica* e no final dos capítulos há um espaço para preencher que chamei de *síntese do texto*. Registre ali com *uma palavra* o resumo do que você leu, depois amplie para uma ideia-força com *uma frase* e, finalize com *um parágrafo* o que você vai fazer com esses novos conhecimentos, que atitudes novas eles mobilizam na tua prática pedagógica. Depois você tem um espaço para uma *imagem pedagógica* que é para quem quer se expressar para além das palavras. Use a tua criatividade.

Um grande abraço e força na luta!
Ivo Dickmann

CAPÍTULO - 1

Pedagogia do Inacabamento: a concepção antropológica de Paulo Freire

Muitas vezes, passa despercebido pelas obras de Freire o seu pensamento antropológico. Nesse nosso trabalho iremos começar fazendo uma abordagem de seus conceitos centrais pela sua concepção de ser humano, pois consideramos fundamentais para a compreensão de sua pedagogia. Podemos dizer que o que coloca em movimento e, posteriormente se constitui a base da ideia de Freire sobre educação é o ser humano que se faz problema a si mesmo. Desse problematizar-se resulta o saber que pouco sabe de si mesmo e a inquietação em querer saber mais.

Nesse movimento os seres humanos se questionam, encontram resposta, estas sempre insatisfatórias e nunca permanentes, que os levam a novas perguntas, pois não satisfazem o seu anseio de conhecer cada vez mais, e, portanto *ser mais*. Conhecer é humanizar. Quanto mais sabe de si, mais humano é o ser humano, e quanto mais questiona, mais aprende de si e do mundo que o rodeia. Conforme Simões Jorge (1981, p. 38): "Na dialética de suas perguntas e das respostas advindas o homem vai-se interiorizando, construindo a sua síntese que será o seu conhecimento novo da realidade e a sua práxis para transformá-la".

Sendo assim, de agora em diante, vamos adentrar no pensamento de Freire com o objetivo de explicar o que consideramos imprescindível para compreendê-lo melhor. Estaremos fazendo um percurso que, necessariamente, vamos esbarrar em muitos conceitos que Paulo Freire utilizou, e que, em alguns momentos, teremos que parar para analisar profundamente alguns deles antes de conti-

nuarmos caminhando. Isso se fará necessário para que não prossigamos sem a devida clareza, e assim, sem a devida compreensão do assunto tratado no texto.

1.1 – HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

Como nos propomos iniciar pela concepção antropológica, de imediato surgem dois conceitos-problema que nos demoraremos um pouco, que são a humanização e a desumanização. É difícil compreender a pedagogia de Freire sem entender bem esses dois conceitos, porque eles estão diretamente ligados ao seu pensamento antropológico e pedagógico, e até podemos dizer que é deles que surge a necessidade da educação na concepção de Freire, e em especial do conceito de humanização que Freire chamou de vocação ontológica humana. Precisamos assimilar a profundidade desse conceito para compreendê-lo melhor.

Para saber mais sobre a concepção antropológica de Paulo Freire, em seus mais diversos aspectos, consultar as seguintes obras: Franco (1973), Barreto (1998), Freire (2000; 2003), Simões Jorge (1981), Dickmann (2006), Borgheti (2015), Pin e Weyh (2017).

1.1.1 – A humanização

A humanização é o que Freire afirma como o problema central ou de importância fundamental em sua pedagogia. Este era um

tema que o preocupava, pois ele constatava no ser humano uma possibilidade de ser cada vez mais humano e, ao mesmo tempo, uma realidade histórica que o desumanizava cada vez mais. Portanto, humanização e desumanização se instauravam como possibilidades dos seres humanos, mas apenas a primeira, na concepção de Freire, é a vocação humana. Somente esta garante ao ser humano a dignidade de pessoa, resgata a sua humanidade, constrói o ser humano autêntico.

Essa vocação não se dá em plenitude num mundo ideal, descontextualizado, mas ao contrário, essa vocação se concretiza na realidade do mundo. A humanização como vocação de todos os seres humanos é uma luta permanente na busca da afirmação como pessoa de cada um que foi roubado em sua humanidade na opressão. Nas palavras de Freire (2003, p. 30):

> *Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.*

Neste trecho da Pedagogia do Oprimido, percebemos que o processo de humanização é enraizado no cotidiano. É uma preocupação em, além de construir o ser humano também mudar a sociedade, ou como o próprio Freire afirma, de mudar o resultado da ordem injusta. Pois, não é somente o ser humano que está incompleto, mas a realidade também. Mudar o ser humano significa mudar o mundo onde ele vive, transformar a realidade injusta em outra que impeça a desumanização.

A humanização é resultado da dialetização da realidade histórica com a vocação humana, da viabilidade ontológica com a vocação ontológica. Não é destino dado, mas construção dialética. A humanização é consequência da luta dos oprimidos por sua libertação da desordem opressora, o que implica libertar-se a si mesmo e aos opressores, que ao oprimir também se desumanizam. A humanização é opção radical pela liberdade humana, ela está na raiz do ser humano, e esse fundamento antropológico se baseia na sua inconclusão. Então, humanizar é colocar o ser humano num constante movimento de busca de *ser mais*, fazer-se mais humano, construir-se; não é adaptá-lo ao mundo, pois o homem não se naturaliza, mas humanizar o mundo, não é só processo biológico, mas fundamentalmente histórico.

Para Barreto (1998, p. 56): "A vocação de *ser mais*, isto é, ser mais humano, comum a todos os homens e mulheres, se realiza pela Educação". Essa afirmação faz a ponte entre a concepção antropológica e o pensamento pedagógico freiriano, ela sintetiza a convicção de que o ser humano é o fundamento da existência do processo de educação, e em especial os homens e mulheres oprimidos. Conforme afirmou Freire (2000, p. 16): "O meu ponto de vista é o dos 'condenados da Terra', o dos excluídos".

Ao mesmo tempo em que tematizamos a humanização, pudemos perceber que aparece algumas vezes o termo desumanização. Elas estão tão próximas que às vezes parecem se confundir, e esta é uma das razões pela qual, poderíamos admiti-la – a humanização – como viável ao ser humano. Mas a diferença conceitual é tão gran-

de que, de maneira alguma, se aproximam ou se assemelham. Ao contrário, ao distinguirmos uma da outra, perceberemos que representam uma dualidade. Por isso, faremos a partir de agora uma explanação do que significa a desumanização para Freire.

1.1.2 – A desumanização

A desumanização, a primeira vista, parece ter mais força que a humanização, pois é realidade histórica, é visível, é palpável. Assim, ela se credencia a dar uma resposta ao que é o ser humano, de forma mais imediata. Não há como negar a existência da desumanização, porém, ao mesmo tempo, isso não significa admiti-la como realidade inexorável. Ela é possível porque há algo que a mantém assim, é fato concreto na história, mas não é imutabilidade histórica. Freire (2003, p. 30) vai afirmar categoricamente que "[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero". Vemos que, realmente não resta alternativa, a não ser o desespero, ao consentir a desumanização, pois seria inútil qualquer reação, já que estaríamos fadados a ser menos. Isso significa que ela é uma realidade histórica, porém desvirtuamento da vocação humana.

O que queremos problematizar, também, é uma questão, que chamamos de lógico-conceitual, que se refere ao termo ser humano. Se afirmarmos esse termo – ser humano – temos dele um conceito, portanto, ele deve representa uma coisa só, a saber, o homem

no sentido genérico. Se surgir a possibilidade desse termo representar outra coisa, essa possibilidade deve ser negada para que não haja contradição, pois estaríamos dando sustentação a uma afirmação que ela mesma se anula. Não que a lógica resolva o problema da humanização do ser humano, mas consideramos importante trazer presente mais esse argumento a favor dela.

É a partir da desumanização que os seres humanos se lançam ao desafio de perguntar sobre a antítese, a possibilidade de *ser mais*. A negação da vocação de *ser mais* é a mola propulsora dos seres humanos para superar a opressão e instauração da nova ordem onde todos têm respeitada a sua dignidade de pessoa humana em sua integralidade. Esse desvirtuamento da vocação humana de *ser mais* (humanização), pelo ser menos (desumanização), se percebe também nos opressores, embora de forma diferente.

Ao oprimir, os opressores não fazem do processo desumanizante uma nova vocação humana, ao contrário, eles também se desumanizam. Pois, o ser menos não passa de uma distorção do *ser mais*, e leva, como já falamos, inevitavelmente a luta dos oprimidos contra quem os quer menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos.

Esse é o grande desafio que se apresenta diante do oprimido nesse processo dialético de humanização e desumanização, que é o de, no tempo em que se liberta a si também deve libertar o opres-

sor, e ainda mais, não ocupar o lugar do opressor na nova ordem social construída. Isso significa que a transformação social sugerida no processo de humanização do oprimido não tem o objetivo simples de inverter as posições sociais entre opressores e oprimidos, mas sim, de reestruturar a sociedade, de forma que, todos estejam num mesmo patamar de liberdade e equidade.

Ao mesmo tempo, somente dos oprimidos surge essa força capaz de mudar a desordem injusta para uma nova ordem. Dos opressores não emana outra coisa senão, numa tentativa de amenizar o impacto da opressão, uma falsa generosidade, que resulta num mero assistencialismo, medidas paliativas ineficientes e longe de ser ações que visem a superação da desordem de opressão. Isso porque, os opressores não conseguem superar essa contradição. E, os oprimidos, da mesma forma, não podem ao libertar-se, oprimir, pois a prática da liberdade impossibilita o exercício de opressão e dominação, o desafio histórico se instaura nesse momento aos oprimidos, que é ser livre sem oprimir.

Segundo Fiori (2003, p. 9), no prefácio da Pedagogia do Oprimido, logo nas primeiras palavras, afirma: "Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir á libertação do oprimido". E, mais a frente diz: "[...] 'prática da liberdade', que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação". Sem dúvida, Freire tinha claro o que isso significava, e, essas palavras parecem ser a síntese de sua teoria da transformação social e da distinção clara que tinha desses dois métodos pedagógicos com pontos de partida bem diferentes.

1.1.3 – O gérmen do opressor

A liberdade, não vem por acaso, mas é fruto da luta diária dos oprimidos e de sua práxis, sua ação e reflexão que fazem do e no mundo, faz com que eles compreendam que é preciso lutar permanentemente para garantir a liberdade, que ela mesma depois de instaurada nunca está em sua plenitude, mas é um constante construir-se no dia-a-dia. Todavia, Freire constata um grande problema nesse processo de construção da liberdade, ou podemos dizer, de formulação de uma pedagogia da libertação, que é a questão do gérmen do opressor que habita o oprimido e que eles devem se dar conta disso para contribuir nessa construção.

O gérmen hospedeiro da opressão ou do opressor, ainda não descoberto pelos oprimidos neles mesmos, os torna apócrifos, e isso impossibilita a sua participação na construção de uma pedagogia libertadora. Aliás, essa mesma pedagogia que ao ajudar nessa descoberta crítica, capacita os oprimidos a abrir mão de seu ser-parecido com o opressor para fazer-se autêntico (ser-para-si), e construtor de uma pedagogia substanciada no paradigma dos oprimidos. Essa superação se faz necessária, pois ela vai garantir que no processo de construção da liberdade não ocorra o que citamos antes, uma simples inversão de papéis desempenhados socialmente mantenedor da desordem injusta, mas sim, uma transformação social.

Antes dessa descoberta crítica, os oprimidos tendem a projetar a imagem do opressor como ideal, pois estão de tal forma imersos

no contexto opressor que não renunciam o seu contrário, mas chegam a quere ser como ele é, por isso, segundo Freire (2003, p. 33): "Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com seu contrário". A aderência é tão grande que não emerge desse momento um homem novo superador da contradição, mas um homem que projeta as qualidades do opressor; não há uma guinada do processo opressor para o processo de libertação, mas uma visão individual de liberdade, e a isso nós chamamos de pseudo-revolução, ou seja, um falseamento do processo que deveria ser para a libertação de todos, mas se torna um encarnar do poder de oprimir, de desumanizar.

Essa suposta essência dual que se apresenta aos oprimidos é, de certa forma, o seu trampolim para a sua liberdade. É na constatação da possibilidade de *ser mais*, ao invés de ser menos, que o ser humano se projeta, se coloca no movimento de busca de sua humanização. Desde o momento que começa a luta para a mudança, já se está instaurando o *ser mais*. Ao mesmo tempo em que o opressor fomenta e mantém a desordem injusta, causando o seu ser menos e dos demais, germina a semente do *ser mais* para a superação da contradição. Os oprimidos, por estarem adaptados a engrenagem estrutural dominante, têm medo da liberdade porque não sentem em si a competência para assumi-la, ou ainda, por medo do opressor aumentar sobre eles a repressão. Nos opressores esse medo se instaura de forma diferente, como medo de perder a liberdade de oprimir. Um trecho da Pedagogia do Oprimido agrega toda essa inquietação dos oprimidos (FREIRE, 2003, p. 35):

> *Sofrem uma dualidade que se instala na 'anterioridade' do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de 'dentro' de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores e autores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.*

Este é um dos maiores problemas que está diante de uma pedagogia que se diz do oprimido, superar todas estas contradições, ou pelo menos ajudar, pelo diálogo, encontrar respostas históricas. Não podemos fugir dessa responsabilidade, é necessário lutar para que os oprimidos deem-se conta de que a contradição só se mantém por obra da desordem social e a força geradora que dará a luz à nova sociedade e ao novo ser humano deve brotar do anseio de todos os oprimidos pela liberdade e seu fruto principal, a transformação social. O novo ser humano não é nem oprimido, nem opressor, mas ser humano libertando a si e aos outros.

Pausa Pedagógica

“É na constatação da possibilidade de *ser mais*, ao invés de *ser menos*, que o ser humano se projeta, se coloca no movimento de busca de sua *humanização*.”

1.2 – INCONCLUSÃO DO SER HUMANO

Já na primeira parte desse capítulo, afirmamos que o ser humano é inconcluso. Porém, não nos preocupamos em explicar o significado que tem esse conceito nas obras de Freire. Ele aparece logo nas primeiras páginas da Pedagogia do Oprimido e tem seu aprofundamento em outras partes do livro (também é retomado em outras obras freirianas e alguns comentadores), sempre como ponto fundamental para a compreensão do ser humano e de seu pensamento pedagógico. Assim afirma Freire, fazendo uma relação tríade com outros dois conceitos muito importantes seus:

Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Estes três termos (Inconclusão – Humanização – Desumanização) se entrelaçam e se completam, de forma que, aprofundaremos o verdadeiro significado da inconclusão para, aos poucos, continuarmos nos apropriando do pensamento antropológico de Freire. Para isso, necessitaremos de uma atenção redobrada, pois o conceito de inconclusão é o pilar principal do construto antropológico freiriano, e também, fundamento de sua pedagogia como veremos mais adiante.

1.2.1 – A consciência do inacabamento

Para Freire há uma maneira peculiar de os seres humano se apresentarem uns aos outros e esta amostragem está intimamente ligado à maneira como os seres humanos fazem a experiência de si como ser cultural, ser histórico, inacabado e consciente desse inacabamento. Mas a inconclusão é um conceito que tem uma profundidade muito grande e uma relevância enorme para Freire (2000, p. 55):

> *Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.*

Para Freire, o inacabamento, é o ponto de partida, é de onde verte todas as ideias posteriores sobre o ser humano e sobre a pedagogia. É mais que isso; é uma experiência vital, não podemos fugir nem mesmo negá-la, pois estaríamos negando a própria essência humana. Ele é radical quando afirma que o inacabamento está onde está a vida, mas deixa claro que o diferencial humano é a consciência do inacabamento.

A ideia de ser humano inconcluso é uma concepção que se contrapõe ao fixismo imobilista da concepção bancária de educação, pois ela desconhece, ou não aceita, o homem como ser histórico. Já a Educação Libertadora parte primordialmente da historicidade humana, que ao reconhecê-los inconclusos, inacabados, os

reconhece como seres que estão sendo, numa realidade, que também, por ser histórica, é inacabada. Tendo essa inconclusão da realidade e do ser humano como princípio, não se pode mais aceitar qualquer possibilidade de futuro já construído e imutável, e muito menos de um presente inflexível, assim como o ser humano, a realidade e o mundo onde vivemos são projetos em construção.

Freire (2003, p. 73) é categórico em afirmar que é na inconclusão humana que se fundamenta a educação, ele diz: "Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana", ou ainda, "não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade" (FREIRE, 2000, p. 64). E dá para perceber que essas afirmações mostram que Freire faz uma distinção entre o aprendizado dos seres humanos e o aprendizado dos animais. Os animais, em seus processos de adestramento para a domesticação, não aprendem, somente repetem o que lhes é passado por diversas vezes, e ainda, eles não têm consciência do que estão fazendo e o conhecimento apreendido não lhes serve para nada. Os animais, no seu agir instintivo, apenas se adaptam ao mundo. Para Freire, nos seres humanos é diferente. Segundo Barreto (1998, p. 59), a educação, por ser atividade exclusivamente humana é esse "[...] processo que ocorre nas relações que os seres humanos mantém entre si e com o mundo". Os seres humanos não se adaptam ao mundo, mas o conhecem e o transformam. O conhecimento é adquirido a partir da leitura que se faz do mundo em comunhão com os outros, aprender é pronunciar o mundo. Nos textos de Frei-

re aparecem os termos adestramento e domesticação, mas sempre de forma pejorativa, como um castramento da criatividade do educando.

1.2.2 – O ser humano como projeto histórico

O ser humano se distingue dos demais animais, por dois motivos básicos: o primeiro é que os animais também são inacabados, porém não têm a consciência de seu inacabamento; o segundo motivo pelo qual o ser humano se diferencia dos animais é que eles não são históricos. O ser humano se faz na história, e os animais não se sabem históricos.

A educação tem então um caráter permanente, por causa da inconclusão dos seres humanos, e "[...] desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*" (FREIRE, 2003, p. 73). Esse 'permanente' característico da educação é porque o ser humano enquanto estiver vivendo está aprendendo, seu aprendizado nunca será pleno. Por isso, quanto mais o homem procura, mais ele deve procurar, pois nunca chegará a um momento absoluto e totalizante de seu saber, por ser um ser inconcluso ele está sempre buscando *ser mais*. A sua duração periódica está intrinsecamente ligada ao embate dos contrários que a colocam em movimento, a permanência e a mudança. Enquanto a educação bancária enfatiza a permanência, pois é essencialmente reacionária e fixista; a educação problematizadora reforça a mudança, pois esta é em sua essência revolucionária, promove a busca huma-

na para realizar sua vocação histórica de *ser mais*.

Quando analisamos as duas concepções de educação, ainda que aqui, superficialmente, já vamos percebendo que uma tende a distanciar o ser humano de sua essência inconclusa e, de outro lado, uma que se aproxima cada vez mais do ser humano como resposta a sua inconclusão. Essa negação da essência humana é uma evasiva reacionária que tenta substituir o inacabamento por uma compreensão de ser humano estático, permanente. Porém, essa compreensão, essa aceitação do ser humano como ser imutável, como tendo uma essência pré-dada é desumanizá-lo. Mas como vimos anteriormente, essa negação é que vai servir de base para a reviravolta antropológica, dando início à humanização dos seres humanos. A viabilidade da desumanização é um grande desafio a ser enfrentado pelos oprimidos, mas não é freio ao *ser mais*.

O ser humano é um projeto, e como projeto está sempre em construção, nunca está pronto. Se é projeto não pode ser estático, necessita movimento. E esse movimento está enraizado no seu inacabamento como busca para *ser mais*. Seguem as palavras de Freire sobre o ser humano como projeto:

Daí que se identifique com eles como seres além de si mesmos – como "projetos" –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres que o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Vejamos que se projetar para frente significa ir à direção da li-

berdade e da vida, enquanto admitir a imobilidade é morrer, ou deixar-se matar. O olhar para trás é um momento epistemológico para compreender cada vez mais a sua dimensão ontológica. O ser humano enquanto projeto não está parado e também não vagueia no mundo sem destino, mas está numa permanente busca de *ser mais*, seu fim é o constante fazer-se, construir-se, portanto um constante *estar-sendo-mais*.

1.2.3 – O ser mais

Outro aspecto que é importante salientar é que esse se pôr em movimento é o momento da autenticidade humana. O homem é o sujeito de seu movimento de busca de *ser mais*. Não pode ser ele um espectador de sua libertação, mas o protagonista. E, ao mesmo tempo, essa busca não se dá no total isolamento, no solipsismo, mas em solidariedade com os que estão por perto. E ainda há uma necessidade radical, segundo Freire (2003, p. 75): "[...] ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam [...]", isso significa a impossibilidade da permanência da desordem opressora no processo de humanização; é preciso que se supere a relação opressor-oprimido para que todos possam *ser mais*, e enfim, humanizarem-se em comunhão com os outros e com o mundo.

Portanto, ser protagonista de seu processo de humanização, respondendo ao inacabamento, estabelecendo uma relação horizontal entre os educandos e educadores, transpõe-se o que Freire

chamou de intelectualismo alienante e a falsa compreensão da realidade. O mundo agora se fala com verdadeiras palavras, não é mais falseamento da verdade, mas o mediatizador do processo de educação e, por conseguinte, do processo de humanização.

Entre outros motivos, esses citados até agora, demonstram que essa concepção antropológica e, decorrente dela, essa concepção pedagógica, não servem aos opressores, pois exigiria deles uma abnegação de suas doutrinas dogmáticas e antidialógicas, pois "nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: 'Por quê?'" (FREIRE, 2003, p. 75). Questionar a desordem injusta é a primeira demonstração de que se está no caminho processual da construção de uma consciência crítica diante da realidade. Perguntar é fazer uso da razão em benefício de si mesmo e dos outros que estão juntos na caminhada da superação da opressão e na busca permanente de *ser mais*. A busca por *ser mais*, não muda apenas os seres buscantes, mas também o mundo nesse processo de interação. Ao mudar o mundo, os homens e mulheres com a sua práxis, mudam também a si.

O inacabamento humano traz a perspectiva do ser humano como limitado, como finito, porém não fechado, dado. Isso faz com que o homem consiga fazer a sua ligação com o transcendente. A transcendência está ligada a consciência da finitude, pois o inacabamento como limite afirma que há algo além-limite que ele pode alcançar. Fazer a ligação com o Criador, relação essencialmente de libertação.

Esse ser humano enquanto projeto, além de poder ser o que

projetar ser, tem a responsabilidade de libertar-se a si mesmo, aos outros e de mudar o mundo para que ele seja um lugar que possibilite a humanização; e uma forma de fazer isso é problematizar permanentemente o presente fatalista e o futuro que se quer estático. Desse compromisso não podemos fugir. Essa é a missão utópica do ser humano embasada na esperança da transformação social e conscientização de todos. Essa utopia está ligada ao inacabamento pela sua relação com a humanização e a desumanização, como demonstra Paulo Freire ao conceituar a utopia:

> *Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, do ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).*

Pudemos perceber que não se anuncia nada pronto, não há um anteprojeto acabado, mas um projeto que se concretiza com a práxis. Os anteprojetos se tornam projetos na medida do agir reflexivo. Não se pode denunciar ou anunciar algo que não se conhece plenamente, portanto para haver denúncia é necessário que se conheça a estrutura da desumanização por dentro e para anunciar uma estrutura que humaniza é preciso ação e reflexão, ou seja, práxis. E práxis é compromisso humano na história que é construída por ele na sua relação com os outros e com o mundo.

Ao conseguir perceber-se histórico, o ser humano percebe a força de sua atuação sobre o mundo nas diferentes fases da história. Nessa tomada de consciência histórica ele se torna sujeito e respon-

sável pela sua história. A presença do ser humano no mundo é uma presença de quem se insere nele e não de quem se adapta e é, nesse sentido, que ele quer inverter os papéis, ele quer ser o sujeito da história e não mais o objeto. O ser humano está condicionado a fazer e refazer a sua própria história, pois como inconcluso não está determinado ao que não queira, mas está aberto às possibilidades humanizantes que se apresentam. Essa é a diferença fundamental dos seres determinados para o ser humano. E é exatamente essa relação intrínseca do ser humano com o mundo que nós vamos abordar com muita propriedade, tentando perceber a importância antropológica e pedagógica dessa relação dialética.

PAUSA PEDAGÓGICA

“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, do ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.”

1.3 – RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO

Freire afirmava que o ser humano é um ser de relações. Ninguém está só no mundo, cada um de nós é alguém em relação com os outros, com o mundo e no mundo. Então, esse mundo não é apenas o nosso habitat, mas algo com o qual nos relacionamos, com o qual nos defrontamos, temos relações e não, simplesmente, contatos. Ao responder aos desafios que o mundo apresenta, o ser humano utiliza esse mundo natural para criar o mundo da cultura.

Ao descobrir que o mundo também é inacabado, o ser humano estabelece com ele uma relação dialética permanente, e ao transformá-lo, ele sente os efeitos dessa sua ação transformadora que volta para si. Na antropologia de Freire o ser humano e o mundo estão sempre nessa relação dialética, e somente assim é possível compreender a concepção que ele tem dos dois – ser humano e mundo –, pois para Freire não existe ser humano sem mundo, nem o contrário.

1.3.1 – O diálogo como mediador

Essa relação se dá pelo diálogo, e assim os seres humanos que têm o compromisso histórico de mudar o mundo se encontram e pronunciam o seu mundo. O diálogo faz o homem se comunicar com a realidade que o leva a entender cada vez mais a sua inconclusão e sua vocação ontológica, despertando a sua consciência crítica até perceber qual deve ser a sua intervenção-práxis na reali-

dade desumanizadora para transformá-la. Este é o itinerário da desumanização para a humanização.

Como não há ser humano sem mundo, nem o contrário, as relações dialéticas são situações gnosiológicas, o ser humano aprende e se liberta pela educação, como diz Freire:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isso mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo (FREIRE, 1982, p. 75-76).

Se a educação problematizadora tem seu fundamento no ser humano, e em especial nos oprimidos, ela tem seu fim na libertação deles, por eles mesmos na relação dialética de superação que estabelecem com a realidade-mundo. Isso porque, segundo Simões Jorge (1981, p. 35): "Não se pode, pois, numa autêntica concepção antropológica da educação, prescindir das relações dialético-dialógicas homem-mundo". Portanto, aí se instala a afirmação de Freire que é impossível pensar a educação sem ser humano ou sem mundo, pois esta seria a-histórica. O ser humano insere-se na realidade para conhecê-la e isso o possibilita exercer uma práxis transformadora, e é por isso, que não se pode retirar o homem da relação com o mundo. Dessa inserção vai resultar uma consciência de mundo, não mais ingênua como no início, mas agora cada vez mais crítica e menos alienante. Deste modo o ser humano passa a dinamizar o mundo, pois acrescenta a ele algo que ele é o criador, e

sabe-se autor, não estranha a própria intervenção no mundo que retorna para si.

O que resulta da intervenção do ser humano no mundo é o que chamamos de cultura e o desenvolvimento desse processo relacional-cultural é a história. Segundo Barreto (1998, p. 105), para Freire "[...] cultura é conceituada como toda a produção humana". Freire desenvolve esse conceito que, inicialmente parece simples, para retirar dos educandos nos círculos de cultura o sentimento de inferioridade que estava internalizado neles, pois pensavam, humildemente, que somente as pessoas estudadas tinham ou produziam cultura. Com esse conceito sintetizado, eles passavam a perceber que também tinham cultura, trazendo a eles uma significação de si próprios como seres culturais e produtores de cultura popular.

Aos poucos, a relação do ser humano com o mundo vai alongando seu olhar sobre a realidade para além da situação que se encontra, ele começa a olhar o mundo com outros olhos a partir das reflexões que faz dos seus próprios atos, perguntando sobre as causas dos fatos, aprofundando criticamente os acontecimentos. A apropriação da realidade dessa maneira se constitui como sinal da formação de uma consciência crítica, dará início a ação transformadora e culminará na humanização. Contudo, o ser humano somente consegue ter uma ação autêntica na realidade quando tem uma visão holística dela, quando enxerga além de seu contexto, além do espaço restrito onde seus pés pisam, quando lançam um olhar profético sobre o mundo.

1.3.2 – O mundo e a humanização

O processo educacional também está embasado nessa impossibilidade da ausência da relação dos seres humanos com o mundo. A busca por *ser mais* somente acontece no mundo e com ele. O mundo é o lugar privilegiado onde o ser humano emerge como sujeito de sua própria história e o que ele utiliza para dar impulso a esse movimento é a sua situação espaço-temporal concreta. Enquanto a educação bancária propõe ao educando uma visão fatalista da realidade, onde não há nada o que fazer – tudo sempre foi assim mesmo, não vai mudar – a educação libertadora apresenta aos educandos a sua situação como problema.

Pode-se constatar isso na fala de Freire (2003, p. 74):

> *Mas como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que esse ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.*

O ser humano na situação espaço-temporal é o trampolim do seu movimento de busca por *ser mais*, pois ele se apropria dessas dimensões conscientemente. O aqui e agora é a situação-problema, é concreta e sua transformação também deve ser concreta. Não é uma abstração de um mundo ilusório e de problemas fictícios, mas sim, um enfrentamento com a realidade como tal. A afirmação do aqui e agora é a amostra de que o ser humano se localiza no mundo e na história, não está perdido no tempo e no espaço, ao contrá-

rio, ele faz seu próprio tempo e conhece o espaço onde está inserido, e os utiliza para humanizar-se.

A imersão do ser humano na realidade é o momento para conhecer o mundo e a emersão é quando ele se distancia para compreender o mundo a partir de uma reflexão do que acontece nele. E o terceiro momento é quando o ser humano se encontra insertado, quando consegue conciliar as duas dimensões, passando a enxergar o mundo em sua integralidade, e ao mesmo tempo, consegue fazer uma análise crítica e consciente desse mesmo mundo.

Consegue perceber o mundo como algo a ser transformado e não algo instransponível que impossibilita qualquer tipo de ação transformadora. Mas como algo que apenas o limita, e esse mesmo limite o coloca na perspectiva do além-limite, o joga para frente, consegue objetivar a própria realidade. Na tomada de consciência de sua situação eles tomam a realidade como histórica, capaz de transformação. Para Freire (2003, p. 74): "O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos [...]", já que seria uma brutalidade os seres humanos históricos e em movimento não fossem sujeitos de seu próprio processe de humanização.

Essa tríplice relação do ser humano com o mundo tem uma configuração utópica. A imersão é necessária para conhecer o mundo como ele é, numa visão holística, para poder denunciar a opressão. A emersão é o momento que o ser humano surge como sujeito de sua história e faz a reflexão do mundo conhecido e, na práxis, se anuncia um projeto em gestação de mudança. E quando

se encontra insertado é o momento da dialetização do anúncio e da denúncia, do testemunho, é a possibilidade da libertação e humanização se concretizando na história.

1.3.3 – A História e a Cultura

O mundo é mundo porque ele se concretiza como local de encontro dos seres humanos em comunhão, encontro dialógico e amoroso, na realização de sua história. E a história se concretiza como tempo dos acontecimentos humanos no mundo. A história não pode, segundo Freire, se concretizar sem essa relação dialética dos seres humanos com o mundo, pois ela não é algo dado no mundo onde os homens são acidentes, onde eles surgem de forma aleatória e saem dela por acaso. Ao contrário, ela se dá quando o ser humano a faz e se faz nela, ao mesmo tempo. Conforme Simões Jorge (1981, p. 39): "A história não existe só no homem ou só no mundo. [...] O homem faz a sua história no mundo enquanto o mundo se historiciza pelo homem".

É na história que o ser humano se faz, no mundo e com o mundo, que ele vai buscar *ser mais* respondendo aos seus inquietamentos, problematizando sua realidade, sua opressão, sua injustiça, enfim, sua vida. Não podemos admitir que fora deles – história e mundo – seja possível o ser humano se colocar nesse movimento, pois estaríamos contradizendo o que dissemos antes, que o contexto se faz problema e impulso para o *ser mais*. Por isso, que a educação que quer se credenciar como resposta ao problema da humani-

zação do ser humano deve partir exatamente de sua situação-problema, deve partir do oprimido. Portanto, a educação também é histórica, pois é exclusivamente humana.

Aquela educação que quer dar ao homem a possibilidade de objetivar a realidade, conhecê-la criticamente, fazer dele o seu sujeito para transformar o mundo, tem que, fundamentalmente, estar basificada na história dos homens feita com o mundo. Somente deste modo a educação poderá fazer com que o homem crie a sua cultura e a sua história.

A educação também entra nesse jogo dialético. Ela, ao mesmo tempo em que, tem que ser histórica para satisfazer os anseios humanos de *ser mais*, ela tem que propiciar aos educandos a possibilidade de realização de sua vocação histórica de *ser mais* no reconhecimento de sua inconclusão. Como esse movimento parte da consciência crítica da realidade, à educação cabe ajudar o ser humano a se aproximar e se apropriar de seu mundo e transformá-lo. Esse é, segundo Freire, o fundamento da educação como fenômeno humano.

A última frase da citação é categórica. Não há outra maneira de criar a cultura e a história humana pela educação, senão pela íntima ligação dela com a relação dialética homem-mundo. Como já falamos da história, vamos nos dedicar agora ao conceito de cultura que reaparece, e não podemos passar por ele superficialmente. Freire (1983, p. 109) afirmou que a cultura é:

> *Como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições 'doadas'.*

Cultura então é a ação humana no mundo, transformando-o pelo seu trabalho. É resultado da práxis humana que acrescenta ao mundo da natureza a sua humanidade. O ser humano humaniza o mundo. É na intervenção qualificada do humano no mundano, em sua capacidade criadora, que brota a cultura. Não é um fazer por fazer, ou um acrescentar ao mundo da natureza mais uma peça de seu grande quebra-cabeça, mas uma práxis responsável, crítica e, por isso criadora do mundo da cultura.

Antes mesmo de qualquer atividade diante dos outros e do mundo, é preciso que o ser humano consiga fazer a distinção entre esses dois mundos – o da natureza e o da cultura. No mundo da natureza ele está submerso, inativo, acrítico, desesperançoso. Como não tem consciência da realidade, não despertou para sua raiz de incompletude, não esboça nenhuma reação ao que está ao seu redor. Já o mundo da cultura exige do ser humano um papel ativo, crítico, criador, confiante. De propriedade da consciência de sua relação com o mundo, e daí, de sua essência inconclusa, é preciso que tome uma postura de sujeito-fazedor de sua história e de seu mundo cultural popular.

Desvenda que cultura é a ação-reflexão humana sobre o cotidi-

ano, sobre o contexto que vive, é a relação homem-mundo pelo trabalho, é todo o modo que o ser humano agrega ao mundo algo que não existia, ou que estava de forma diferente, como por exemplo, um jarro de barro que é produto do trabalho do homem na matéria-prima dada pela natureza. Assim, descobre que "[...] cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana" (FREIRE, 1983, p. 109). O educando percebe que a cultura não é algo abstrato distante dele, localizado nas regiões centrais do seu país, mas que próximo dele pode estar um artista, ou que, numa constatação quase inacreditável, ele mesmo é um fazedor de cultura popular.

Depois dessa reflexão, podemos perceber que é na história que o ser humano percebe-se inconcluso, e é dentro de sua história que ele procura as respostas para a sua incompletude, e com certeza é a história que vai demonstrar algumas respostas ao inacabamento humano na busca de *ser mais*. É aí que se fundamenta a relação dialética homem-mundo, que faz a história, e o homem numa relação dialética, também com a história, para conhecer-se na busca de *ser mais*, como sujeito e não objeto manipulável ou depositável.

Para Simões Jorge (1981, p. 41):

> *[...] sendo o homem o sujeito da busca, sendo esta para se conhecer e, assim, tornar-se 'mais', e sendo a educação problematizadora o método de conhecimento da realidade onde o homem busca ser 'mais', segue-se que o homem deve ser o sujeito da própria educação.*

É importante admitirmos que o sujeito desse processo de educação é o próprio ser humano, o educando, pois saber mais é conhecer mais, é, portanto, um apropriamento da realidade de forma crítica, que vai permitir transformá-la, e dessa transformação vem a humanização, o s*er mais*. E *ser mais*, para os seres humanos, é responder a inconclusão radical humana. Essa afirmação freiriana é necessária para a fundamentação de uma educação histórica e libertadora, pois na concepção de Freire (2003), ninguém liberta ninguém, as pessoas se libertam em comunhão mediatizados pelo mundo. Isso faz com que, para haver libertação deve haver, necessariamente, seres humanos sujeitos de seu processo de educação, onde conscientes da realidade que vivem, desejam num ímpeto de *ser mais*, libertar-se em comunhão.

SÍNTESE DO TEXTO

Uma palavra

_____

Uma frase

_____

_____

_____

_____

_____

Um parágrafo

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

IMAGEM PEDAGÓGICA

CAPÍTULO - 2

Pedagogia da Libertação: o pensamento pedagógico de Paulo Freire

Não há como fazer uma análise do pensamento pedagógico de Paulo Freire, sem passar pela relação existente entre duas concepções de educação bem distintas, o que o próprio Freire chamou de educação bancária e Educação Libertadora, sendo que, a segunda se propõe como uma superação da primeira. A educação bancária é uma constatação de um método historicamente utilizado para transmitir conhecimentos, e que será duramente criticado pela Educação Libertadora, método esse que se propõe a entender o conhecimento como uma construção coletiva e dialógica.

Outra grande diferença entre as duas é o ponto de partida. No método bancário o professor é o protagonista, é ele que professa o conhecimento, é ele quem sabe e os alunos são quem devem assimilar, decorar o conteúdo previamente estabelecido. Na Educação Libertadora o educador é quem pergunta, é aquele que dialoga, que parte da realidade dos educandos. Há um entendimento que, tanto o educador quanto o educando sabem, porém são saberes diferentes.

E é sobre essa relação que nós trataremos neste segundo capítulo. O itinerário que vamos percorrer será o de nos apropriarmos das principais características desses dois métodos de educação e, por fim, tentar localizar na Educação Libertadora, como ela faz a superação da contradição da educação bancária e, também, como esses avanços contribuem na humanização e libertação dos seres humanos.

2.1 – EDUCAÇÃO "BANCÁRIA" OU ANTIDIALÓGICA

No segundo capítulo da Pedagogia do Oprimido, Freire dedica uma parte de sua obra para demonstrar o que é a concepção bancária de educação. Já no título ele vai afirmar que ela é um instrumento de opressão, e, portanto de desumanização. Isso já deixa claro que ela não serve para a humanização. Mas isso não basta para prosseguirmos e a deixarmos de lado, precisamos conhecer melhor como essa concepção se desenvolve na sala de aula, e fora dela, e que tipo de compreensão antropológica ela carrega.

2.1.1 – A relação professor-aluno

Uma das práticas da educação bancária é a narração. A relação dos professores com os alunos é predominantemente narrativa, expositiva. Os professores falam e os alunos ouvem passivamente. Os conteúdos com os quais se deparam, não raramente, são alheios a sua experiência vivencial, são desconectados da realidade, e isso prejudica o aprendizado já que ele não sabe do que se trata propriamente.

Não há dúvida que o sujeito desse processo é o professor. Os alunos são compreendidos como aqueles a quem os professores devem passar o conhecimento. Eles são como recipientes vazios, cabe aos professores – aqueles que sabem – enchê-los. Quanto maior for a facilidade que o professor tem de "encher os recipientes vazios", melhor professor ele é. E quanto mais facilmente se "deixa

encher", melhor é o aluno. A educação, desse ponto de vista, se torna um ato de depositar. Assim surge a educação bancária, onde os professores são os depositantes e os alunos os depositários.

O saber é uma doação que o professor faz aos seus alunos como se fosse um ato de caridade. O professor se intitula sábio diante dos alunos, os quais ele julga que não sabem. Desse modo, a educação se torna instrumento de opressão, pois há o que Freire chamou de alienação da ignorância, é sempre o outro que não sabe. Isso fixa a postura do professor que não se abre para o diálogo, já que não precisa considerar a fala dos seus alunos, pois tudo o que vem deles não tem importância, o que ele sabe é suficiente. A educação bancária é um instrumento ideológico utilizado pelos opressores para oprimir, para manter a desordem. Freire (2003, p. 58) disse que "[...] a rigidez dessa posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca [...]" e, sendo assim, não possibilita a humanização, o *ser mais*.

A educação bancária como ato de depositar e de transmitir conhecimento aos quais os alunos devem memorizar, não consegue fazer a superação da relação de hierarquia entre professores e alunos; por isso, Freire (2003, p. 59) insistiu que "o educador se põe frente dos educandos como sua antinomia necessária". Quem vai se propor a superar essa relação assimétrica é a Educação Libertadora, a qual veremos mais adiante. Ele faz um resumo de como se caracteriza a educação bancária que nós não podemos nos furtar de citar aqui, mesmo que ela seja um pouco demorada. Freire (2003, p. 59) resumiu assim:

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

Nesse trecho Freire critica a suposta autoridade do professor em relação ao aluno, pois na verdade a "autoridade" que pode existir nessa relação é o conhecimento, a firmeza em si mesmo e a capacidade de diálogo do professor, e não uma força dele sobre os alunos.

Essas palavras de Freire são afirmações extremamente audaciosas e denunciadoras de uma metodologia de ensino que não responde aos anseios dos seres humanos, ao contrário, negam segundo pensava ele, a sua dimensão de inconclusão e seu movimento constante de busca em *ser mais*. O que a educação bancária faz é afirmar a fatalidade histórica de opressão e, assim, da desumanização.

Há uma dicotomia entre professor e aluno, em nenhuma das características eles aparecem lado a lado, estão sempre em oposição, e o que é pior, numa relação de poder verticalizado. O profes-

sor está sempre em movimento, enquanto o aluno é sempre passivo. O professor é o que fala e o aluno o que escuta, não há perguntas, não estabelecem diálogo. Há somente a imposição do saber do professor em detrimento do saber diferente do aluno. É importante perceber que a última frase, onde aparece o professor como sujeito e o aluno como objeto, ela é um resumo de todas as outras. Isso demonstra que a experiência da educação e do ato de aprendizagem é uma narração e nunca é feita pelo aluno, sempre pelo professor. Isso também é um falseamento da realidade, já que não há professor sem aluno e nem aluno sem professor. Na verdade essa assimetria tem muita influência do reflexo das relações socioeconômicas nas relações entre professores e alunos na sala de aula e que aparece em muitos outros espaços de convivência humana.

2.1.2 – Outras relações de opressão

Mas como vimos essa relação de diferença e antidialógica não se dá somente na sala de aula, mas influencia as relações sociais como um todo. Ou poderíamos dizer que ela é fruto das relações sociais internalizadas na relação professor e aluno. Nós localizamos um texto que demonstra aonde mais ocorre esse tipo de relação de opressão, acompanhemos:

As relações educador-educando, muito mais amplas socialmente, que incluem os vários tipos de relacionamento entre professor-aluno, pais-filhos, líderes-participantes de grupo, vigário-paroquianos, agente de pastoral-comunidade, marido-esposa, são

frequentemente relações verticais, de poder e dominação, relações passivizantes que continuam e reforçam as características da sociedade circundante. Esse tipo de relacionamento vertical é praticado também por pessoas e grupos que, procurando superar a dominação que sofrem, invertem simplesmente os papéis e acabam por manter as mesmas formas destrutivas do diálogo.

Freire (2003, p. 32-35) já alertava sobre a possibilidade da inversão de papéis, do "hospedeiro" do opressor dentro do oprimido. Libertação não é um giro que inverte as relações, onde o oprimido se torna opressor de seus ex-opressores e os opressores se tornam oprimidos, mas onde todos se igualam no diálogo sobre o mundo para transformá-lo.

E isso, ainda, se desdobra numa postura antropológica extremamente negativa. O ser humano é visto como um ser que tem que se adaptar, se ajustar a realidade. O objetivo dessa educação, partindo dessa concepção antropológica, é fazer com que os alunos minimizem sua capacidade crítica ao assimilar os conteúdos passados nas aulas, não se dando conta da realidade e, dessa maneira, não se colocando numa postura de transformadores da realidade de opressão. Assim, ela se credencia como uma concepção de educação que pretende facilitar cada vez mais a dominação, já que os oprimidos são vistos como uma patologia social que devem ser curados (ensinados). O que se quer é reduzir a capacidade crítica a um nível onde fica mais fácil impor sem questionamentos, sem debate. Freire (2003, p. 61) afirma que:

> *A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção 'bancária' se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.*

Nesta frase fica clara a postura e o objetivo principal da educação bancária. Seu interesse maior não é educar, mas domesticar. Ao invés de emancipar, de libertar, se dispõe a automatizar, de olhar para o ser humano com uma visão de engrenagem mecânica. O *ser mais* é muito mais, é superação da contradição e movimento permanente não mecânico, mas dialético. Freire acreditava que nos próprios depósitos estavam inseridas as contradições que levariam os alunos a despertar contra a sua domesticação pretendida pelo método bancário.

Outro fator preponderante e que é muito característico da educação bancária é a separação postulada entre os seres humanos e o mundo. Essa prática pedagógica não entende o ser humano com o mundo, mas simplesmente no mundo. Freire diz que a consciência, então, seria como um compartimento interno dos seres humanos, pronto para ser "enchido de mundo". E dessa concepção de consciência deriva a prática do professor que se vê compelido a encher os alunos de conteúdo, de refletir o mundo como ele está, e não de problematizá-lo. Assim, o ser humano é visto como alguém que deve ser colocado num processo de adaptação ao mundo. A passividade da prática educativa leva os alunos a se adequar ao mundo. Enfim, "[...] quanto mais adaptados, para a concepção 'bancária',

tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo." (FREIRE, 2003, p. 63).

2.1.3 – A Educação e a opressão

Qual a principal problemática que emerge dessa concepção antropológica e pedagógica? Por que ela não se habilita como processo de humanização? Essas perguntas devem ser respondidas pelo menos temporariamente, pois senão, não faz sentido uma crítica a ela. Tentaremos iniciar uma reflexão com a seguinte frase de Freire (2003, p. 63):

> *Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.*

O principal problema de uma prática bancária está em ser conveniente somente aos opressores, ela não tem a pretensão de colocar os seres humanos num patamar de igualdade. Na educação bancária há uma compreensão que a liberdade é o privilégio de uma elite que está "mais preparada", é "mais qualificada" para esse passo qualitativo. Porém, a vocação de *ser mais* é um "direito que nasce com todos os homens" (FREIRE, 1980, p. 83). Sendo assim, a humanização-libertação deve ser prerrogativa da educação, para todos, e não o contrário.

A escola reproduz em seu interior as mesmas características da

sociedade, tende a dar mais importância à transmissão de conhecimentos, abafando o espírito crítico. Identifica de maneira quase exclusiva a cultura como saber de grupos dominantes. O interesse principal é manter as desigualdades para que uma minoria continue oprimindo e a maioria assimile essa opressão como se fosse um castigo divino, um destino. A postura questionadora não é fomentada, por isso, a apatia e a inércia tomam conta dos alunos, não há promoção de atividades que se pode caracterizar como emancipadora nas escolas. Ao contrário, as primeiras palavras do professor ao entrar em uma sala de aula são algumas frases bem conhecidas nossas, que podemos reproduzir aqui: "Façam silêncio, vai começar a aula!", "Primeiramente, escutem!", "Se vocês não se comportarem, vou dar uma prova valendo nota!"

Essa postura intransigente castra, para utilizar uma terminologia freiriana, a capacidade crítica dos alunos e anula a possibilidade do diálogo. Sendo assim, ela está desabilitada para humanizar, e por isso, desumaniza. Essas características apresentadas da educação bancária não se enquadram numa prática e numa postura libertadora. O método bancário é, em todos os seus desdobramentos, desumanizador. O seu objetivo principal é dissimular o pensar autêntico. Segundo Freire, o que o professor do método bancário não consegue entender é que é na relação com o outro e no diálogo sobre uma realidade que se constrói o conhecimento autêntico, não no isolamento; e é por isso, que não é possível a hierarquização de um sobre o outro, pois senão se torna prática de opressão. É claro, porém, que a prática bancária tem o interesse de acomodar os alu-

nos ao mundo de opressão sem que eles tomem consciência dele e busquem mudá-lo.

Essa forma de alfabetização é pouco relevante para o povo, uma vez que seu resultado se reduz muitas vezes ao aprendizado da combinação de letras e desenho do próprio nome. Pouco ajuda o povo a interpretar e a transformar a situação em que vive. Além disso, caberia indagar qual a visão do homem e do mundo transmitida por esses métodos de alfabetização.

É diante dessas características dessa concepção de educação que Freire vai apresentar, em contraponto, uma outra possibilidade de metodologia pedagógica que emerge de uma outra concepção antropológica. É o que veremos a partir de agora.

PAUSA PEDAGÓGICA

“Esse tipo de relacionamento vertical é praticado também por pessoas e grupos que, procurando superar a dominação que sofrem, invertem simplesmente os papéis e acabam por manter as mesmas formas destrutivas do diálogo.”

2.2 – EDUCAÇÃO LIBERTADORA OU DIALÓGICA

O que Freire chamou de Educação Libertadora é uma postura completamente inversa do que vimos até agora. Porém, Freire inicia fazendo alguns alertas aos educadores que se propõe a optar por essa concepção de educação, para que não se misture a prática bancária com a libertadora. Um grande risco, segundo Freire, é não conseguir perceber que:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O educador que está comprometido com a Educação Libertadora se vê impulsionado a partir da realidade em suas reflexões, o mundo é o mediatizador do ato educativo; e não é uma encenação, um faz de conta, mas uma preocupação séria em refletir sobre ele para transformá-lo. O que não pode é optar pela concepção da libertação e utilizar-se de métodos bancários, caindo em contradição, vendo os seres humanos como algo vazio a ser enchido de mundo. Sua metodologia, segundo Freire (2003, p. 67): "[...] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo". Ao contrário da educação bancária, a Educação Libertadora se propõe ao diálogo e nega de forma definitiva a narração e a compreensão que o conhecimento é transmissão, e argumenta a favor da tese que o conhecimento é um processo de construção.

2.2.1 – A relação educador-educando

A grande diferença dessas duas concepções de educação, segundo Freire, é que a bancária subordina como objetos os educandos, enquanto a Educação Libertadora tem como objetivo a autonomia dos educandos e dos educadores. A primeira, mantém a contradição entre os alunos e professores, pois considera necessária essa relação de autoridade. Já a segunda, faz a superação da relação educador e educandos. E o grande tema que começa surgir como novidade essencial nessa nova conduta educacional é o *diálogo*. Numa frase cabal, Freire (2003, p. 68) resume essa sua certeza que acabamos de constatar:

> *Para manter a contradição, a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.*

E vai ser dessa certeza que Freire começa a afirmar o que ele considera como um pensamento pedagógico mais coerente com sua concepção antropológica. Essa educação (ou esse método) é pautada centralmente pelo diálogo como começo do processo de construção do conhecimento para negar a narração. O ponto de partida é o educando, o seu saber, que não é nulo ou menos importante, mas é diferente do saber do educador. E, nesse movimento iniciado pela pergunta, o educador não perde sua importância, como afirmam alguns que, maldosamente querem desfazer o Mé-

todo de Paulo Freire, e sim cresce e re-aprende junto com eles.

Freire é categórico ao afirmar que não seria possível uma educação como prática da liberdade sem a superação da relação educador e educandos e sem estar pautada no diálogo; e daí emerge uma nova terminologia: educador-educando e educando-educador. Assim, o educador não tem somente a função de ensinar, mas no momento que ensina também aprende no diálogo de saberes com os educandos, e os educandos ao serem educados também ensinam. Segundo Freire (2003. p. 68-69):

> *Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*

Aqui é que acontece a grande reviravolta do pensamento pedagógico de Freire. Aqui nessas linhas está, no nosso ponto de vista, a grande novidade apresentada por ele. E, ao mesmo tempo, é onde se localizam as maiores críticas, pois para uma cultura de opressão como era o tempo que escreveu essas frases anteriormente citadas, não era suportável tal postura dialógica. Numa sociedade marcada pela repressão, pela censura, essa opção pelo diálogo e pela libertação dos oprimidos através de seu saber popular e cotidiano, era um absurdo revolucionário e subversivo. Não era concebível uma relação horizontal, tudo era verticalizado.

Isso significava a superação da compreensão de que quem sabia eram os letrados e nunca os pobres e analfabetos. Saber era um privilégio de poucos e era bom que fosse assim! Freire inverte essa compreensão e interpreta, a partir de uma prática testada por muito tempo em Pernambuco na cidade de Angicos e no Chile – na alfabetização de adultos –, que é perfeitamente possível educar partindo do saber do educando. A essência desse pensamento pedagógico é o diálogo, característica própria dos seres humanos.

2.2.2 – O desvelamento do mundo

O mundo é sobre o que se dialoga, ele media o processo cognitivo. Antes, na educação bancária, ele era comunicado pelo professor aos alunos, agora ele é desvendado pelo educador *com os* educandos. Na educação bancária cabia aos professores conhecer os objetos sozinhos e depois depositar esse conhecimento aos alunos nas aulas; e os alunos deviam aceitar passivamente e arquivar devidamente as narrações. Assim, não há construção de conhecimento, há memorização.

Na Educação Libertadora não há separação dos dois momentos, onde primeiro o educador conhece e depois narra o conteúdo aprendido, mas é sempre sujeito que conhece, tanto quando estuda e prepara a aula, quando dialoga com os educandos e se tornam os dois investigadores do mundo criticamente. Pois, segundo Simões Jorge (1979, p. 46): "[...] e não há comunicação entre os sujeitos cognoscentes, não há educação como prática da liberdade".

Assim, cabe ao educador, junto com os educandos, passar da mera opinião sobre o tema gerador problematizado, para um conhecimento mais profundo sobre o assunto, na *descoberta* da realidade sobre o tema. Rediscutir a curiosidade ingênua e crítica para se transformar em curiosidade epistemológica.

A palavra descoberta foi usada por Paulo Freire nas fichas de cultura, ou fichas de descoberta, com os temas geradores para decodificar o mundo existencial dos educandos na alfabetização de adultos no início dos anos 1960.

Quanto mais são desafiados a desvelar o mundo, mais críticos se tornam os educandos e menos alienados. Cada vez mais percebem que estão no mundo em relação *com os* outros seres humanos e não desconectados da realidade. Ao invés de imergirem na pseudorealidade postulada pela educação bancária; emergem criticamente numa inserção de compromisso social.

Quanto mais liberdade, mais compromisso com a transformação da realidade de opressão e essa mudança não se dá senão pela luta permanente de todos os oprimidos para a garantia dessa liberdade que é um permanente construir-se. Mas não se trata de uma liberdade abstrata, mas concreta, conforme o próprio Freire (2003, p. 70) sentenciou:

> *A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.*

A reflexão nunca é feita sobre o homem abstratamente ou sobre um mundo desconectado das relações com os seres humanos, mas numa relação onde consciência e o mundo se fundem simultaneamente. Não há uma consciência sem um mundo e vice-versa. Na medida em que os educandos vão compreendendo o mundo, vão percebendo quanto é necessário o seu compromisso com a sua transformação, já que não o percebem numa ordem inabalável, mas como um processo, algo que é de acordo com a ação deles no mundo.

Por isso, que o passo a ser dado entre educadores e educandos é de planejar um pensar autêntico e uma ação intrinsecamente conectada com esse pensar. É a práxis – ação-reflexão – do ser humano no mundo para transformá-lo. Essa ação reflexiva do ser humano depende muito de sua compreensão de mundo e de como ele se dá conta de sua posição no mundo. A Educação Libertadora propicia ao educando e ao educador a possibilidade de descortinar o mundo, podendo ver claramente a realidade e planejar sua intervenção. Essa descoberta é fruto do diálogo entre eles, resultante da compreensão que essa ação reflexiva já é um ato cognoscente.

2.2.3 – Uma tensão permanente

Há um trecho da Pedagogia do Oprimido, onde Freire sintetiza as características, ou poderíamos chamar de uma síntese metodológica, da educação bancária e da Educação Libertadora, que sem dúvida nenhuma, nos ajuda compreender melhor o que falamos até

agora. Ficará mais fácil entender como se distanciam metodologicamente a educação bancária e a Educação Libertadora vendo as duas em relação dialética como o próprio Freire (2003, p. 72) organizou:

> *A primeira "assistencializa"; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo a dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a "domestica", nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.*

Este trecho demonstra que há uma tensão entre essas duas concepções pedagógicas, e que não é simplesmente por conquista de espaço, mas é uma diferença programática e de princípios. Uma está comprometida com a garantia do *status quo*, é mantenedora dele e camufla sua postura assistencialista. Nega ao ser humano a sua vocação de busca, freando seu movimento de humanização tornando-o cada vez menos, desumanizando-o. É uma postura cínica, pois está sempre falseando a realidade, nunca falando abertamente de seus verdadeiros objetivos.

Enquanto isso, temos em contraponto, um pensamento pedagógico comprometido com a construção da criticidade. O educador – crítico – que opta por essa concepção pedagógica deve ter clara a concepção antropológica que a embasa e permeia. Concepção essa,

que compreende o ser humano como projeto e com uma vocação pela humanização, que se concretiza na busca consciente e permanente por *ser mais*. Retorna, aqui, a inconclusão humana como ponto importante do Método Paulo Freire.

Para saber um pouco mais sobre o Método Paulo Freire há um conjunto de obras produzidas sobre o tema, entre elas destaco: Brandão (1989), Freire (1980; 1986; 2003), Beisiegel (1989), Fernandes e Terra (1994), Lyra (1996), Couto (2011), Pelandré (2009), Pin (2014), Gadotti (2014).

Podemos problematizar que o *ser mais* é um conceito importante na Educação Libertadora, pois significa a compreensão que o ser humano já é humano – ou *está sendo* humano –, porém está ontologicamente buscando *ser mais humano*, construindo-se. Na educação bancária há a compreensão que o ser humano não é – ele está vazio –, por isso, cabe a educação torná-lo humano, mas que na verdade faz o contrário, desumaniza-o. Estão ligadas a essa tensão entre as concepções de educação, duas concepções antropológicas muito forte que norteiam a prática pedagógica de uma e de outra – uma, humanizando-libertando e a outra, desumanizando-oprimindo.

Até aqui nos detivemos em localizar as características dessas duas concepções distintas de educação e, ao mesmo tempo, traçamos um paralelo entre as duas, com seus limites e avanços. Cabe fazer, de agora em diante, uma tentativa de demonstrar a sua fundamentação e o avanço da Educação Libertadora em relação à educação bancária. Para isso, voltaremos constantemente às consi-

derações que fizemos no primeiro capítulo e no segundo até aqui. Esta parte do trabalho se propõe como propedêutica em relação ao terceiro e último capítulo, onde trataremos com muito afinco o diálogo e seu lugar no pensamento pedagógico de Freire.

PAUSA PEDAGÓGICA

O *ser mais* é um conceito importante na Educação Libertadora, pois significa a compreensão que o ser humano já é humano – ou *está sendo* humano –, porém está ontologicamente buscando *ser mais humano*, construindo-se.

2.3 – AVANÇOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Propomo-nos nessa etapa do trabalho, localizar alguns aspectos da Educação Libertadora que signifique, em relação à educação bancária, um avanço na resposta à humanização dos seres humanos. Traçaremos alguns comentários para clarear quais os critérios que nos levaram a considerar esses aspectos um avanço frente ao desafio da educação-humanização.

Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista o fio condutor que guia o nosso texto, que é a preocupação com a antropologia de Paulo Freire e sua relação com seu pensamento pedagógico. E nos parece que é essa a primeira investigação que devemos fazer para encontrar os avanços da Educação Libertadora. Temos que fazer uma análise da concepção antropológica, que tem como cerne o conceito de inconclusão humana, imbricado com outros dois conceitos que se tensionam, que são os de humanização e desumanização.

2.3.1 – Nova concepção antropológica

É muito importante perceber porque essa concepção antropológica é um avanço da Educação Libertadora, pois ela se diferencia muito da concepção bancária. Podemos dizer, sem sombra de dúvida, que a concepção antropológica é uma base para a construção do pensamento pedagógico de Freire. É dela que resulta algumas posturas do educador libertador, tais como, o fomento da consciên-

cia crítica, o respeito pelo conhecimento do educando, a pergunta como ponto de partida do diálogo, o desvelamento da realidade como fator para o pronunciamento do mundo e outras.

Mas como essas práticas surgem da antropologia de Freire? Uma resposta plausível é que a consciência do inacabamento põe os seres humanos numa relação de complementaridade. Assim, o educador nunca toma uma postura de repulsa em relação ao educando, mas sempre de aproximação e paciência. O educador tem consciência que, assim como ele, o educando ainda pode saber mais e *ser mais*. Do ponto de vista da educação humanizadora, saber mais e *ser mais* se confundem. Ao educador cabe, em diálogo com seus educandos, desvelar a realidade para juntos tomarem consciência do mundo e possam pronunciá-lo.

2.3.2 – A conscientização

Esse compromisso com a conscientização é um grande passo da Educação Libertadora. Conscientizar é o "despertar da nossa capacidade crítica e criadora dos homens que comungam o mesmo momento histórico". [...] Ele "não pode estar desvinculado de uma ação bem concreta e eficaz" (FREIRE, 1980, p. 07). Essa dimensão é a que coloca os educandos no compromisso da transformação da realidade que os rodeia. Conscientizar-se é comprometer-se. Isso é impensável na educação bancária, lá o objetivo é a todo custo evitar o engajamento social, já que não se tem o compromisso com a mudança, mas com a permanência do sistema opressor. A consci-

entização é um passo para a liberdade do oprimido.

Esse processo de conscientização traz consigo uma exigência que é muito mal interpretada no pensamento de Freire, que é a compreensão de que a educação é um ato político. Freire (1988, p. 16) vai afirmar que: "É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político".

Essa frase demonstra uma clareza de Freire sobre o conceito de política. Todo o processo de conscientização é um ato político e educativo, portanto, os que se conscientizam, se politizam e assumem depois uma postura política. Essa postura é o compromisso já referido anteriormente, o da mudança radical da situação de opressão.

O ser humano é inacabado e consciente de seu inacabamento, e é nessa incompletude que se dá a chave para o processo de educação. Pois, se admitíssemos o ser humano com concluso, teríamos que aceitar que não há mais o que ele aprender. Esse é um dos pontos mais importantes da concepção pedagógica de Freire, a consciência do inacabamento. A inconclusão humana é a possibilidade da educação. Porém, o método pedagógico deve se espelhar na essência humana inacabada para se credenciar como uma resposta a essa inconclusão, que é o caso da Educação Libertadora em detrimento da educação bancária.

2.3.3 – A opção pelos oprimidos

Outro fator que nos parece relevante investigar é o ponto de vista pedagógico de Freire (2000, p. 16) que se encontra bem claro no início da sua obra Pedagogia da Autonomia, a saber, os "[...] condenados da Terra, o dos excluídos". Somente ter os oprimidos como ponto de partida já é um grande avanço dessa concepção de educação. "Ele colocou o oprimido no palco da história" (CASTELLANO, 2005, p. 36). Em nenhum momento anterior se falou tanto de educação como fator de transformação social ou prática de liberdade como com a pedagogia do oprimido de Freire.

A pedagogia do oprimido não é, simplesmente, um outro viés de fazer educação, mas uma opção radical e preferencial pelos pobres. O educador não ocupa somente uma função educacional, ele deve ter a convicção política em sua ação pedagógica que somente os oprimidos é que vão fazer a revolução e a transformação social. Freire (2003, p. 31) afirma que "só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos".

Essa pedagogia é uma opção de vida, uma postura política, como dissemos antes, radicada no problema da opressão e, por isso também, da libertação dos oprimidos. Essa pedagogia é um processo que se caracteriza por dois momentos bem distintos e muito importantes, segundo Freire (2003, p. 41):

> *O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.*

Freire pensou muito mais que o processo de libertação em sua Pedagogia do Oprimido, pensou também o processo que deveria se instaurar depois desse primeiro. Não há liberdade definitiva, ela é processo e, por isso, deve ser tratada como tal. Não há uma liberdade que se concretiza e é garantia de libertação para o resto da vida humana, ao contrário, ela é fruto da luta que se trava no cotidiano num contexto de opressão.

Antes da problematização do mundo, opressor e oprimido se dicotomizam, depois da transformação do mundo, os seres humanos livres se relacionam para garantir a liberdade de todos. A revolução concreta deve acontecer nesse mundo onde vivemos e não num mundo ideal; é uma ação educativa que se identifica com a transformação da sociedade.

2.3.4 – Características da Educação Libertadora

A Educação Libertadora ou dialógica tem, segundo Freire, quatro características fundamentais que, no nosso ponto de vista, em relação às quatro características da educação antidialógica, são facilitadoras para o processo de humanização. Essas quatro características são a co-laboração, a união, a organização e a síntese

cultural. Vamos olhar cada uma delas em separado na relação com a sua oposta na ação antidialógica.

Na co-laboração os sujeitos transformadores do mundo se colocam um diante do outro como a mesma dignidade, são dois *eu* que se reconhecem. O encontro agora se realiza para a pronúncia do mundo. A co-laboração só pode dar-se entre dois sujeitos e por isso, nunca há uma subordinação, se dá sempre em diálogo. Colaborar significa trabalhar juntos. É o anúncio da igualdade e da relação simétrica entre os educadores e educandos. A libertação não é um presente dos líderes revolucionários às suas massas de manobras conquistadas, mas um processo feito em co-laboração com os oprimidos que aderiram livremente a causa por opção. Ao contrário de seu oposto na ação antidialógica – a conquista –, onde o opressor olha para o outro como algo a ser conquistado, tornando-o um objeto.

A união é uma característica importante, porém difícil de ser conseguida. É a tentativa da liderança revolucionária de unir os oprimidos entre si e também a ela mesma para construir o processo de libertação. Como é penosa a tarefa de fazer os educandos compreenderem que são corresponsáveis pelo processo educativo. Acostumados à opressão, anestesiados criticamente, recusam-se a ser protagonistas de sua própria liberdade. A tática da divisão usada pela ação antidialógica parece muito mais eficaz pela maior duração histórica que tem, criando uma cultura de individualismo ou no máximo de gregarização, colocando os oprimidos contra eles mesmos num falso enfrentamento entre eles. Por isso, a importân-

cia da união para superar a divisão e conquistar a liberdade que é fruto da práxis daqueles que se comprometem. A união instaura um processo coletivo de educação e promove o desvelamento do por que da divisão, como disse Freire (2003, p. 173):

> *O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é 'desaderir' os oprimidos de uma realidade mitificadora em que se acham divididos, para 'aderi-los' a outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua 'aderência', exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.*

A organização é, se assim podemos dizer, um segundo momento da união. Não basta estar unidos, é necessário estar organizados. Essa organização da unidade exige da liderança um testemunho que faz com que os oprimidos unidos se sintam cativados pela liderança. Para Freire (2003, p. 175): "O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução". Porém, esse testemunho e essa organização, também encontram um opositor na ação antidialógica, agregado à conquista que anular a ação organizada, que é a manipulação das massas. A manipulação é uma falsa condução do processo de educação pelo educador. É exigir que todos dialoguem, mas sendo autoritário e "gritão" em sala de aula ou em outros espaços pedagógicos. É na verdade, uma forma não autêntica de organização e isso é um meio de massificação e não de libertação. Na organização autêntica, todos são sujeitos e conscientes do por que

da união e traçam juntos os objetivos enquanto dialogam sobre os meios pacíficos para alcançar a libertação.

Por fim, a síntese cultural. A ação cultural tem um sentido profético e esperançoso. Nela os atores sociais se integram, não há espectadores, todos são sujeitos. Segundo Freire (2003, p. 180): "Este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. [...] Toda revolução, se autêntica, tem que ser também revolução cultural". A invasão cultural, na oposição da síntese cultural, é a penetração não autorizada, arbitrária dos opressores na cosmovisão dos oprimidos. É sempre uma agressão violenta, porque ameaça a autonomia cultural e sua originalidade. É a alienação da cultura. Do ponto de vista do opressor, os pobres não têm cultura, quem tem são os letrados, a burguesia; portanto, eles estão fazendo um favor aos oprimidos proporcionando, no entendimento deles, "cultura qualificada".

A co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural representam avanços qualitativos importantes da Educação Libertadora, porque são características que ajudam a arquitetar uma nova postura pedagógica, possibilitando a humanização. Sendo assim, são coerentes com o objetivo de uma educação comprometida com a liberdade, proporcionam a relação entre os seres humanos e estimulam o diálogo. Aproximam-se e fomentam a construção de um espaço pedagógico onde o ser humano pode exercitar seu movimento de busca permanente para *ser mais* humano.

E, por fim, nesse grande emaranhado de novos conceitos, sem

dúvida o que surge com grande ênfase e se destaca dos demais, é o *diálogo*. Postura essa que jamais pode ser esquecida de ser comentada quando se fala em Educação Libertadora ou Método Paulo Freire. Ele é o que vai colocar todo o restante em movimento. E no nosso parecer, é o que está mais intimamente ligado a concretização da humanização.

"O diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*" e "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo" (FREIRE, 2003, p. 82-83). Essas duas máximas de Freire demonstram inicialmente o peso desse conceito dentro do seu pensamento. O diálogo é condição de humanização e ele é autogerador de si mesmo. Somente um espaço que se propõe dialógico pode propiciar o diálogo. Um espaço onde a premissa é autoritária inibe o seu acontecimento. Dado o momento histórico da primeira redação da Pedagogia do Oprimido, não nos espanta que ele teve que ser publicada inicialmente fora do Brasil. Vivíamos no clima de repressão e da censura da ditadura militar e, sendo assim, um texto com uma carga de marxismo explícito, para homens radicais com caráter revolucionário, seria logo rotulado de subversivo.

Paulo Freire escreveu Pedagogia do Oprimido quando estava exilado no Chile e sua primeira publicação se deu numa editora de Nova York, no ano de 1970 – com o manuscrito de 1968 traduzido para o inglês –, com o título *Pedagogy of the oppressed*. No Brasil a primeira edição é de 1974 e hoje essa obra já está traduzida em mais de trinta idiomas. Está disponível uma publicação do fac-símile do manuscrito desde 2013.

O diálogo é a marca mais significativa da pedagogia de Freire. E é o grande avanço da Educação Libertadora. Tornou-se um princípio metodológico que, se for deixado de lado, esgota essencialmente a possibilidade de uma educação que se propõe libertadora. Ele começa na busca do conteúdo, se estende no pronunciamento do mundo e na investigação dos temas geradores. Ele perpassa, dessa forma, todo o processo educativo de ensino-aprendizagem.

Acredito que ainda há muito mais o que investigar na Educação Libertadora que se apresenta como avanço em relação ao bancarismo histórico; todavia, queríamos demonstrar com esses que analisamos, que a Educação Libertadora é qualitativamente superior em relação à educação bancária, e que ela tem no diálogo sua essência como método de libertação, inicialmente dos oprimidos e, por fim dos seres humanos na sua totalidade. Isso porque admite o ser humano como projeto a ser construído e respeita sua condição existencial de inacabamento.

Cabe-nos fazer uma análise profunda do diálogo enquanto mediador do processo de educação e de libertação. Seus limites, se houver, seus avanços e desafios frente à realidade educacional contemporânea. Pensamos que estamos preparados, depois de todo esse arcabouço conceitual até agora descrito, para adentrarmos no universo do diálogo. Queremos proporcionar uma visão ampla da compreensão desse conceito que se apresenta como um dos mais importantes do pensamento pedagógico de Freire juntamente com a sua concepção antropológica e sua visão de mundo, os quais consideramos os três pilares da pedagogia do oprimido.

“O diálogo é a marca mais significativa da pedagogia de Freire. E é o grande avanço da Educação Libertadora. Tornou-se um princípio metodológico que, se for deixado de lado, esgota essencialmente a possibilidade de uma educação que se propõe libertadora.”

SÍNTESE DO TEXTO

Uma palavra

Uma frase

Um parágrafo

IMAGEM PEDAGÓGICA

CAPÍTULO - 3

Pedagogia da Humanização: fundamentos e método dialógico

Falar de diálogo no pensamento de Freire implica adentrarmos no íntimo de sua postura pedagógica. Ele é o conceito que perpassa toda a teoria freiriana. Portanto, nós devemos ter o máximo de cuidado ao tratarmos dele. Devemos nos colocar numa postura de atenção máxima para não descuidarmos um instante se quer. Precisamos dar a devida importância ao termo. Nos outros dois capítulos nos referimos ao diálogo, já o citamos muitas vezes, porém, em nenhum momento, nos preocupamos em defini-lo. E é isso que tentaremos fazer na primeira parte desse terceiro capítulo. Parafraseando Freire, vamos falar de sua essência ou seus quatro elementos constitutivos, suas características.

Num segundo momento, veremos porque Freire optou pela Pedagogia da Libertação, ir até seus fundamentos, os seus pressupostos, sem perder de vista o diálogo como ponto de referência. O viés da abordagem é o diálogo como mediador do processo de educação e método de libertação. E, por fim, faremos uma tentativa de localizar alguns limites do diálogo no processo de humanização, que é a problemática que nos propomos investigar durante toda a nossa pesquisa monográfica.

3.1 – CARACTERÍSTICAS DO DIÁLOGO

Postular o diálogo como algo especificamente humano significa pressupor uma concepção antropológica distinta da que é pensada pela educação bancária. Ou seja, significa abdicar de um ser humano estático e imutável, para uma concepção de ser humano inconcluso, inacabado, mas consciente dessa situação existencial. Finito, mas aberto ao transcendente. E é essa concepção antropológica que Freire opta. E é por isso que surge, no pensamento de Freire, a ideia de que o diálogo é uma exigência existencial.

Para saber mais sobre o conceito de diálogo em Paulo Freire consultar as seguintes obras: Simões Jorge (1981), Freire (2000; 2003; 2004), Freire e Faundez (2002), Oliveira (2003), Mendonça (2008), Escobar Guerrero (2010), Coelho (2011), Dickmann e Dickmann (2020), além de todos os livros dialogados de Paulo Freire, que tem o diálogo como perspectiva de produção de conhecimento.

Essa concepção antropológica pressupõe que o ser humano se relaciona pelo diálogo, pelo pronunciamento da palavra – que é pronunciamento do mundo –, e através dele que ele busca resolver suas diferenças e conhecer o mundo.

O ser humano dialógico nega a possibilidade da violência como condição primeira da relação e de educação, e por isso, depois de consciente do mundo a sua volta, nega a opressão que é a maior das violências. Essa opção antropológica é uma opção dialógica,

uma opção pelo diálogo como motor das relações humanas que se dão numa situação bem concreta que é o mundo, o lugar onde os seres humanos existem e se libertam.

Essa foi a opção que Freire fez. O seu objetivo pedagógico foi o de libertar o ser humano por um processo educativo que conduzisse a liberdade partindo do diálogo com os oprimidos para comprometê-los no processo da própria libertação através de sua pronúncia do mundo.

E isso traz presente o que muitos não conseguem entender no pensamento de Freire; como um processo de libertação que se quer revolucionário, tem por método o diálogo e abre mão das armas e da violência contra os opressores? Vejamos essa citação que elucida muito bem nossa afirmação:

> *A doutrina de Freire para a libertação, como vemos, não é, pois, a das guerras, das revoluções armadas, das lutas fratricidas, da violência, no estilo dos outros métodos tão fáceis de serem verificados na história atual. Não. Sua doutrina é profundamente humana, voltada para o homem e para a sua humanização perdida nos regimes de opressão. (SIMÕES JORGE, 1979, p. 13).*

Freire reflete no seu pensamento o seu humanismo, sua opção pela vida e pelo ser humano. Era inconcebível, na opinião de Freire, a possibilidade de uma educação que partisse de outro pressuposto que não a libertação do ser humano pelo diálogo, ou seja, um pressuposto violento e não pacífico. Ao colocar o diálogo como um método para se chegar à libertação dos oprimidos na sua pedago-

gia, Freire dá um grande valor à palavra, que é transformadora. Freire visava libertar pela palavra! O que permite dizer que Freire pensou o diálogo como processo de libertação.

Mas o diálogo a que nos referimos aqui vai muito além da relação cotidiana. Pronunciar a palavra é pronunciar o mundo e transformá-lo. Freire (1982, p. 43) faz a seguinte definição de diálogo: "[...] é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos".

Conforme Benincá e Tonello (1994), o diálogo é muito mais que palavra, que fala de um com o outro, mas está ligado também as atitudes das pessoas nas suas relações recíprocas. Ao pronunciar o mundo o ser humano pronuncia a si mesmo. É no falar e no agir que as pessoas se revelam, mostram o que elas são intimamente, seu modo se pensar e de ser.

É muito importante trazer presente que, em várias obras, principalmente dos comentadores de Freire, encontramos a explicação que "pronunciar o mundo" é, para Freire, "transformar o mundo". Pois, dizer o mundo significa denunciar a estrutura de opressão, significa dizer a realidade como ela é, defini-la. Pronunciar o mundo é humanizá-lo. É intervir no mundo pela palavra libertadora. O contrário disso seria o silêncio que é sempre alienador.

Pronunciar o mundo é iniciar o processo de libertação. Humanizar o mundo é torná-lo propício a liberdade. Somente um mundo mais humano pode auxiliar na humanização dos seres humanos, já que eles se educam entre si mediatizados pelo mundo rumo à liber-

dade que consiste, segundo Simões Jorge (1979, p. 41) nessa "[...] capacidade de agir isenta de coação e imposição. O homem realmente livre é aquele que não é objeto, mas sujeito que se determina, fazendo e refazendo, criando e recriando a sua história". Portanto, a história é a intervenção do ser humano no mundo na constante busca de *ser mais*.

O diálogo se faz práxis, ação-reflexão, por isso que ele transforma o mundo. É nessa unidade de reflexão e ação que o diálogo se torna autêntico. Somente a ação sem a reflexão se torna um ativismo vazio, um fazer por fazer; e a reflexão sem ação se torna um intelectualismo inerte e enclausurado, não há pronúncia e nem transformação, é a ausência do diálogo. Freire (2003, p. 121), problematiza:

> *Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.*

A pronúncia do mundo é um ato utópico. Pronunciar o mundo é denunciar o mundo injusto e anunciar um mundo novo, a nova sociedade. E essa denúncia se legitima no compromisso com a transformação, e esse compromisso exige uma ação transformadora – uma práxis. A palavra verdadeira transforma o mundo, e essa transformação é compromisso de todos os seres humanos. O contrário acontece com a fala dos opressores que é verbalização, é falseamento da realidade, não tem um compromisso com a mudança

e, por isso, não é práxis. Pois, ninguém pode pronunciar a palavra sozinho ou pelos outros (alienação).

Sendo assim, depois dessa conceituação do que é o diálogo, cabe fazermos uma análise das suas principais características, segundo o pensamento de Freire. Simões Jorge (1979, p. 31), nos aponta o itinerário que precisamos seguir:

> *E, como a libertação parte da educação e esta, por sua vez, é fundamentalmente dialógica, aquela só se realizará no diálogo. Por isso, dialogar é libertar e já que o diálogo, como veremos depois, é amoroso, simples, humilde, confiante, a libertação só pode ser realizada no amor, na simplicidade, na humildade, na fé e na esperança.*

É fácil encontrar na Pedagogia do Oprimido o trecho que Freire dedicou para falar da substância do diálogo, suas características principais, as quais o texto acima já aponta com precisão. E já que estamos nos propondo a olhar para elas de forma séria e comprometida, faremos de uma forma bem simples, uma após a outra, sempre trazendo presente uma parte do texto do Freire ou de seus comentadores para embasar nossa explanação.

3.1.1 – O Amor

Sobre o primeiro aspecto a ser levado em conta podemos começar assim: "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a

infunda." (FREIRE, 2003, p. 79). Sendo o amor um componente fundamental do diálogo, logo deduzimos que não se pode dialogar num contexto de opressão, numa relação de dominação.

Amar o oprimido é comprometer-se com a causa de sua libertação. Dialogar com ele é ajudá-lo a superar a opressão e humanizá-lo. Esse amor é ao ser humano, ao mundo e a vida humana – quem não ama, não dialoga.

Essa busca pelo amor demonstra o óbvio, há nos seres humanos oprimidos a negação do amor, a ausência do amor. E essa falta coloca o ser humano na busca do que lhe proporciona a plenitude da própria existência, amar. Sem amor acontece a coisificação do outro, o outro perde o valor. É o egoísmo que toma conta das relações humanas e vai se refletir depois no processo educativo.

O diálogo que é transformador do mundo e que está impregnado de amor gera um mundo cada vez mais humano; e o contrário não liberta, mantém a desordem injusta. O amor é livre e essa liberdade torna o diálogo cada vez mais importante no processo de libertação.

O amor é um ato de compromisso com a libertação dos oprimidos. Só quem ama educa porque descobriu a importância da educação no processo de humanização e libertação. O amor é fundamentalmente dialógico e o diálogo é fundamentalmente amoroso.

3.1.2 – A Humildade

Outro aspecto a ser considerado é a humildade. Freire afirmou que a pronúncia do mundo, e com isso a sua transformação, não pode ser um ato arrogante, mas humilde. E essa humildade deve estar nos dois polos do diálogo, se um deles se quebra não há diálogo. As características de um falso diálogo, sem humildade, são: a alienação da ignorância, a indiferença, a elitização, o fechamento ao outro, achar-se dono da verdade, entre outras.

Todas essas características da falta de humildade que levam a autossuficiência são incompatíveis com o diálogo e, por isso mesmo, promovem situações antidialógicas. Um ambiente onde não se cultiva a humildade, não é propício para o processo de ensino-aprendizagem. As pessoas que não tem humildade não se aproximam dos outros para aprender junto, mas pensando sempre em ensinar. Pensam, erroneamente, que já estão prontos, já sabem tudo. Porém, não é assim!

O que é preciso é fomentar espaços pedagógicos no cotidiano e também qualificar os que já existem para que todos possam se sentir num processo permanente de ensino-aprendizagem. Usando as palavras de Freire, é preciso que os seres humanos se deem conta de sua condição humana de incompletude e de crescimento entre si. Essa afirmação aparece nítida no trecho que segue de Freire (2003, p. 81):

> *Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.*

Portanto, não há problema de alguém saber algo diferente de mim, ou o contrário. Saberes diferentes agregam qualitativamente na relação. Não é preciso ter medo da superação e/ou da inferiorização, mas o medo que deve existir é da falta de saberes diferentes que fazem com que todos cresçam juntos e não se aniquilem ou permaneçam num rol de conhecimentos muito reduzido e não progridam. O importante é a oportunidade de sempre poder saber mais.

3.1.3 – A Fé

Adiante, encontramos outra característica muito importante, que Freire afirmou ser "a priori" no diálogo: a fé. E essa fé é flexionada aos seres humanos. "Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos." (FREIRE, 2003, p. 81). Essas capacidades unicamente humanas requerem o credo de que ele é capaz de levá-las a cabo. Por isso, aquele que se propõe dialógico tem em si a fé necessária para ir na direção do outro.

Por isso, que a fé é "a priori", pois já está no sujeito dialógico antes mesmo dele se pôr no diálogo. Mas não é uma fé ingênua,

sem fundamento, mas é uma fé que se instaura na criticidade do sujeito que sabe que não tem condições favoráveis de diálogo, mas que acredita que pelo pronunciamento do mundo pode ressurgir um novo mundo que possibilite essa condição. Mas, que não será um "presente dos deuses", mas uma construção dos seres humanos num constante desvendar da realidade opressora e projeção de uma nova sociedade, já num processo de libertação.

Essa fé no ser humano propicia uma horizontalidade. Uma postura de diálogo onde os dois polos estão em simetria. Uma fala *com o* outro, e não *para o* outro ou *sobre o* outro. É o diálogo autêntico que só é possível pela crença em que todos são iguais, não há um grupo seleto, diferente, melhor do que os outros e que foi escolhido para ser livre. Ao contrário, a liberdade, como já dizia Freire, é para todos.

O diálogo que não tem fé é uma farsa. É manipulação e paternalismo. Isso não é preciso, mas o que é necessário é a confiança no outro, acreditar que ele também é capaz. E esses dados não são encontrados na educação bancária, pois ela não acredita nesse tipo de processo, por isso se faz, essencialmente, antidialógica.

A confiança se instaura no diálogo pela fé no ser humano. Ela faz com que eles se tornem mais companheiros no processo de transformação. O sujeito que pronuncia uma palavra é responsável pelos seus desdobramentos, precisa ser coerente, pois senão estaria quebrando a relação de confiança. Conforme salienta Freire (2003, p. 82): "Falar, por exemplo, de democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar o homem é uma mentira".

3.1.4 – A Esperança

Por fim, a última característica do diálogo é esse conceito muito presente no pensamento freiriano, que é a esperança. Essa está na essência da concepção antropológica de Freire. Pois só quem espera algo, vai em busca dele. Portanto, é preciso acreditar poder *ser mais* para se colocar no movimento de busca. E essa busca seria fútil se fosse feita no desespero e no isolamento, e que, portanto, requer uma relação de comunicação entre dois iguais, pois o diálogo é impraticável numa relação de violência.

A falta de esperança é o silêncio, é uma fuga do compromisso da transformação do mundo. A desumanização não pode instaurar uma situação de desespero; ao contrário, demonstra que tem algo mais a recuperar que foi roubado pela opressão que deve ser buscado. Isso é esperança. "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero." (FREIRE, 2003, p. 82). Esse diálogo dos seres humanos para *ser mais*, humanizar-se, libertar-se, educar-se, não pode de forma alguma, fazer-se no desespero.

Isso porque o diálogo verdadeiro pressupõe uma criticidade intrínseca. O pensar verdadeiro não vê os seres humanos separados do mundo. Não há dicotomia, há uma inter-relação inseparável. Essa capacidade de captar a situação do ser humano no tempo e no espaço e o anseio de mudança da realidade injusta é o que diferencia o pensar do sujeito crítico e do ingênuo. Como vemos no trecho de Freire (2003, p. 82-83) que segue:

> *Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático. [...] Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.*

Somente um diálogo que é pautado num pensar crítico é capaz de gerar outro pensar crítico. Sem a criticidade não há um diálogo verdadeiro. Pois, para superar a relação assimétrica do professor e do aluno, para uma relação de construção de conhecimento – relação educador-educando – é preciso ter um duplo pensar crítico sobre o objeto que os mediatiza.

Todas essas características que expomos, deram o tom do pensamento pedagógico de Freire. É impossível pensar o método de educação de Freire excluindo o diálogo. E Freire vai ainda mais longe, explicitando que tipo de diálogo embasa sua teoria pedagógica. Esses pilares do diálogo transpassam o pensamento antropológico, pois estão intimamente ligados ao seu conceito de ser humano, que no entender de Freire é um homem e uma mulher que amam humildemente, têm fé, confiam e esperam. E por isso se faz crítico, porque não é ingênuo aquele que opta pela transformação do mundo.

O ser humano é eminentemente comunicação. Sua palavra transforma o mundo e o humaniza. E é na unidade da reflexão e da ação que a palavra se existencializa, se torna práxis. E é essa concepção e opção pelo diálogo humanizante que Freire vai mesclar ao seu pensamento pedagógico. Daí surge uma postura educativa que

prima pela pergunta como instigadora do diálogo. Que não concebe a educação como um depósito, um presente do professor para o aluno, mas a concebe como um processo de construção de conhecimento entre educadores e educandos. Processo esse, que tem por método o diálogo.

O nosso próximo desafio, de agora em diante, é compreender como e porque optar por uma pedagogia libertadora que tem como mediador da humanização dos seres humanos o diálogo. Faremos uma exposição dos fundamentos da Educação Libertadora na América Latina e no Brasil, para depois buscar compreender como Freire articulou isso na sua teoria e prática pedagógica. Na verdade o que tentaremos fazer é uma ponte dessa primeira parte que expôs as características do diálogo, com a última que buscará demonstrar os limites dele.

PAUSA PEDAGÓGICA

“Essa capacidade de captar a situação do ser humano no tempo e no espaço e o anseio de mudança da realidade injusta é o que diferencia o pensar do sujeito crítico e do ingênuo.”

3.2 – LIMITES E POTENCIALIDADES DO DIÁLOGO

O diálogo, como necessidade existencial, vai ser um fator preponderante na estrutura da constituição de uma metodologia da humanização-libertação (FREIRE, 1980, p. 83). Ele é, dessa forma, o mediatizador da humanização. Os seres humanos são essencialmente dialógicos. Ele vai se credenciar como o ponto convergente de toda a metodologia que quer responder a situação existencial dos oprimidos em seu constante movimento de busca por *ser mais*. O diálogo é a essência da educação como prática da liberdade e isso já traduz a sua importância dentro do método de Freire e todo o seu pensamento pedagógico. Mas, então, teria Freire sustentado todo o seu pensamento num conceito que limita o próprio processo de libertação dos oprimidos? Ou há, aqui, uma interpretação equivocada do conceito de diálogo na maneira como concebe Freire, ou estivemos enganados até agora sobre o arcabouço conceitual do nosso pensador, o que não parece ser verdade essa segunda possibilidade. Procederemos da seguinte forma para tentarmos dissolver essa questão. Tentaremos localizar onde se instaura a dúvida sobre seu limite, faremos algumas apologias e, por fim, concluiremos.

3.2.1 – O Diálogo como Processo

Parece-nos evidente nos questionamentos que apareceram anteriormente que o diálogo está para a educação como um reboco

para uma parede em construção. Esse exemplo, do tijolo e da construção, que é bem freiriano, nos auxiliará na explicação. Vejamos: se o pedreiro que coloca os tijolos não se preocupar com o alinhamento deles, a parede ficará toda disforme até que chegue o próximo pedreiro – o que reboca a parede – e terá que preencher com massa a parede de forma que não apareçam as pontas dos tijolos que ficaram fora do prumo.

Ora, nesse exemplo, percebemos alguns problemas que são elementares na ação do primeiro pedreiro que foram resolvidos pelo segundo pedreiro – a relação dos tijolos com o reboco. Porém, elas poderiam ser evitadas se houvesse um compromisso na construção de uma parede em conjunto e não em dois momentos estanques. É óbvio que o primeiro pedreiro representa a educação bancária que não tem compromisso com o fim da educação: a humanização e a libertação. O segundo pedreiro representa uma tentativa de ordenar a desordem gerada pela opressão, mas não é representante de uma Educação Libertadora.

O primeiro pedreiro demonstrou não estar preocupado com o seu trabalho, não tinha opção de fazê-lo bem, por isso, não tinha o cuidado necessário. Os tijolos eram um fardo pesado que ele deveria colocar todos para terminar de uma vez o trabalho, não havia amor no que fazia. Ele reflete bem o processo de educação bancária, pois nela não há a preocupação de construir um ser humano autônomo e livre, não preza pelo diálogo e depois pede respostas satisfatórias desses seus equívocos metodológicos através de críticas a Educação Libertadora.

O segundo pedreiro errou por simplesmente fazer o seu trabalho e não problematizar com o seu companheiro de obra a possibilidade de fazer diferente da próxima vez. Começar certo, com todos os tijolos no prumo, para acabar melhor ainda. Ele acreditava estar "resolvendo problemas" e, por isso, não dialogou. Mas na verdade estava dando sustentação a desordem do primeiro.

Todavia, o diálogo não é "massa de reboco". Ou seja, ele não está como essência da Educação Libertadora como um arrumador das bagunças da educação bancária. Não cabe a ele resolver problemas na metade do processo de educação que já vem torto desde o começo. Não é obrigação do educador dialógico ter que dar conta das limitações impostas pelo sistema opressor aos educandos. Um educando que se torna um "problema" na sala de aula não é resultado somente de um equivocado processo educativo, mas também de um processo de opressão que está no seu cotidiano, fora da escola.

Na ausência do diálogo o educador libertador deve problematizar exatamente a falta de diálogo. A pergunta ainda é a melhor postura de um educador dialógico num ambiente pedagógico que nega o diálogo. Perguntar é iniciar uma mudança na mentalidade de como deve se dar o processo de libertação. A pergunta é a maior ousadia de quem se afirma como educador libertador, é o início do pronunciamento intersubjetivo do mundo, de sua transformação. O próprio Freire nos relembra que "[...] nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?" (FREIRE, 2003, p. 75). Dar ao educando a possibilidade de per-

guntar – dialogar – é o começo de seu processo de conscientização. Ele vai descobrir aí a chance de poder avançar com autonomia, sem precisar da tutela de um professor.

3.2.2 – O Diálogo e a Ingenuidade

Outra característica de um limite do diálogo pode ser a crítica que ele não apresenta nada de concreto. É uma postura ingênua dos educadores que pensam construir tudo do nada. Mas isso não é bem assim. O educador dialógico não parte do nada, mas tem como ponto de partida uma concepção antropológica e pedagógica que difere completamente da educação bancária. Aqui emerge o pressuposto que tudo é processo, tudo é abertura, mas não que se parte do zero para tudo.

Não há ingenuidade no educador libertador; há uma postura que nega a opressão, nega a alienação da ignorância, nega a falta de espaço para a criatividade dos educandos, nega o fático, nega um mundo inexorável e a imutabilidade da realidade. Nega o fixismo antropológico bancário, e postula a construção permanente do novo ser humano, agora livre e humanizado. Não nos parece ser ingênuo um educador que problematiza a realidade a partir de críticas ao método bancário.

Ao contrário do que parece, o projeto que se faz dialógico é muito mais amplo que o imobilismo bancário. O projeto da Educação Libertadora está muito além de somente partir da realidade do educando, está encravado numa concepção de ser humano que tem

no diálogo uma resposta consistente para a realização de seu movimento de busca para *ser mais.* O limite do ser humano está em sua abertura ao infinito, está em sua incompletude, e que, portanto, é um processo que começa no nascimento, passa pela sua morte e ruma para transcendência.

A educação é o caminho do ser humano para a liberdade. E, se ela não se faz dialógica, não se faz libertadora. O diálogo é o mediador do processo de humanização e seu limite está intimamente ligado ao limite do ser humano, pois o diálogo é exclusivamente humano.

3.2.3 – Diálogo: Encontro de Verdades

Mas, ao mesmo tempo em que ele demonstra seus limites, demonstra também os seus avanços. Pois, não podemos ter como característica negativa do diálogo a sua abertura ao processo de construção permanente, por mais que isso gere no processo dialógico alguns ônus. Optar pelo diálogo é optar pela construção que nem sempre se dá como queremos, porém temos que admitir que uma libertação, conquistada de forma diferente de como pensamos, é sempre melhor que uma opressão que sabemos como se garante.

Um problema que surge aqui é que, às vezes, pensamos estar dialogando, todavia estamos impondo o nosso ritmo ao processo. Temos que tomar cuidado para não querer que sempre a nossa posição prevaleça no diálogo. Aí nos enganamos ao pensar estar dialogando e estamos oprimindo; ao invés de libertar, escraviza-

mos; de conscientizar, alienamos.

Diálogo é um encontro de verdades, e nessa relação dialética das verdades emerge uma nova verdade que responde melhor aos problemas da humanização do ser humano. Nessa relação é preciso fazer concessões e, juntamente a isso, não abrir mão de princípios fundamentais. E é aí que se instaura uma das maiores dificuldades do diálogo, a não aceitação da verdade do outro. Pensar, erradamente, que só existe uma verdade, a minha verdade.

Enfim, localizar os limites do diálogo significa localizar também seus avanços. O diálogo tem a capacidade de permear as relações humanas e tornar-se o cerne de sua libertação. É pelo diálogo que o ser humano se liberta da opressão. É pelo diálogo que ele se conscientiza da realidade que está a sua volta e se compromete com sua transformação. É pelo diálogo que ele torna o mundo mais humano na sua pronúncia denunciadora da desordem opressora e anúncio de um novo mundo que se construirá pela sua práxis. É pelo diálogo que ele se humaniza e existe plenamente. É pelo diálogo que o ser humano sustenta sua busca de *ser mais*.

A Educação Libertadora é o processo de educação que opta pelo diálogo como método de humanização. E é da Educação Libertadora que vai surgir o novo ser humano, livre e comprometido com a libertação dos outros e com a construção da nova sociedade. Freire coloca como ponto de partida do seu pensamento pedagógico o ser humano e, por isso, não foge da responsabilidade de assumir todas as consequências do diálogo.

Ao mesmo tempo em que o diálogo é essencial e unicamente

humano, o ser humano é essencialmente dialógico e, assim, se edifica uma nova concepção de ser humano, um ser humano que está para além daquilo que querem fazer dele. Um ser humano autônomo, livre, humanizado e consciente; fruto do processo de educação dialógica, que o instiga no seu movimento permanente na busca de *ser mais* e comprometido com a transformação do mundo em uma sociedade mais justa.

PAUSA PEDAGÓGICA

“Na ausência do diálogo o educador libertador deve problematizar exatamente a falta de diálogo. A pergunta ainda é a melhor postura de um educador dialógico num ambiente pedagógico que nega o diálogo.”

3.3 – FUNDAMENTOS DIALÉTICOS DA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO

Aqui, onde praticamente estamos finalizando nosso diálogo sobre a justificação antropológica da pedagogia de Paulo Freire, ainda nos resta nesse último tópico, fazer uma síntese, em que buscaremos demonstrar os fundamentos teórico-práticos baseados em três grandes matrizes latino-americanas, a saber: a) *Teologia* (a qual Freire jamais abandonou, inclusive, se autodeclarava um teólogo); b) *Filosofia* (na qual transitava desde as leituras dos humanistas cristãos até o marxismo supostamente ateu); c) *Pedagogia do Oprimido*, grande síntese epistêmico-metodológica latino-americana dos anos 1960.

Cada uma dessas matrizes contribuiu a seu modo para a criação freiriana, por isso, a seguir apresento em linhas gerais esses aportes para compreender melhor o amálgama filosófico-pedagógico que resultou no que atualmente chamamos de epistemologia da educação de Freire, mesmo que algumas ideias possam parecer repetitivas.

Aqui não queremos ignorar o conjunto de referências que compõe a Filosofia da Educação de Paulo Freire que tem um lastro de correntes filosóficas que a fundamentam, sendo mais influentes:

- **Hegelianismo e o Marxismo:** Hegel, Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Erich Fromm, Karel Kosik, Althusser, Régis Debret, Karl Manheim, Lukacs, Marcuse, Pierre Furter, Che

Guevara, Mao Tsé-Tung, André Nicolai, Lucien Goldmann, Hanz Freyer, Zevedei Barbu e Camilo Torres.

- **Existencialismo e o Humanismo:** Martin Buber, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Teilhard de Chardin, Jacques Maritain e Reinhold Niebuhr**.**
- **Personalismo:** Emmanuel Mounier.
- **Fenomenologia:** Edmund Husserl e Merleau-Ponty.
- **Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB:** Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, Nelson Vernek Sodré e Hélio Jaguaribe.
- **Teorias anticolonialistas**: Frantz Fanon, Albert Memmi e Amilcar Cabral.
- **Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Filosofia:** Gilberto Freyre, Guimarães Rosa, Cândido Mendes, Ernani Maria Fiori, José Luís Fiori, Anísio Teixeira e Francisco Weffort.

Mais informações sobre as influências teóricas de Paulo Freire: Azevedo, 2010; Streck, 2009; Paiva, 2000; Freitas, 2001; Scocuglia, 1999a, 1999b, 2001; Gadotti, 1991; 1997; Torres, 1981; 1997; Maciel, 1983; Bardaro, 1981; Franco, 1973.

3.3.1 – Teologia da Libertação

A Teologia da Libertação é facilmente conectada a perspectiva pedagógica freiriana, visto que a percepção histórica e do devir do

humano têm íntima identidade com a antropologia concebida por Freire. Se conforme afirmou Gutiérrez (1985), Deus não é, mas está sendo, então é possível inferir que Freire intuiu conjuntamente ou absorveu dessa perspectiva do devir do humano próprio da Teologia da Libertação – inclusive extrapolando para a sua concepção de mundo – essa percepção quando afirma que o ser humano é inacabado, e o mundo é inconcluso... ambos não são, estão sendo.

Dessa matriz teórica, emerge o método Ver - Julgar - Agir, que orienta uma prática pedagógico-pastoral, permitindo enxergar aspectos educativos nas práticas religiosas. Havia já uma aproximação dessas teorias e práticas com o que vinha acontecendo em toda a América Latina, que reverberava permanentemente em outras dimensões da vida, como na pedagogia, na filosofia, na sociologia e nas teorias da dependência.

Do ponto de vista prático, vê-se uma unidade crítica – de práticas e teorias – que emergiram nos anos 1960-1970 e que têm como uma das múltiplas facetas a Teologia da Libertação, não como uma construção isolada, mas como parte desse movimento crítico latino-americano. Paulo Freire influenciou e foi influenciado por essas práticas, leu as obras de seus criadores, contribuiu com as reflexões nas CEBs, no exílio e no seu retorno ao Brasil nos anos de 1980, inclusive muitas obras e autores demonstram essa aproximação teológica (CAVALCANTI, 1975; STRECK, 1991; MARTINS, 2011; LEOPANDO, 2017; CORDAZZO; DICKMANN, 2019).

Pode-se afirmar, sem sombras de dúvidas, que a produção freiriana dessa época é parte desse arcabouço teórico-crítico e tem no

livro Pedagogia do Oprimido uma síntese pedagógica importante, figurando juntamente com as obras de Gustavo Gutiérrez na Teologia e Enrique Dussel na Filosofia, como os três grandes pilares teóricos dessa época.

Dessa matriz teológica libertadora, ficam algumas marcas na pedagogia de Freire: a fé nas pessoas, na acolhida do ser do outro como ação pastoral e na possibilidade da libertação em comunhão como meta pedagógica. Acolhida é a alteridade colocada em prática, é a efetivação da opção preferencial pelos pobres, é a aceitação da fraqueza e da angústia do outro como sua própria, é a incorporação da diferença como abertura ao outro, seu saber e sua ignorância, sua ciência e seu senso comum – superando qualquer forma de discriminação – é a postura pedagógica da pergunta epistemológica que se abre para a construção do conhecimento contextualizado.

3.3.2 – Filosofia da Libertação

Ao nos depararmos com as reflexões filosóficas de Enrique Dussel sobre a realidade latino-americana, imediatamente, percebe-se a identidade dela com a perspectiva teórica que dá suporte para Freire. Esse pensador e outros da América Latina, assim como ele, iam desenhando a possibilidade de se produzir Filosofia desde o "sul do mundo", libertando-se das produções preconceituosas da filosofia Idealista Europeia.

Dussel (1980), com sua ampla produção filosófica construiu um arcabouço filosófico consistente, desde um método para a Filosofia da Libertação (DUSSEL, 1986) até as bases epistemológicas que vão demonstrar a ideologia da exclusão sustentada pelas teorias clássicas com acento numa razão universal e universalizante (DUSSEL, 1995). Nesse processo mostrou ser possível produzir conhecimento filosófico a partir da América Latina, diferente do que se pensava antes, que só a Europa e a América do Norte filosofavam – o que de imediato já é uma irracionalidade.

Uma das centralidades do pensamento de Dussel pode-se afirmar entre muitas de suas elaborações, é o sentido de um filosofar autêntico tomando por base a realidade latino-americana, pensar a partir do contexto oprimido, a necessidade da superação da alienação e a construção da libertação (BOUFLEUER, 1991). Essa possibilidade tem muita identidade com a pedagogia freiriana, que parte do oprimido, seu contexto concreto de vida e vivência, sua situação-limite em vista de construir um inédito viável (FREIRE, 2003).

A Filosofia da Libertação e a ética construída por Dussel (2000) se aproxima da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, ao serem produzidas de forma intersubjetiva e pensadas como um processo coletivo dos sujeitos históricos, em vista da conscientização de todos, tendo o diálogo como método e ferramenta para a construção de relações humanas e pedagógicas profundamente éticas. Provavelmente, a descoberta filosófico-pedagógica em comum de Dussel e Freire é que o ser humano oprimido não conse-

gue pensar e aprender, sem que se eduquem a si mesmo e aos outros em comunhão em vista da sua libertação – sendo que isso se constitui como um objetivo universal da razão.

Essa matriz filosófica contribui para a construção freiriana, que parte da pergunta sobre o contexto concreto dos oprimidos latino-americanos, africanos e das periferias do mundo onde trabalhou, aceitando-os como sujeitos protagonistas da sua libertação. Aceita a realidade como processo que se faz na disputa política, histórica, pedagógica, econômica, ambiental, cultural e de classe, entre tantas outras dimensões que compõem a totalidade do real. A Filosofia da Libertação de Dussel nos mostra a importância da sistematização da experiência, da práxis, em que os temas geradores emergem da realidade oprimida para serem problematizados e superados. A Filosofia é essencial à Pedagogia, contribuindo para uma prática reflexiva crítica, em que Freire e Dussel convergem para a criação de uma nova forma de pensar e fazer a pedagogia – Educação Popular – na América Latina com potencial universal.

3.3.3 – Educação Libertadora

A educação freiriana, ou Educação Libertadora, está sustentada em alguns pilares ou princípios. Alguns autores já elaboraram essa síntese, mas vamos aqui retomá-la para demonstrar como está construída a possibilidade de uma educação que tem como foco a libertação dos oprimidos na construção do conhecimento interrelacional entre educador e educandos.

Embora não seja fácil definir um padrão na produção de Paulo Freire, haja visto a sua matriz ampliada de pensadores e teorias, é possível localizá-lo dentro das perspectivas críticas de educação, estando entre as bases mais profundas que fundamentam as visões pedagógicas emancipatórias e, ainda, importante ressaltar a relação permanente entre teoria e prática de Freire, como intelectual comprometido e profundamente vinculado à ação transformadora, em vista da mudança do mundo, dos lugares de vivência (STRECK, 2009; SANTOS, 2017; DICKMANN; DICKMANN, 2020).

Na prática, três pontos são centrais nesse panorama da pedagogia freiriana: a) o diálogo como método; b) a educação como ato político; c) o contexto como ponto de partida gnosiológico.

O diálogo é o ponto de partida da relação entre educadores e educandos, tornando-se o modo como o educador constrói conhecimento com os seus educandos, por isso, afirmamos o diálogo como método. Além do mais, o diálogo foca na pergunta, sem iniciar um trabalho educativo já com as respostas prontas sobre um tema ou conceito. O diálogo implica na não-violência, na postura amorosa entre os sujeitos, no respeito mútuo, na diversidade e na diferença, na tolerância, enfim, o diálogo é abertura ao outro, e a educação torna-se diálogo de saberes. Nesse sentido, o diálogo muda as relações de poder no processo pedagógico, sendo agora construído na horizontalidade, na confiança no outro e na intercomunicação, partindo do princípio que todos sabem alguma coisa, não há saber mais ou saber mesmo, mas saberes diferentes, como uma

exigência existencial dos seres humanos (FREIRE, 2003; SANTOS, 2017).

Um segundo princípio é a politicidade do ato educativo, afirmando que não há neutralidade nas práticas pedagógicas. Se educar é um ato de mudança – das pessoas e dos contextos onde estão inseridos – então, a educação é política, não porque assim queria Freire, mas porque ela implica numa rede de relações sociais e, portanto, interligadas ao todo da realidade. Há uma ligação política na relação entre quem ensina e quem aprende, assim como há relação política entre as pessoas nas demais esferas da vida pública. A negação da politicidade da educação já é um ato político-ideológico, em torno de uma visão de mundo – distinta desta, obviamente. Por isso, afirma-se a educação como fator de transformação social, como ato de mudar as pessoas e o mundo. Por ser política, a Educação Libertadora gera participação, é democrática, ao contrário da educação bancária que é autoritária e gera apatia e silêncio submisso.

Por último, é preciso falar da educação a partir do contexto, ou de como construir conhecimento a partir da realidade dos educadores e educandos. O lugar dos sujeitos como ponto de partida gnosiológico permite encharcar de sentido o processo de produção do conhecimento, visto que uma das grandes descobertas freirianas é que quanto mais próximo do contexto estiver o conteúdo, melhor o educando aprende (GADOTTI, 2001; FREIRE, 2003). O que importa neste princípio, em específico, é que ao conhecer a realidade do seu entorno de vida, os educandos podem projetar ações trans-

formadoras, já que a produção do conhecimento é uma ação em vista da práxis e da mudança, não simplesmente para acumular saberes, mas para aprofundar a leitura do mundo (que precede a leitura da palavra) na perspectiva do engajamento desses sujeitos no seu mundo mais imediato, sua prática cidadã.

Esses princípios contribuem para a construção da pedagogia freiriana, que crê no ser humano, no diálogo rigorosamente amoroso, com foco nas perguntas problematizadoras, em que educadores e educandos assumem papel de respeito mútuo, mas também de agentes políticos nas relações e nos processos. As contribuições da Educação Libertadora latino-americana convergem para uma pedagogia da investigação do contexto concreto e imediato dos sujeitos, pensando e construindo a mudanças das realidades opressoras e desumanizantes, tomando o contexto e as falas dos sujeitos como palavras e temas geradores, em vista de uma práxis transformadora, que posteriormente será sistematizada, para ser reavaliada pelos protagonistas do processo.

* * *

Assim finalizamos a síntese da pedagogia de Paulo Freire como resultado da dialetização entre suas origens teológicas e filosóficas, sem tornar esse processo simplificador da produção freiriana, visto que sua teoria é encharcada da prática. Aliás, esse é um dos aspectos que incomoda muitos "intelectuais catedráticos", pois supostamente há uma heresia prática que macula a teoria – a práxis

na periferia do mundo, uma pedagogia com o pé no barro, no chão da fábrica, na agricultura familiar e sem terra, nas favelas; enfim, uma produção intelectual de um brasileiro nordestino que é esteticamente amorosa e, ao mesmo tempo, cientificamente rigorosa.

A genialidade e originalidade de Freire não é algo dado a priori, como condição anterior às suas vivências político-pedagógicas, mas produzida na prática social conciliada com a teoria crítica, que resultou numa contribuição para a pedagogia mundial que é informatável. Hoje, alguns queiram ou não, Freire é um clássico da Educação.

SÍNTESE DO TEXTO

Uma palavra

Uma frase

Um parágrafo

IMAGEM PEDAGÓGICA

Pedagogia da (in)conclusão

No final de um livro dessa importância, tanto acadêmica como pessoal, algumas conclusões são evidentes e elas são fruto do processo dos últimos quinze anos de leitura, de diálogo com lideranças pastorais, sindicais, escolares, universitárias, da educação popular, entre outras. Pois, muito mais que teorizar, estive nesse tempo todo, atentos aos limites do diálogo na minha práxis como educador.

Inicialmente, posso afirmar que o diálogo e humanizador. É ele quem abre a possibilidade da opinião diferente, que propicia o enfrentamento de ideias díspares e sempre a construção de novos conhecimentos. Isso não significa que ele é um simples motivador de debate, mas um motivador de discussão onde todos têm vez de expor suas visões de mundo para se chegar a algo em comum, um consenso temporário. Não é um falar porque sou humano, mas um falar que pronuncia a minha cosmovisão, minha percepção da realidade.

O diálogo humaniza porque se propõe como um processo em construção. Nunca estático e acabado, mas sempre dinâmico e inconcluso. Portanto, o diálogo é eminentemente humano, tem características humanas e o ser humano tem características dialógicas. Não há um sem o outro.

Acredito que essa capacidade que Freire teve de colocar o diálogo como centro do processo pedagógico foi o seu grande avanço na construção de uma teoria da educação. Pois, ao colocar o diálogo como referência, colocou também o ser humano, em especial os oprimidos no centro do processo, incluiu os excluídos. Freire colocou como protagonistas no palco da história os pobres que eram

coadjuvantes, por serem considerados inaptos, por serem esperados nas fábricas (como trabalhadores braçais) e nunca nos bancos escolares e universitários (como seres dotados de capacidade de pensar, de intelectualidade).

Essa dimensão dialógica abriu a possibilidade de inserir no debate todos os seres humanos, já que todos são capazes de aprender e ensinar, não existe seres humanos privilegiados. O diálogo se faz a partir das diferentes formas de compreender o mundo e não de uma forma pré-estabelecida, única, compacta, formatada, engessada.

O diálogo, na verdade, em Freire é a chance conquistada para o oprimido de resgatar sua dignidade de pessoa humana, de pronunciar o mundo – ele é a voz do oprimido silenciada pela opressão –, e com isso transformá-lo num mundo onde todos possam viver de forma equitativa, digna, sustentável e solidária.

O estudo dessa problemática me reanimou na luta pela causa do oprimido e na evangélica opção preferencial pelos pobres. Freire ajudou a resgatar a dimensão utópica e profética – de anúncio, denúncia e testemunho –, na certeza que ainda é possível construir um mundo diferente desse que se mantém pela opressão e pela injustiça, mas que seja embasado na liberdade, na paz – fruto da justiça – e no diálogo face a face.

Temos que nos desafiar e ir ao encontro principalmente dos que mais precisarem – os pobres e oprimidos. E nisso esse livro pode dar uma contribuição para qualificar nossa ação pedagógica e inter-relacional, pois o cotidiano educativo nos mostra o quanto

somos inacabados, tomamos consciência de nossa inconclusão e também da dinâmica da busca de *ser mais*.

É preciso colocar-se a serviço da causa do oprimido, já que não há libertação definitiva, mas sempre homens e mulheres em processo de construção da liberdade. É preciso desvelar e compreender a realidade, dialogar sobre ela e pronunciá-la, projetar a sua transformação. Enfim, servir, doar a vida e gerar libertação.

E como foi muito difícil começar esse livro, também é difícil terminar. Para isso recorremos a Paulo Freire (2003, p. 184) que no final da Pedagogia do Oprimido soube muito bem apontar o caminho que ainda devia ser percorrido:

> *Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: a nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.*

“É preciso desvelar e compreender a realidade, dialogar sobre ela e pronunciá-la, projetar a sua transformação. Enfim, servir, doar a vida e gerar libertação.”

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire:* uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria; FREIRE, Paulo. *Nós dois.* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

AZEVEDO, José André de. *Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire.* Akrópolis, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar., 2010.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores.* São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular:* a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989. (Ensaio; 85).

BENINCÁ, Elli; TONELLO, Nelson. *Metodologia Pastoral e Evangelho de Mateus.* 3 ed. Passo Fundo: Diocese de Passo Fundo, 1994. (Caderno de Formação; 02).

BENINCÁ, Elli. *Em busca de um método para a ciência pedagógica.* Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 05, n. 01, p. 129-143, 1998.

BENINCÁ, Elli. *Prática pedagógica: uma questão de método*. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Orgs.). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 51-64.

BORGHETI, Rodrigo. *Paulo Freire e a psicanálise humanista.* Curitiba: Appris, 2015.

BOUFLEUER, João P. *Pedagogia Latino-americana:* Freire e Dussel. Ijuí: Editora da Unijuí, 1991. (Coleção Educação; 12).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura.* Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo.* São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire.* Passo Fundo: IFIBE; Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção Diá-Lógos; 07).

BUBER, Martin. *Eu e tu.* 6 ed. rev. São Paulo: Centauro, 2003.

CAVALCANTI, Tereza Maria Pompeia. *Tentativa de uma leitura teológica do pensamento de Paulo Freire.* Revista Síntese, Rio de Janeiro, n. 5, v. 2, p. 87-99, out./dez, 1975.

CADERNOS DO MST. *Paulo Freire:* um educador do povo. 2. ed. Veranópolis: Peres, 2001.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. *Descolonizar o Direito na américa Latina:* o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver. Chapecó: Argos, 2016.

CASTELLANO, Melissa. *Paulo Freire, um legado sem fim*. Revista Aprende Brasil. n. 4, p. 32-36, 2005.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida.* 21 ed. Petrópolis: Vozes; IDAC, 1990.

CECHIN, Antonio. *Empoderamento popular:* uma pedagogia da libertação. Porto Alegre: ESTEF, 2010.

CENCI, Angelo Vitório. *Reconhecimento e intersubjetividade: elementos para uma antropologia filosófica a partir de Hegel.* In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). Filosofia prática e pedagogia. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 122-136.

COELHO, Edgar Pereira. *Pedagogia da correspondência:* Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Líber Livros, 2011.

CONDINI, Martinho. *Fundamentos para uma Educação Libertadora:* Dom Helder Câmara e Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Educação Superior).

CORDAZZO, Daisa Pompeo; DICKMANN, Ivo. Contribuições de Paulo Freire para o Ensino Religioso não confessional. In: SIMONI, J. C.; CECCHETTI, E. (Orgs.). *Ensino Religioso não confessional:* múltiplos olhares. São Leopoldo: Oikos, 2019.

COUTO. Sônia Feitosa. *Método Paulo Freire:* a reinvenção de um legado. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

DICKMANN, Ivanio (Org.). *Pedagogia da gratidão.* São Paulo: Dialogar, 2017.

DICKMANN, Ivanio. Oficinas pedagógicas de Didática Freiriana. In: DICKMANN, Ivanio (Org.). *Diálogo freiriano:* cartas, relatos e artigos. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019. p. 73-78.

DICKMANN, Ivo et al (Orgs.). *Pedagogia da memória.* Chapecó: Sinproeste, 2017.

DICKMANN, Ivo. *Ser humano e diálogo:* o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Filosofazer, Passo Fundo, Ano XV, n. 29, jul./dez. 2006.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). *365 dias com Paulo Freire.* Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019b.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. *Didática freiriana:* reinventando Paulo Freire. Educere et Educare, Cascavel, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. *Paulo Freire:* método e didática. Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; 03).

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. *Primeiras palavras em Paulo Freire.* 3 ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

DUSSEL, Enrique. *El indivíduo siempre fue comunidad.* Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=xxWNOSIjfUA

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina.* São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1980. (Coleção Reflexão Latino-Americana; 03).

DUSSEL, Enrique. *Método para uma Filosofia da Libertação.* São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação:* crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.* Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel. *Sonhos e utopias:* ler Freire a partir da prática. Brasília: Líber Livro, 2010.

FÁVERO, Osmar. *Paulo Freire:* primeiros tempos. Revista Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança:* O Método Paulo Freire - política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FRANCO, Fausto. *El hombre:* construcción progresiva – la tarea educativa de Paulo Freire. Madrid: Editorial Marsiega, 1973.

FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural e para a liberdade e outros escritos.* 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. (O mundo, hoje; 10).

FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização:* uma nova visão do processo. Revista Estudos Universitários, Recife, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. *Conscientização:* teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* 3 ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO. Alberto et al. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. (Coleção Prismas).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da solidariedade:* América Latina e Educação Popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009. (Coleção Dizer a Palavra; 03).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta.* 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização.* São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização:* um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. *Alfabetizar e conscientizar:* Paulo Freire, 50 anos de Angicos. Moacir Gadotti organizador. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Convite à Leitura de Paulo Freire.* São Paulo: Scipione. 1989.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia:* diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança.* São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; 91).

GRAY, Willian. *La enseñanza de la lectura y de la escritura.* Paris: UNESCO, 1957.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação:* perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1985.

HADDAD, Sérgio. *O educador:* um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

JARA, Oscar. *Para sistematizar experiências.* 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação; 02).

KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca:* uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEOPANDO, I. *A pedagogy of faith:* the theological vision of Paulo Freire. New York: Bloomsbury, 2017.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos:* uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACIEL, Jarbas. *Fundamentos teóricos do Sistema Paulo Freire*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Biblioteca de educação; 03). p. 127-146.

MACIEL, Jandrei José. *As raízes epistemológicas do Método Paulo Freire.* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, Chapecó. 2018.

MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire, um menino conectivo:* conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília: Líber Livro, 2016. (Coleção Estudos Freirianos).

MARTINS, E. S. *Paulo Freire e a Teologia da Liberação:* aproximações. São Paulo: Editora Reflexão, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos.* São Paulo: Martin Claret, 2004.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da humanização:* a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTESANTI, Beatriz. *Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo.* Publicado em 04 jun. 2016. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo Acesso em: 06 set. 2018.

NOGUEIRA, Adriano. *Ambiência:* diálogos freirianos e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leituras freirianas sobre educação.* São Paulo: UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.* 2 ed. São Paulo: Graal, 2000.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Orgs.). *Cartas pedagógicas:* tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire:* 40 horas 40 anos depois. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PIN, Silvana Aparecida. *Educar o humano:* construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

PIN, Silvana Aparecida; WEYH, Cênio Back. *Educação dialógico-libertadora é possível?* Curitiba: CRV, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. *Clase magistral del Presidente del Foro Internacional Paulo Freire.* Santiago do Chile, 08 de setembro de 2016.

ROSAS, Paulo. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire.* Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas; Universitária da UFPE, 2003.

SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. *A práxis freireana na educação.* Revista Educação e Filosofia, n. 10 (19), p. 7-16, jan/jun, 1996.

SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. *A questão freireana da educação como práxis político-filosófica*. Revista Educação e Filosofia. n. 17(1), p. 79-89, jan./jun., 1995.

SANTOS, Jorge Alejandro. *Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana:* identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 80-95, maio/ago. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. *El hombre y las cosas.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.* 7 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da Educação Popular:* do Sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura. 2 ed. João Pessoa: Editora UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, Jul., 1999.

SIMÕES JORGE, J. *A ideologia de Paulo Freire.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Paulo Freire; 5).

SIMÕES JORGE, J. *Sem ódio nem violência:* A perspectiva da libertação segundo Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Paulo Freire; 4).

SPIGOLON, Nima. *Pedagogia da convivência:* Elza Freire, uma vida que faz educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

STRECK, D. *Paulo Freire:* uma leitura a partir da educação cristã. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 31, n. 3, p. 270-283, 1991.

STRECK, Danilo R. (Org.). *Paulo Freire:* ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

STRECK, Danilo. *Da Pedagogia do Oprimido às pedagogias da exclusão:* um breve balanço crítico. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago., 2009.

STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana:* uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo. *Ecos de Angicos:* temas freireanos e a pedagogia atual. Pro-Posições, Campinas, v. 25, n. 3, p. 83-101, 2014.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire.* 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire; 02).

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Paulo Freire; 3).

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta:* da Pedagogia do Oprimido a escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997. (Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire).

WOHLFART, João A. *Fundamentos dialéticos da Pedagogia do Oprimido.* Passo Fundo: IFIBE, 2013. (Coleção Diá-Logos; 18).

Se alguém me pedisse para eu fazer uma listas de quais são as 7 obras mais importantes para conhecer Paulo Freire e seu legado pedagógico, eu indicaria os seguintes livros:

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire:* uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui*. Política e Educação Popular:* a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989. (Ensaio; 85).

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire.* Passo Fundo: IFIBE; Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção Diá-Lógos; 07).

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). *365 dias com Paulo Freire.* Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

WOHLFART, João A. *Fundamentos dialéticos da Pedagogia do Oprimido.* Passo Fundo: IFIBE, 2013. (Coleção Diá-Logos; 18).

Índice Remissivo e Onomástico

A

alfabetização, 13, 21, 74, 79, 80, 147
aluno, 7, 21, 66, 67, 68, 69, 112, 113
alunos, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 77, 79
amor, 15, 106, 107, 116
Amor, 8, 106
amoroso, 6, 56, 104, 106, 107, 131
analfabetos, 79
antidialógica, 69, 77, 90, 91, 92, 110
antropológica, 20, 23, 24, 45, 49, 66, 70, 86, 102, 123
ato político, 88
autonomia, 77, 93, 118, 148

B

bancário, 23, 65, 71, 73, 118
Benincá, 13, 104

C

caminho, 14, 19, 20, 47, 119, 139
carta, 11
Carta, 7, 11
cartas, 11, 145, 147
CEAP, 12

Ch

Chile, 151

C

círculos de cultura, 53
classe, 11, 19, 128
compromisso, 11, 25, 48, 50, 51, 80, 81, 87, 88, 105, 107, 111, 116
comunidade, 69
concepção antropológica, 7, 8, 20, 23, 25, 27, 30, 32, 47, 52, 70, 72, 74, 77, 82, 86, 95, 102, 111, 118
concepção bancária, 24, 42, 66, 86
conhecimento, 11, 13, 24, 29, 43, 59, 65, 66, 67, 68, 73, 76, 77, 79, 80, 87, 102, 112, 113, 126, 127, 128, 129, 130, 144, 149, 154
consciência, 7, 14, 38, 42, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 71, 74, 81, 82, 87, 88, 139
conscientização, 8, 48, 87, 88, 118, 127
construção, 14, 16, 23, 24, 32, 36, 43, 45, 47, 65, 76, 77, 79, 82, 86, 93, 110, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 131, 137, 139, 151
conteúdo, 22, 65, 68, 71, 79, 95, 130
contexto, 37, 41, 53, 56, 59, 90, 107, 127, 128, 129, 130, 131

crítica, 21, 23, 25, 36, 47, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 60, 70, 72, 73, 80, 87, 118, 125, 128, 132, 146, 151, 164
cultura, 51, 53, 57, 58, 73, 78, 80, 91, 93, 144
Cultura, 7, 56, 58, 149
curiosidade, 80

D

depositar, 67, 79
depósito, 76, 113
descoberta, 14, 16, 36, 80, 81, 127
desumanização, 7, 14, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 45, 48, 52, 66, 68, 86, 111
desumanizador, 24, 73
desvelamento, 8, 79, 87, 92
dialética, 12, 13, 24, 29, 32, 49, 51, 52, 56, 57, 59, 82, 120
dialético, 34, 52, 57, 71
dialógica, 14, 65, 77, 78, 90, 92, 102, 106, 119, 121, 138
dialógico, 8, 24, 56, 92, 94, 102, 107, 109, 117, 118, 119, 121, 122, 151
diálogo, 6, 7, 14, 20, 21, 24, 25, 38, 51, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 127, 129, 131, 137, 138, 143, 145, 148
Diálogo, 8, 115, 118, 119, 120, 145, 153, 154
Dickmann, 1, 3, 4, 11, 15, 22, 26, 30, 102, 165
ditadura militar, 94
dominação, 35, 70, 80, 82, 107

E

educação, 12, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 29, 30, 32, 42, 43, 44, 45, 47, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 101, 102, 103, 106, 107, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 128, 129, 130, 137, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152
Educação, 4, 7, 8, 12, 15, 21, 23, 24, 25, 32, 42, 52, 65, 67, 72, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 113, 116, 117, 118, 120, 123, 128, 130, 131, 132, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 164
educação bancária, 25, 44, 54, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 95, 102, 110, 116, 117, 118, 130
Educação Libertadora, 25, 65, 76, 82, 95, 120

Educação Popular, 148
educador, 8, 12, 15, 21, 22, 65, 67, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 89, 92, 112, 117, 118, 122, 128, 129, 137, 144, 147, 149
educadores, 46, 76, 77, 81, 91, 113, 118, 143, 164
educando, 8, 22, 44, 54, 59, 60, 65, 69, 77, 78, 79, 81, 87, 112, 117, 118, 130, 147
Elli Benincá, 5, 13
emancipadora, 73
encontro, 6, 20, 56, 91, 94, 104, 109, 120, 138
ESCAJUR, 19
escola, 72, 117
Esperança, 8, 111
existência, 11, 12, 32, 33, 107
experiência, 42, 58, 66, 69, 128, 146, 149

F

Fé, 8, 109
filosofia, 11, 23, 125, 126
Filosofia, 8, 12, 20, 25, 123, 124, 126, 127, 128, 145, 146, 151, 164
Freire, 4, 6, 12, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 137, 138, 143, 144, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 164
FREIRE, 13, 15, 37, 43, 44, 47, 48, 52, 59, 72, 87, 94, 107, 109, 111, 115, 117, 127, 130, 143, 147, 148, 154
freiriana, 13, 23, 25, 60, 73, 101, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 146
freiriano, 13, 32, 41, 111, 116, 145
fundamento, 13, 20, 32, 41, 52, 57, 110
fundamentos, 8, 25, 99, 101, 113, 123

G

gérmen do opressor, 7, 36
gratidão, 145
grupo, 69, 110
grupos, 19, 70, 73, 75

H

História, 7, 56, 144, 151
histórico, 12, 32, 35, 42, 48, 50, 51, 87, 94, 95
humana, 12, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 42, 43, 45, 46, 53, 57, 58, 60, 69, 83, 86, 88, 90, 103, 107, 108, 138

humanização, 6, 7, 14, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 45, 46, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 67, 72, 76, 82, 83, 86, 90, 93, 94, 101, 103, 104, 107, 112, 113, 115, 116, 119, 120, 150, 165
Humanização, 8, 41, 99
humanizar, 29, 32, 55, 73, 82, 111
Humildade, 8, 108

I

identidade, 11, 12, 13, 125, 126, 127, 164
ideologia, 30, 152
IFIBE, 12, 144, 153, 154
Imagem Pedagógica, 62, 98, 134
inacabado, 14, 42, 51, 88, 102, 125
inacabamento, 7, 13, 14, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 59, 87, 88, 95
Inacabamento, 7, 27
inconclusão, 14, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 57, 60, 68, 83, 86, 88, 139
Ingenuidade, 8, 118
Ivanio, 145

L

leitura, 12, 13, 43, 131, 137, 144, 152, 166
Leitura crítica, 153
leitura do mundo, 12
liberdade, 14, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 46, 68, 72, 78, 79, 80, 88, 89, 90, 91, 93, 103, 104, 107, 110, 115, 119, 138, 139, 147
libertadora, 24, 25, 36, 54, 60, 73, 76, 92, 95, 96, 104, 113, 119, 126, 151, 164

M

mediador, 7, 51, 95, 101, 113, 119
método, 8, 21, 22, 23, 24, 25, 59, 65, 71, 73, 77, 88, 94, 95, 99, 101, 103, 112, 113, 115, 118, 120, 125, 127, 129, 143, 144, 146, 164
método Paulo Freire, 83
metodologia, 68, 74, 76, 115, 164
Metodologia, 143
metodológica, 21, 81, 123
metodológico, 95, 96
MST, 148
mundo, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 20, 21, 25, 29, 31, 32, 36, 38, 43, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 70, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 90, 91, 95, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 128, 129,130, 131, 132, 137, 138, 139, 144, 147, 150

N

narração, 66, 69, 76, 77
natureza, 12, 58, 59, 88

O

opressão, 7, 14, 22, 31, 34, 35, 36, 47, 55, 56, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 78, 80, 88, 89, 90, 91, 102, 103, 104, 107, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 138
opressores, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 47, 67, 70, 72, 93, 103, 105
oprimido, 22, 34, 35, 36, 38, 46, 57, 70, 88, 89, 90, 95, 107, 127, 138, 139
oprimidos, 8, 23, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 47, 52, 70, 78, 80, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 103, 107, 115, 117, 128, 137, 138

P

palavra, 12, 38, 61, 68, 76, 80, 97, 102, 104, 105, 110, 112, 131, 133
passividade, 71
Passo Fundo, 19, 143, 144, 145, 153, 154
Pastoral, 19, 143
Pastoral da Juventude, 19
Paulo Freire, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 48, 63, 65, 72, 78, 80, 83, 86, 94, 102, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 164, 165
Pausa pedagógica, 74, 84, 113, 121
Pe. Elli, 5, 20
Pedagogia, 4, 7, 8, 11, 13, 15, 20, 22, 25, 27, 31, 35, 37, 41, 63, 66, 81, 89, 90, 94, 99, 101, 106, 123, 124, 126, 127, 128, 135, 139, 143, 145, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 164, 165
Pedagogia da autonomia, 147
pedagogia da libertação, 13, 36, 144
Pedagogia do oprimido, 148, 154
pensador, 21, 22, 115, 126, 150
pensamento, 7, 13, 20, 21, 24, 25, 29, 30, 32, 41, 63, 65, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 88, 94, 95, 101, 102, 103, 106, 111, 112, 115, 120, 127, 144, 145, 147, 152
pergunta, 12, 65, 77, 87, 113, 117, 122, 126, 128, 129, 148
Pernambuco, 13, 15, 79
pesquisa, 13, 15, 23, 24, 101, 164, 166
política, 12, 88, 89, 128, 130, 146
político, 11, 12, 21, 24, 25, 88, 129, 130, 132, 147, 151, 152

povo, 74, 110, 139, 144
prática, 15, 35, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 83, 89, 105, 113, 115, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 143, 145, 146, 147, 154
práxis, 29, 36, 44, 47, 48, 51, 52, 55, 58, 76, 81, 90, 92, 105, 112, 120, 128, 131, 137, 149, 151
problematizadora, 14, 44, 52, 59, 77
processo, 13, 14, 25, 31, 32, 34, 36, 37, 43, 46, 47, 52, 53, 54, 60, 66, 67, 68, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 101, 103, 104, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 139, 147
Processo, 8, 113, 115
professor, 7, 13, 21, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 79, 112, 113, 118, 164
profético, 21, 53, 93
projeto histórico, 7, 44

Q

questionadora, 73

R

realidade, 19, 29, 31, 32, 33, 43, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 69, 70, 73, 76, 80, 81, 82, 87, 90, 92, 95, 104, 105, 110, 111, 112, 114, 118, 120, 126, 127, 128, 130, 137, 139, 140
reflexão, 13, 22, 36, 48, 55, 58, 59, 72, 76, 81, 82, 105, 112
relação, 7, 8, 12, 14, 21, 24, 25, 41, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 90, 91, 93, 95, 102, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 120, 129, 130
relações, 7, 11, 43, 51, 52, 54, 58, 69, 70, 76, 81, 103, 104, 107, 120, 127, 129, 130, 131

S

Santiago, 151
São Paulo, 145, 148, 149, 150
ser humano, 7, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 70, 71, 81, 82, 83, 85, 88, 93, 95, 102, 103, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 125, 127, 131, 137
ser mais, 4, 7, 14, 16, 22, 29, 32, 34, 37, 40, 44, 45, 46, 47, 54, 56, 57, 59, 60, 67, 68, 71, 72, 83, 85, 87, 93,

94, 105, 109, 111, 115, 119, 120, 121, 139
Ser Mais, 7, 11, 13, 15, 165
seres humanos, 6, 12, 29, 31, 34, 42, 43, 44, 45, 51, 54, 55, 56, 60, 65, 68, 71, 72, 76, 79, 80, 81, 86, 87, 90, 93, 95, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 130, 138
Simões Jorge, 29, 30, 52, 56, 59, 79, 102, 105, 106
social, 11, 12, 19, 22, 23, 35, 36, 38, 48, 70, 80, 87, 89, 130, 132
sociedade, 22, 25, 31, 35, 38, 70, 73, 78, 90, 105, 110, 120, 121
sujeito, 46, 48, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 66, 68, 69, 79, 105, 109, 110, 111, 114, 151
suporte natural, 12

T

tema gerador, 80
tensão, 8, 81, 82, 83
teologia, 11
Teologia, 8, 25, 123, 124, 125, 126, 149, 150
Teologia da Libertação, 125
teoria, 21, 22, 24, 35, 92, 101, 105, 112, 113, 129, 131, 132, 137, 143, 147, 154
transformação, 12, 13, 23, 25, 35, 36, 38, 48, 54, 55, 60, 80, 81, 82, 87, 89, 90, 92, 105, 108, 110, 111, 112, 117, 120, 121, 130, 139, 140

V

vida, 23, 26, 42, 46, 56, 89, 90, 103, 107, 125, 127, 130, 139, 140, 143, 144, 152, 154
vocação, 14, 30, 31, 32, 33, 34, 45, 51, 57, 71, 72, 82, 83, 109

SOBRE O AUTOR

Pós-doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação. Graduado em Filosofia. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – PPGCS, da Unochapecó.

Principal foco de atuação e pesquisa: Educação (perspectiva crítica e libertadora), Educação Ambiental (formação de educadores ambientais e Pedagogia do Meio Ambiente Oprimido), Educação Popular (metodologia e epistemologia de Paulo Freire) e Universidades Comunitárias (perfil, gestão e identidade).

Entre as principais obras publicadas estão diversos artigos em revistas científicas e os livros: Primeiras Palavras em Paulo Freire (2008; 2016; 2019), Pedagogia da Memória (2017), Dinâmicas Pedagógicas (2017), Educação Ambiental na América Latina (2018), 365 dias com Paulo Freire (2019), Paulo Freire: método e didática (2020).

Líder do Palavração - Grupo de Pesquisa em Educação cadastrado no CNPq.

Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Pedagogia do Ser Mais
Autor	Ivo Dickmann
Coleção	Paulo Freire
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Ivo Dickmann
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 11 pontos
	Bahnschrift, entre 11 e 30 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m^2
	Miolo: Pólen Soft 90 g/m^2
Número de Páginas	170
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	META – Cotia – SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br

A pedagogia do ser mais é centralmente uma descoberta, uma construção histórica, uma "conquista" que precisa ser feita em colaboração. Não pode ser propriamente uma autodescoberta ou, muito menos, uma doação ou transmissão unilateral de um para outro [...] A pedagogia do ser mais é um processo de humanização. Diferente de Freire, que defende a humanização como vocação, pensamos que a humanização e desumanização são possibilidades históricas, mas concordamos plenamente com ele de que a primeira é o horizonte a ser seguido por aqueles que querem ser mais. Ser mais do que aquilo que é despertado pelos instintos egoístas ou pela força ou por certo tipo de poder, o poder da opressão, da violência, que impede os outros de serem. A pedagogia do ser mais é o caminho que se faz com o outro, no diálogo, no exercício da liberdade, no amor, enfim, na humanização.

VOLMIR JOSÉ BRUTSCHER

ISBN 978-658621808-4