



PAULO FREIRE:

20 anos da ausência presença

**Grupo de Pesquisa
O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE
NO DISCURSO DE PAULO FREIRE**

**Maria Marly de Oliveira
Magali Maria de Lima Ribeiro
(Orgs.)**



Maria Marly de Oliveira
Magali Maria de Lima Ribeiro
(Orgs.)

PAULO FREIRE: 20 anos da ausência presença

Grupo de Pesquisa
**O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIEDADE
NO DISCURSO DE PAULO FREIRE**

Parceria:
UPE - UFRPE - FACIG
FSH - FADIMAB
EFER - Cátedra Paulo Freire - UFRPE



TARCÍSIO PEREIRA
EDITOR

2020

Copyright © 2020 Maria Marly de Oliveira, Magali Maria de Lima Ribeiro
(Orgs.)

Todos os direitos autorais reservados aos autores.

Revisão
Dos autores

Capa
Imagem internet

Editoração eletrônica
Lourdes Duarte

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica

P331 Paulo Freire: 20 anos de ausência presença. / Maria Marly de Oliveira, Magali Maria de Lima Ribeiro (Orgs.). – Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2020.

ISBN 978-65-86518-29-0

62 p.

Grupo de Pesquisa O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire

Parceria: UPE - UFRPE - FACIG – FSH – FADIMAB

Contém bibliografia p. 59 – 61 (bibliografia localizada)

1. Paulo Freire. 2. Pedagogia de Paulo Freire. 3. Educação libertadora. 4. Educação. I. Título.

37 CDU (1999)

Fabiana Belo - CRB-4/1463

Uma produção editorial:

Tarcísio Pereira Editor

Rua Castro Leão, 86 – Madalena, Recife-PE

CEP: 50610-600 - Recife PE – Fone (81) 3037.0707

tarcisiopereiraeditor@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Este E-book traz uma coletânea de quatro palestras que foram proferidas no contexto de um Seminário promovido pelo grupo de pesquisa intitulado: O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire. Esse seminário objetivou comemorar o aniversário de vinte anos do falecimento de nosso grande mestre Paulo Freire (1997) para reforçar a marcante presença de como tal educador ainda se faz presente no cenário educacional, não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Por esse motivo, o seminário foi intitulado de *Paulo Freire: Vinte anos de ausência Presença*.

Discutir e divulgar as ideias de Freire tem sido o principal objetivo, é a bandeira maior de nosso grupo de pesquisa que conta com a parceria da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), A Faculdade de Igarassu (FACIG), A Faculdade Santa Helena (FSH), a Faculdade de Goiana-PE (FADIMAB), a Escola de Formação de educadores do Recife Prof. Paulo Freire (EFER) e a Cátedra Paulo da UFRPE. Dessa forma percebemos e trabalhamos a pedagogia de Freire com ênfase na interdisciplinaridade para a construção de uma educação libertadora, progressista e humanizadora, que se faça frente aos processos de opressão, discriminação, segregação e coisificação que a educação bancária opera nos filhos dos mais explorados.

Esses estudos nos têm sido cada vez mais caro diante do atual cenário nacional onde se apresenta em passos largos, todo um desmonte e retirada de direitos e avanços no campo social e econômico, com a inclusão de pautas discursivas que há muito julgávamos superadas e das quais a sociedade brasileira não

tem nenhum orgulho, tais como: tortura, preconceitos, ditaduras, intolerância, armamentos entre outras. Tal retrocesso histórico, social e cultural clama pelas ideais freireanas de diálogo, amorosidade, reflexão, pensamento crítico, ética, autonomia e tantas outras para que possamos enfrentar combativamente esses reveses e fortalecer nossas ações e lutas pela construção de um mundo melhor.

Nesse cenário, aprofundar a análise dialética das ideias de Paulo Freire e tomá-las como ancoradouro da ação docente significa dar oportunidade para que os estudantes construam inteligibilidades cada vez mais profundas e coerentes, qualificando-os para intervir em suas realidades, com vistas à consecução do projeto social de sua classe.

Nesse sentido, quem conhece as ideias de Paulo Freire pode compreender que a universidade não é lugar de balbúrdia, e sim de produção e disseminação de um conhecimento sobre o mundo físico, social e cultural que possibilite a humanidade continuar em seu caminho de desenvolvimento, que é pela partilha generosa de conhecimentos que se pode modificar a realidade e promover uma maior equidade social.

A escola é mais que um rito institucional para os filhos da classe trabalhadora, é um tempo/espço/vida que como diz Alarcão (2006) não volta nunca mais e que por isso deve ser tempo de exceção, onde os estudantes possam se beneficiar do conhecimento, da cultura e das relações sociais para compor suas identidades e construir seus lugares no mundo. Assim sendo, ela não doutrina, ao contrário, dá acesso a todos os cidadãos ao patrimônio intelectual e cultural historicamente acumulado o qual em uma sociedade capitalista como a nossa, fica em poder de poucos. Quem lê Freire compreende também que a Arte não é o

lugar da baderna e transgressão, mas a dimensão da livre expressão de sentimentos e emoções, onde é possível se desenvolver a capacidade humana de transformar o mundo físico em mundo cultural, simbólico e estético em que são produzidos momentos de fruição e encantamento que alimentam a alma.

Por esses e tantos outros motivos, sinalizamos a importância dessa obra e a colaboração que ela pode oferecer para o desenvolvimento da consciência crítica e da compreensão que precisamos construir acerca da correlação de forças e dos embates políticos e ideológicos que se tecem no processo de produção da realidade social com o propósito de qualificar nossa intervenção e fortalecer nossa esperança em um mundo mais humano, um mundo mais freireano!

Profa. Dra. Magali Maria de Lima Ribeiro
Coordenadora pedagógica da EFER Paulo Freire - PCR
Profa. Cursos de Pedagogia PARFOR UPE

Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira
Profª Sênior da UFRPE
Profa Quadro Permanente PPGEC/ UFRPE
PPGE /UPE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TEMPO – José Batista Neto	09
CONECTANDO INTERDISCIPLINARIDADE E HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE MUDANÇA – Agostinho da Silva Rosas	21
PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TEMPO – Marília Gabriela de Menezes Guedes	33
EDUCAR NUMA PERSPECTIVA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR EM PAULO FREIRE: – Gilvaneide Ferreira de Oliveira	48

A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TEMPO¹

José Batista Neto²

O tema da mesa redonda desta tarde é inspirador e resulta de escolha feliz por parte dos organizadores/as, dada a pertinência com o contexto vivido pelo país nos dias que correm. Ele traz uma suposta tautologia. Agrega, e de forma aditiva, pedagogia da esperança à construção de um novo tempo. Será que a esperança, atributo da pedagogia, não traz já consigo o sentido do novo, de um novo tempo? O tempo pode ser novo, mas não necessariamente de transformações. O novo pode se revelar o velho travestido, como quem doura uma pílula para torná-la palatável. Pode, igualmente, ser a atualização, a modernização de algo existente sem que se mexa com estruturas seculares. Assim, o novo tempo pode embutir, contraditoriamente, um retorno ou a persistência, ou ainda o recrudescimento do velho tempo. O Brasil desta metade de segunda década do século XXI parece ser um bom exemplo de como essas contradições se desenham, inserem-se e firmam-se em sua história contemporânea. De todo modo, quero deixar registrado meu agradecimento aos/as organizadores/as pelo convite e pela escolha do tema, cuja abordagem divido com a amiga e companheira de lutas freireanas, profa. Marília Gabriela Guedes.

¹ Mesa redonda promovida pelo grupo e pesquisa O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire, pela passagem dos vinte anos da “passagem” do educador pernambucano em 29 de novembro de 2017, na Escola de Formação de Paulo Freire- SEEL- PCR.

² Professor Associado do departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação do centro de Educação da UFPE, e membro da Cátedra Paulo Freire da UFPE.

Minha abordagem tomará dois aspectos do tema: o autor e o texto. Com o autor, por meio de muitas breves notas, quero restituir a trajetória de um pródigo escritor de temas da educação e que tem em *Pedagogia da Esperança* um de seus últimos livros escritos e publicados em vida. De início, a motivação para a escrita dessas páginas não considerava a produção de um livro como resultado. Do texto quero pôr em relevo as denúncias e anúncios da obra mais conhecida, no Brasil e no exterior, *Pedagogia do Oprimido*, onde elas são retomadas naquele que é um exercício da reflexão do autor sobre sua própria obra na relação que esta tem consigo, com o outro e com o mundo.

1. O AUTOR DE PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA é um texto POLÍTICO PEDAGÓGICO escrito quando Paulo Freire já vivera a experiência do golpe militar e do exílio em múltiplos contextos de “empréstimo”, composto por países ricos e pobres, países latinos, anglo saxões, países das Américas, da Europa e da África quando ele já havia escrito suas obras seminais (*Educação como prática da liberdade*, 1967, 1ª edição em espanhol e *Pedagogia do Oprimido*, 1968, 1ª edição em inglês), bem como aquelas que se seguiram (*Extensão ou Comunicação?* 1969, 1ª edição em espanhol, *Ação Cultural para liberdade*, 1975, *Cartas à Guiné-Bissau*, 1976, *Educação e Mudança*, 1976, *Conscientização*, 1979, *A importância do ato de ler*, 1987, *A educação na cidade*, 1991). De quando ele já retornara ao Brasil, com a anistia, e se instalara no contexto brasileiro como professor da PUC-SP e UNICAMP já se tornara um renomado educador e pedagogo nos quatro quadrantes do planeta; já recebera honrarias em reconhecimento do valor de sua obra, conferidas pela UNESCO,

universidades, instituições de pesquisa e de ação humanitária, mas também por governos nacionais. De quando já se experimentara como gestor público do sistema municipal de ensino de uma das maiores das metrópoles do hemisfério sul, o da cidade São Paulo. Trata-se, portanto, de uma obra da maturidade, de quando Paulo Freire contava com setenta e um anos e com uma produção intelectual consolidada e reconhecida mundialmente.

1.1 O texto *Pedagogia da Esperança* em dois atos: motivação e conteúdos

De *Pedagogia da Esperança* diz o autor ser um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, donde a aproximação entre ambas as obras que se necessitam num exercício de revisitação, de reescrita, de reinvenção e de superação. Reencontrar-se com o que já produzimos com o que já escrevemos não é tarefa fácil, seja porque já não nos vemos mais naquelas páginas, seja porque, sobre o que escrevemos, não temos mais o que dizer e estamos satisfeitos, seja ainda, se o que escrevemos foi objeto de análises críticas e pretendemos enfrentar a crítica, sem cair em uma posição defensiva. Freire adotou uma postura muito freireana, permitam-me o aparente pleonasmo, ao dizer palavras, como quem quer olhar para o seu tempo, para o tempo que está à frente de si: “É como se estivesse – e no fundo estou – revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos singulares de minha andarrilhagem pelos quatros cantos do mundo a que fui levado pela *Pedagogia do Oprimido*. [...] Na verdade, o meu reencontro com a *Pedagogia do Oprimido* não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo” (FREIRE, 2011, p. 18).

O que motivara a escrita da *Pedagogia da Esperança* foi, inicialmente, o exercício da humildade epistêmica de reconhecer prováveis equívocos cometidos, o interesse de esclarecer

passagens pouco compreendidas e de dizer o que havia sido a experiência de discutir um texto brasileiro em distintos contextos e com sujeitos tão diversos e de tão diversas culturas. Esperava enfrentar a tarefa que, ao fim e ao cabo, constituiria mais uma parte a ser anexada à *Pedagogia do Oprimido*.

A intenção era esclarecer dúvidas, dizer como discutiu seu famoso livro em muitas partes do mundo, declarar que aceitava algumas denúncias de “resvalamentos” em torno de certo idealismo ou o machismo do homem nordestino do Brasil feitas contra ele. Quando *Pedagogia do Oprimido* foi publicado nos Estados Unidos Paulo começa a perceber-se como um machista ao receber inúmeras cartas de feministas desse país enviadas para Genebra onde ele já vivia: “*E a mulher não transforma o mundo, professor Paulo Freire? Só os homens?*” A princípio respondia às suas interlocutoras que assim escrevia por uma questão de normas gramaticais até perceber que, de fato, era uma questão ideológica e política de superioridade intrínseca do homem instaurada na cultura da maioria, senão da totalidade, do países do mundo. Assim, nesse livro ele pediu a todas as editoras do mundo que substituíssem em todos os seus escritos onde estivesse escrito “homem” por “homem e mulher”, se fosse o caso. Isto é se ele estivesse se referindo ao ser humano dos dois gêneros. (ARAÚJO FREIRE, 2006, p. 385)

Os esclarecimentos foram tantos e tão aprofundados que Paulo Freire deu-se conta de que se tratava, na verdade, de um novo livro. Pediu a um colega um prefácio. Esperou por um ano, mas o prefácio não veio. O livro foi lançado sem prefácio e, até a 11ª edição assim ficou, até que Leonardo Boff o atendeu e escreveu, em 2004, páginas que passaram a integrar o texto da obra a partir da 12ª edição.

Pedagogia da Esperança traz as marcas da pedagogia freireana: dialogicidade entre educador e educando e entre ambos e o mundo; uma perspectiva de transformação social em favor dos oprimidos, mas também de reafirmação dos princípios que lá estavam desde *Pedagogia do Oprimido* tal como formulou Boff, “mais importante que saber é nunca perder a esperança de aprender” [donde as ideias da educação permanente e da educação como direito social básico] e a opção ética humanística pela amorosidade ao ser humano oprimido contra sua opressão e em favor do direito à vida e à liberdade.

Em *Pedagogia do Oprimido* havia denunciado a condição de oprimido, aquele que é, não só pelas condições de sua existência material, mas porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a ação, a palavra, os direitos e a liberdade. Havia anunciado também uma pedagogia libertária, aquela que contribui para o oprimido livrar-se, exorcizar o opressor, as práticas e concepções que tem dentro de si e abrir caminhos para que ele plasme uma nova história de liberdade, solidariedade e fraternidade. Outro anúncio é o da *dialogicidade na educação* cujo ponto de partida, nas palavras de Freire, é “a busca do conteúdo programático da educação que não pode ser realizado apenas pelo polo do educador, dentro de uma concepção libertária da educação. Essa busca implica no conhecimento do pensar do povo, referido ao mundo, em cuja relação dialética vamos encontrar os que chamo de ‘temas geradores’.” (ARAÚJO FREIRE, 2006, p. 382)

A construção dessas ideias pedagógicas, como se infere, se fez pela aproximação com os humilhados, os excluídos, os desgarrados, os deserdados, condição para que pudesse compreender o universo, as representações e saberes desses indiví-

duos, ainda não tornados sujeitos. Por isso valoriza o “saber da experiência feito”, mas sem se limitar a ele, porque preconiza a troca entre o saber popular e o saber científico e a superação desse divórcio epistêmico, no qual o segundo tem supremacia sobre o primeiro, com o erguimento de uma síntese cultural.

1.2 O que diz a *Pedagogia da Esperança*: os conteúdos em algumas notas

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire acusa as críticas ao idealismo que estaria presente nas páginas de *Pedagogia do Oprimido*. Contra argumenta denunciando as críticas que considera como coisa forjada por discursos pragmáticos, discursos de quem defende a adaptação aos fatos porque só consegue enxergar no sonho e na utopia inutilidade e coisa inoportuna. Em revanche, polemiza com a ideia da inexorabilidade de um futuro de liberdade, isto é, com a ideia de caminho determinado às sociedades, que é incorrer em fatalismo. Em lugar disso, perspectiva a história e a humanidade como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica, ser levadas à concretização. “Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que chama de “inédito viável”, aquilo que não foi ensaiado, que é inédito”, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos, se tornar realidade.

Diz que, se assim pensa, é devido a sua opção por uma prática educativa progressista, entendida como aquela que é substantivamente desveladora, desocultadora da verdade e opção ético humanística. Ora, a verdade concebida não como algo absoluto que alguém ou um grupo possa deter. A verdade, em definitivo, não constitui uma totalidade generalizante.

Uma prática educativa progressista preocupa-se e compromete-se com as possibilidades, com a mudança social. Por-

tanto, a verdade é um instrumento e conteúdo, é meio e finalidade da mudança. A verdade como resultante de um duplo movimento: de denúncia e de anúncio. De denúncia de uma espécie de “democratização da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, [em razão da qual] o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram...” (FREIRE, 2011, p.14).

Diante disso, por que uma pedagogia da esperança? Freire responde a essa pergunta com um largo e esperançoso anúncio.

[...] “sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. *Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.*” (FREIRE, 2011, p. 14)

Esse trecho, escrito nos primeiros dois anos de 1990, tem tudo a ver com o momento que vivemos em 2017. Ele encerra ensinamentos básicos, fundamentais até, para a compreensão da situação de letargia em que se encontra a sociedade brasileira [desesperançada] apesar dos ataques que sofre os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais e os bens, a riqueza e a autonomia nacionais. Fundamentais também para a retomada da luta, na qual a retomada da esperança é condição e passaporte de entrada em uma era de enfrentamento com os grupos conservadores e ultraconservadores responsáveis pela imposição de um

retrocesso que não cessa de avançar sobre o conjunto da sociedade, com efeitos perversos sobre os mais pobres.

Porém, não se trata de uma esperança ingênua, ou que se entende como um poder que por si só transforma a realidade. “Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.” (p. 15). De que matéria é feita a *esperança* de que fala Freire?

É necessária uma esperança crítica, aquela que se funda em um exame, uma análise crítica e judiciosa das condições pelas quais e com as quais se tem o que aí está. A análise crítica tem como móvel a busca da verdade e como virtude a possibilidade de construí-la e, como consequência, a abertura de novos caminhos. A esperança torna-se, assim, um imperativo, um imperativo existencial e histórico de quem vive concretamente a exclusão e quer mudanças. É ela instrumento e possibilidade. Abertura para os futuros.

Uma pedagogia da esperança busca a verdade e a qualidade ética na luta, dois pilares em que se funda. Julgo muito importante o realce que é dado à qualidade ética na luta. Isso quer dizer, não basta lutar, é necessário lutar eticamente. Ao apontar a qualidade ética na luta, Freire quis demarcar-se dos pragmáticos, de direita e de esquerda, quis afastar-se de quem a entende apenas como atos calculados, como meros jogos táticos, como exercício de estratégias, cuja finalidade última é a disputa e conquista do poder.

Ao desfiar esses argumentos, Freire está respondendo, em um diálogo franco e ético, ao idealismo que é imputado à *Pedagogia do Oprimido*; e responde com argumentos antropológicos, políticos e filosóficos. Em um desses argumentos encontramos pugnando que a *esperança* necessita da **prática**, pede a prática para que se torne concretude histórica porque fora disso, ela vem a ser mero efeito catártico de pronúncia, é devaneio

idealista, é desvio de sentido. “É por isso que não há esperança na **pura espera**, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, **espera vã**.” (p. 15) *Quem sabe faz a hora...* Quem não sabe, pode aprender também... Fazendo a hora (ainda que não **só** se aprenda fazendo a hora), o que quer dizer que a esperança é necessária para tirar-nos da inércia. Um sujeito sem esperança tende à inércia ou à conservação (no sentido de conservar o que existe), portanto, não fomenta mudança.

A mudança desacomoda, modifica posições, altera perspectivas, cria realidades inexistentes, desagrada os bem-acomodados, gera conflitos, instaura embates. O conflito, o embate é um dado das sociedades desiguais como a nossa. Quem o conflito vive destituído de esperança, portanto, da construção de novas perspectivas para um novo tempo, para uma nova relação em que as desigualdades sejam enfrentadas e diminuídas, se desespera, se desesperança. O desespero agudo pode levar à inércia, à inação, ao engessamento, ao imobilismo, à manutenção do *statusquo*, ainda que não se queira. Nesse sentido, a desesperança é a razão de ser da inércia, do imobilismo. “Daí a precisão de uma certa **educação da esperança**.” (p. 15) Precisão no sentido de necessidade, mas também de tiro certo. *Tiro ao Álvaro! De tanto levar flechada do teu olhar....*

Os momentos de crise nas sociedades embutem, assim, situações-limite, para além das quais se situam o “inédito viável”. Inédito viável entendido como algo original, inexistente, mas da esfera do possível como possibilidade. Educar de forma progressista é insistir, é teimar visando ao desvelamento das possibilidades. Essa talvez seja a tarefa cotidiana do professor/a: tornar viável a aprendizagem do inédito porque era objeto não aprendido, não sabido. Fazer aprender é tornar viável o inédito.

to objeto do conhecimento. Portanto, um professor/a sem esperança, desesperançado, tenderia à inércia, ao imobilismo, a não aprendizagem, a manter seus alunos no mesmo, no que já sabem, com os saberes aprendidos dos que viveram enredados nos saberes da experiência feita.

É nesse sentido que Freire nos convida “a uma certa educação da esperança”. Há uma passagem, em suas palavras introdutórias ao livro, na qual se lê o sentido que atribui à educação da esperança, uma análise que se revela muito apropriada, muito pertinente aos tempos que vivemos em nosso país pós-golpe. O trecho é longo, mas vale a leitura pela contribuição à reflexão.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. Não será equitativo que as injustiças, os abusos, as extorsões, os ganhos ilícitos, os tráficos de influência, o uso do cargo para a satisfação de interesses pessoais, que nada disso, por causa de que, com justa ira, lutamos agora no Brasil, não seja corrigido, como não será correto que todas e todos os que forem julgados culpados não sejam severamente, mas dentro da lei, punidos.

Não basta para nós, nem é um argumento válido, reconhecer que nada disso é ‘privilégio’ do Terceiro Mundo, como às vezes se insinua. O Primeiro Mundo foi sem-

pre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados, nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós. (FREIRE, 2011, p. 16), (grifo nosso)

Uma educação da esperança demanda uma pedagogia da esperança, assim como as práticas sociais demandam teoria. Uma teoria que emite posições claras: a favor do quê, de quem, contra o quê, contra quem. Em DEFESA da diversidade, de práticas inclusivas, de políticas públicas de combate às desigualdades e de distribuição da riqueza, da pós-modernidade progressista e em OPOSIÇÃO à intolerância, ao ódio de classe, ao desmonte do Estado, à venda do patrimônio nacional ao estrangeiro, ao retorno a uma colonialidade usurpadora de nossas riquezas, ao rentismo corrosivo das políticas sociais, ao desenfreado e cínico neoliberalismo.

Pedagogia da Esperança, e aqui concluo, é um livro grávido de relatos de uma trajetória pessoal e social, individual e coletiva, local e global. Freire, por meio dela e com ela, fala de “*tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade, em que Pedagogia do Oprimido era anunciada e foi tomando forma*” (2011, p.17). Tramas que o levaram ao exílio, à vivência de/com novas culturas, de novos sentimentos, de novos saberes, mas também de reconstrução das práticas, dos sentimentos e dos saberes existentes. Relação que não fora de substituição, mas reconstrução, de refazimento.

Pedagogia da Esperança é um texto grávido de ideias, do bom debate de pensamentos, de análise das críticas feitas à *Pedagogia do Oprimido*; de retomada da *Pedagogia do Oprimido*, sem pretender ser um mero “olhar pelo retrovisor”, destituída de suadosismos porque se preocupa com o tempo presente.

Pedagogia da Esperança é texto maduro, sincero e honesto. Um texto em que Freire diz com o jeito de ser freireano: inquieto, indagativo, problematizador, argumentativo, crítico. Um texto atual, cuja leitura todas e todos são convidadas/os a fazer ou refazer.

CONECTANDO INTERDISCIPLINARIDADE E HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE MUDANÇA

Agostinho da Silva Rosas³

Sujeito político, sujeito de carinho e de contradições, torna-se difícil entender por cada um de nós esta diversidade humana. Então, essa interdisciplinaridade é um convite para pensar a superação das relações mais pragmáticas constituídas dentro desse conceito. Ao invés de aprendermos a resposta certa, devemos caminhar na direção da superação, com várias possibilidades de respostas corretas.

Portanto, um estímulo ao pesar divergente superando as velhas tradições do pensamento. Quando negado, implica em superação das operações cognitivas de aprender por memorização. A interdisciplinaridade, então, parece-me ser um convite para nós pensarmos no sentido de entender que aprender por memorização não é suficiente. Precisamos dar passos à frente na busca da superação, sem negar a importância da memória, mas buscar outros elementos com os quais possamos nos identificar em contexto histórico e lúdico.

Logo, nesse sentido, a memória não dá conta; portanto, aprender reproduzindo, não dá conta. A interdisciplinaridade parece-me nesse momento fazer uma ponte de impacto com a qual precisamos pensar esse modelo de operação cognitiva que por muito tempo marcou a prática pedagógica no chão da escola e também nas relações domésticas. Nesse sentido, a interdiscipli-

³ Ex-presidente do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Membro do Conselho Executivo atuando como representante junto ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco. É Vice-presidente do Conselho de Administração do CIEE-PE. Obs: informamos ao leitor que este texto foi transcrito da gravação da fala do autor Agostinho dos Santos.

naridade que eu olho com Paulo Freire e a partir dele sugere que fazendo esse movimento de me reconhecendo como sujeito em processo de humanização, eu me reconheça como um sujeito singular de conhecimento em processo de *mais ser*.

Essa condição ora constituída, de cara nos faz mais humanos. Nesse contexto mesmo das heranças biológicas, faz um movimento de superação, na medida em que me relaciono como ser social, como ser político, como ser antropológico, e nesse contexto, eu vou fazendo um exercício de mudança na perspectiva freireana, quiçá transformadora.

Essa condição me parece ser igualmente reveladora para nossa reflexão em torno da interdisciplinaridade. Portanto, esse embate dialético entre natureza e cultura tem como ponto de partida o ser social, ser coletivo, mas que vai ser superada por essa mesma condição de ser social, de ser político, como ser de cultura e de história, e que pela educação eu vou afirmando e refutando certas condições de conhecimento, certos elementos da minha aprendizagem.

Ora, nesse sentido, Paulo Freire nos ajuda a entender que a interdisciplinaridade é um movimento sensível no processo de criação, de inovação e de invenção; isso na medida em que vou me reconhecendo em movimento. É nesse movimento que eu vou fazendo-o ganhar uma aproximação com um projeto de sociedade mais humanizador ou mais desumanizador de acordo com os impactos com os quais vou convivendo. Portanto, essa relação é de força política, dialética e contraditória.

Assim, é preciso especular a interdisciplinaridade sensível enquanto esse meu estado de incompletude humana, um estado em que eu me reconheço em movimento, em que não terei fim e que estarei nessa busca coletiva pelo *ser mais*. Então, vou

aqui me recheando de elementos para pensar essa interdisciplinaridade que está dialeticamente na relação à natureza, à cultura e pressupõe a superação de um estado mais biológico para um estado mais político, social de história e cultura, e que por isso me leva a essa dimensão *ser mais*. Isso ocorre porque vou me reconhecendo na incompletude. Aqui já temos alguns elementos para entender que a interdisciplinaridade não pode ser vista como um conjunto de disciplinas que nós vamos juntar e fazer um novelo de linhas que se misturam. É muito mais que isso; a interdisciplinaridade pressupõe, então, o *outro*. Pressupõe que nós, os sujeitos, reconhecemo-nos e aprendamos a reconhecer o outro também como sujeitos. E reconhecer o outro como sujeito é abrir espaço para outra concepção de vida, outra concepção de relações, outra concepção de sociedade diferente daquela marcada pelas posições certas ou pelo olhar dicotômico como a que nós vivemos agora no momento; contudo o que conta é o *nós*.

Aqui vamos pensar se nós estamos olhando a interdisciplinaridade de outra maneira, vamos dizer que na escola, a prática pedagógica não pode ser pensada com seus fatos isolados, com disciplinas que não se comunicam, que não há um diálogo. Pensar a Matemática sem pensar em História, sem pensar as culturas, sem pensar o cotidiano, é tornar tal componente curricular um campo isolado. A Matemática sem significação é um conjunto de números, mas quando eu penso nela e a trago para pensar a vida estou articulando-a com outras linguagens; portanto, é preciso trazê-la para uma *práxis* interdisciplinar.

Outro exemplo é a língua portuguesa que faz sentido quando está em comunicação, mas essa não é recheada de conhecimentos se ela não é utilizada com a expressão política de afirmações, pois essa língua se esvazia em um olhar puramente

gramatical. Então me parece que a “boniteza” que nós vamos poder atribuir a essa ao olhar da interdisciplinaridade é fazer um movimento com esse conjunto de saberes, com que eu vou olhar a vida, pensar as relações nas minhas contradições, enquanto contradição humana. Então, esses elementos parecem nos ajudar a ficar pensando aqui, com Paulo Freire, outra interdisciplinaridade possível. Outro elemento que faço escolha para pensar é de que a interdisciplinaridade vai me levar ao campo de escolha de como vou transitar nas minhas relações, e que não é uma questão específica ou reduzida a um olhar míope do método. Entretanto, se o método não for igualmente inter-relacionado aos objetivos, as ações, as intencionalidades, à vida, ele passa a ser uma ferramenta que o controle passa a ser a sua centralidade.

Olhando a interdisciplinaridade por esse ângulo penso que estou equivocado, pois a minha opção de entender essa interdisciplinaridade é o método com aquilo que Paulo Freire nos convida a pensar enquanto rigorosidade metódica articulada a uma dimensão ética. Portanto, a interdisciplinaridade que implica no campo da pesquisa, da investigação e a pergunta é um elemento empolgante porque nos leva a esse movimento de busca, aprender a perguntar é talvez uma maneira sensível de nos aproximarmos do campo de outra maneira de estar no campo das aprendizagens.

Então vou olhando e me vendo, se essa interdisciplinaridade pressupõe o rigor metódico com um olhar ético situado num projeto de vida. Aqui entendemos que essa ação tanto pode se direcionar ao campo da humanização como da desumanização. Mais uma vez, entendemos esse exercício fundamental de nos entender em nosso campo de tomada de decisão, na nossa

esfera política. E nessa esfera política, o processo de tomada de decisão pressupõe conhecimento.

Ora, então estou aqui desenhando esse movimento, o que me leva a pensar interdisciplinaridade nessa apropriação de minha singularidade, entendendo-me como ser plural, como ser coletividade. Então, esse ato, digamos que é contraditório bem interessante porque nós nos vemos de um lado que é tentado a entender as relações, enquanto errado e bonito versos feio, ou seja, estamos caminhando em certas polaridades que ficam dicotomizadas, mas que, nesse exercício de pensar nós precisaríamos fazer por uma opção crítica a superação desse estado dicotômico por um estado dialógico.

Então, a interdisciplinaridade que penso a partir de Paulo Freire pressupõe uma dialeticidade que se pretende superar a dicotomia e por isso ela entra nos elementos da polaridade. Para maior entendimento, é preciso tomar decisão de superação da polarização. Bom, sendo assim estamos construindo num olhar dialético, de um lado natureza e cultura, coletividade e singularidade, do outro lado, o singular e o coletivo, portando, a ideia da transcendência e incompletude, Assim, estamos fazendo esse movimento de olhar a interdisciplinaridade como algo que se homogeneiza, mas que não é qualquer mistura, é uma que se revela crítica, sensível, a partir desse olhar cognoscível, que não se afasta do olhar mais amoroso. Então a amorosidade constrói a interdisciplinaridade. Assim, penso no conjunto de reconhecimento que eu faço do que é esse ser humano no mundo. O que significa a natureza humana e o que significa a possibilidade humana de transformação na natureza. É interessante pensar, por exemplo, com Leonardo Boff, que a própria dimensão ética

como uma conduta da vida, aquela ética como valor humano que olha a si e o ambiente e que pensa o ambiente como esse modo diferente de ser, não apenas o habitar, mas ele ser vida, ele ser campo de movimento de vidas.

Isso é muito interessante. Estou chegando agora de Manaus e é algo impactante, as culturas, os valores, as linguagens, como nós vivemos no mesmo país e somos tão diferentes! A maneira de pensar, por exemplo, uma coisa simples deslocamento, transporte, completamente diferente, quem nunca conseguiu estar num ambiente como aquele, não vai conseguir dimensionar por mais que alguém diga! Nós aqui estamos de sair lá do nosso extremo: Salgueiro, Petrolina a oitocentos quilômetros daqui. Nós pensamos em sair de Petrolina, nós podemos vir de carro, de ônibus podemos vir de avião. No Amazonas, ou vai de avião ou vai de barco; o ônibus é limitado porque há algumas estradas impossíveis de transitar.

Eu fiquei conversando com uma jovem, e veja como é interessante. Essa era uma jovem senhora, não era tão jovem não, jovem é o modo de dizer, era uma pessoa que já estava com cinquenta e cinco anos, se não me engano, Essa pessoa havia falado que estava vindo, chegando da cidade dela, porque assistiria à aula do programa de doutorado na UFBA, mas ela queria participar de um debate que nós estávamos fazendo na ocasião, que era sobre construtivismo na educação popular, Paulo Freire e o ensino de EJA. Ora, eu disse: Que ótimo! Então, tu fazes o seguinte: Tu vens agora de manhã e à tarde tu vais lá para o teu doutorado. Ora, mas como eu *tô* aqui, e eu posso sair daqui e *tô* na universidade federal, é um pulo! O maior tempo que eu vou levar é por conta do trânsito.

Mas lá isso não é bem assim. Acontece o seguinte, eu

tenho de pensar qual é a direção que o barco vai ao rio, se é a favor ou contra a correnteza. Na melhor das hipóteses ela leva dezoito horas para chegar ao lugar, então imagine, como é que era isso possível? Mas eu estou pensando a partir do meu mundo. Porque aquela referência que tenho não é a referência do outro. Não é aquela história. Veja a coisa mais ridícula, o pessoal me pegou tirando uma fotografia do cupinzeiro, depois o pessoal olhou assim pra mim e perguntou: professor, o que você está fazendo? E eu retruquei: olha esse cupinzeiro! Eles olharam para o cupinzeiro e disseram: sim, o que é que tem? É imenso! E eles: qual é professor, isso aí é quase nada, é pequenininho! Mas o cupinzeiro era quase do tamanho da árvore, e a árvore tinha mais de dez metros de altura. Então, aquilo é pequeno, é? Porque os que eu estou acostumado a ver lá no terreno vizinho de casa era uma coisinha assim, e o cupinzeiro era enorme. Mas olha, lá estavam as formigas saúvas passando pelo chão. E elas foram se espalhando; resultado, as pessoas pararam, e ninguém atravessava porque era largo, não dava pra saltar e ficaram esperando todas as saúvas passarem, para as pessoas passarem

Então vejam aqui, nós termos outra cultura. Não estou dizendo que é melhor ou que é pior, que é certo ou que é errado. Estou dizendo que é diferente. Interdisciplinaridade me parece que é esse exercício de nós aprendermos a pensar com o outro. Não é negar a nossa história, os nossos valores aprendidos, mas é conosco e com o outro, pensarmos diferente. Então me parece que esse é outro elemento interessante para a interdisciplinaridade. É esse movimento de nós estarmos fazendo um esforço que é tenso, que é pesado, que não é fácil. Mas que é fundamental se nós queremos viver outra sociedade possível. Porque se

queremos manter o status que estamos vivendo, nós sabemos a receita, nós temos muita clareza dessa receita.

Estamos ouvindo que em vez de um PIBID, devemos implementar agora uma residência pedagógica. Estamos ouvindo que em vez de contrato de novos profissionais em educação, o uso da mão de obra do sujeito em informação sem custos. Isso estamos vendo. Estamos vendo como é que essas coisas funcionam. Estamos vendo que a solução para o Brasil conseguir economizar mais recursos é apertar o trabalhador, é exigir que ele viva mais e que produza mais tempo e que, portanto, ele seja mais sensível com seu país e com os outros. Ora, ao mesmo tempo estamos vendo, aliás, o que nós estamos assistindo é que essa perspectiva política diz não a Paulo Freire.

Mas tem que dizer não a Paulo Freire porque Paulo Freire é uma ameaça a esse sistema. Então, a interdisciplinaridade, eu estou aqui pensando, significa nós conseguirmos ir para esses valores que estão postos a fim de poder compreendê-los na profundidade e, se for a nossa vontade, com um pensamento Freireano, fazer outra opção, né? Então, se Eliete cumprir a tarefa aqui, eu li a carta e concordaram.

Ora, se nós estamos de acordo com o lido, com a carta, isso significa que nós temos outra abertura, outra maneira de pensar essa sociedade que está aí e nós queremos outra maneira de pensar a educação e nesse caso, fazendo a relação com o que a Gilma Meni nos traz, nós temos uma perspectiva de uma pedagogia sensível e que a interdisciplinaridade implica na nossa rigorosa atenção com outra concepção de sociedade. Logo o método, a maneira de nós selecionarmos problemas pedagógicos, o processo avaliativo, a prática pedagógica não pode ser a mesma. A gestão recentemente foi um tema abordado inclusive pela

Eliete no Fórum Metropolitano de Jovens e Adultos; isso revela logo de início que não pode ser da mesma maneira. Há outras maneiras para levarmos esses casos enfrentando tais processos; portanto, a interdisciplinaridade que enxergo, aqui, com o Paulo Freire pressupõe um exercício de nossa amorosidade humana com outro, como mundo que nós passamos. Então é nesse contexto que vou me colocando, são reflexões nada muito aprofundadas, mas que me parecem ser profundamente importantes para todos nós se pensarmos com Paulo Freire qual o lugar da interdisciplinaridade. Estou me convencendo de que falar, pensar é exercício que implica esforço permanente de atenção e cuidado com o mundo e com o outro.

Essa interdisciplinaridade pode me ajudar a pensar que trata de um exercício permanente a qual implica no meu esforço também permanente atenção e cuidado permanente com o mundo e com o outro. Essa interdisciplinaridade pode me ajudar a pensar a diversidade, esse lugar que hoje nós estamos tentando descobrir e está sendo objeto de estudos de tantas pessoas.

Parece-me que esse coletivo que tem feito um esforço grande por se manter atento com a pesquisa, assim como a cátedra Paulo Freire, o centro Paulo Freire que hoje está passando por sérias dificuldades, mas todos os lugares que estão hoje unidos, de alguma maneira com o pensamento de Paulo Freire, têm uma responsabilidade imensa com a sociedade brasileira; digo a sociedade brasileira porque é onde nós estamos que é o de caminhar, pensar juntos e na diferença, saídas possíveis para esse processo.

Porque nós estamos pensando diferentes. Se estamos pensando diferente, então somos nós quem tem que fazer esse movimento e torná-lo mais claro para que mais pessoas possam

conhecer. Nós precisamos não é ficar com raiva de pessoas, mas indignados diante do que estamos assistindo. Recentemente no Congresso das Religiões, Marx e Paulo Freire foram maltratados, e nós precisamos ensinar as pessoas a pensarem e questionarem o que é que está levando as pessoas ao mau trato? O que é que elas sabem dessas pessoas e o que elas não sabem dessas pessoas para que eles possam aprender a tomar decisões construídas de criticidade?

Portanto, parece-me que esse tema é deve gerar muitas pesquisas, precisamos ir para o chão da escola, para o chão dos movimentos sociais. Esse último mês os trabalhadores rurais Sem Terra estavam reunidos e discutindo politicamente, suas novas palavras de ordem e de organização dentro do próprio movimento porque está muito claro que as palavras que foram utilizadas antes, hoje estão sendo banalizadas no discurso da direita. Então, a mesma fala que diz da democracia fala contra a democracia dizendo que é ato democrático

Para encerrar ilustrando um exemplo, sem nomes, é claro, mas há pouco tempo, estava em um lugar com pessoas que se acham que são pessoas de destaque com o poder de decisão acerca da justiça de nosso Estado, e uma dessas pessoas que estava na condição sindical à frente, se exibindo, veio desabafar comigo. E a questão era o seguinte: os concursos que estavam sendo feitos no Brasil, como ele é nacional, vem gente de qualquer lugar. E estava naquele momento na pasta da proteção a mulher na procuradoria, na defensoria pública, na pasta da mulher, uma pessoa que já foi afastada, mas naquela época era do Rio Grande do Sul. Ele vinha passar quinze dias aqui e quinze dias lá, tudo pago pelo governo do estado pernambucano, por quê? Porque ele trabalhava aqui, mas residia lá, e a família dele

estava lá; então o pobrezinho tinha mais direito que todos os outros.

Mas qual foi a grande coisa? A mais grave de todas? Foi uma mensagem que esse cidadão escreveu representando os direitos da mulher pernambucana, estava lá no whatsapp, o cidadão me mostrou revoltado, indignado. O sujeito estava dizendo: Por que é que nós estamos abrindo as portas da nossa casa para essa mulher? Essa mulher era uma representante de um país sul-americano, eu não vou dizer o nome, era uma embaixatriz, E o cara dizia: por que vamos abrir as portas para essa mulher? É uma mulher. Nós é que somos os homens, o quê que essa mulher tem a dizer pra a gente? Mulher tem que ficar atrás do carro de mão. Essas eram as palavras escritas. Não eram por telefone não, estava escrito.

Mas, esse era o homem que estava defendendo a causa das mulheres. Portanto, nós precisamos sim eu acho, ou, pelo menos é essa a minha opção, fazermos um movimento cada vez mais denso no sentido da nossa aproximação, no entorno das reflexões dessas conotações que Paulo Freire nos ajuda a pensar. Interdisciplinaridade é uma delas, não é? Mas pensar em interdisciplinaridade articulada com vários outros elementos, como os que foram trazidos aqui: mobilização, amorosidade, diálogo. Pois bem! É isso por hora. Um beijo no coração!

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TEMPO

Marilia Gabriela de Menezes Guedes⁴

Neste texto nos propomos a trazer alguns elementos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire a fim de entendermos a sua contribuição para mantermos a esperança viva nos dias atuais em que estamos vivendo na sociedade brasileira. Assim, iremos inicialmente, apresentar os fundamentos e o sentido da esperança freireana. Em seguida, teceremos algumas considerações acerca das possibilidades da educação libertadora que tem o diálogo como princípio pedagógico, um dos caminhos que podemos esperar.

1.3 Os fundamentos da esperança em Paulo Freire

Para compreendermos o sentido de esperança em Paulo Freire, destacamos a concepção de sujeito, mundo e suas relações trabalhadas por Paulo Freire como contribuição para a construção de um novo tempo no sentido de se constituírem elementos basilares da esperança freireana comprometida com a emancipação da pessoa humana.

A concepção de sujeito em Freire fundamenta-se na compreensão do ser humano como um ser de relações, situado e datado, com possibilidades de ultrapassar os limites temporais e espaciais e de construir sua própria história na relação com o outro e com o mundo. Assim, ele não restringe a ideia de mundo aos aspectos físicos, mas abrange todas as dimensões da socie-

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro da Cátedra Paulo Freire/UFPE.

dade e do sujeito vivenciadas nas relações que se estabelecem entre eles. Paulo Freire enfatiza esse pensamento ao considerar a pessoa humana ser de relação que necessita conhecer outras realidades além da sua, pois corre o risco de se sentir de tal modo próximo do mundo natural que se percebe mais parte dele do que seu transformador. Nesse caso, entender o mundo pronto e acabado leva os homens e as mulheres ao fatalismo, o que os faz perder a capacidade de se indignarem diante das injustiças e perder, assim, a esperança.

Na perspectiva freireana, o mundo está sempre sujeito a mudanças. Não é algo determinado, mas espaço mutável que encerra problemas e limites, porém apresenta potencialidades, portanto, histórico e contraditório. “É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*” (FREIRE, 2003, p. 76-77). Essa visão de inacabamento do mundo dá ao ser humano a possibilidade concreta de transformá-lo com base na percepção de que sua realidade pode mudar.

Freire compreende os homens e as mulheres como seres ontologicamente limitados e, ao mesmo tempo, abertos para o mundo, marcados pelas circunstâncias em que vivem, mas capazes de transcender os seus condicionamentos e de interferir, de forma criativa, nas condições de existência. Tal entendimento aponta para as potencialidades das pessoas, que, apesar de historicamente vivenciarem o processo de desumanização com perdas da sua identidade, “[...] descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’ e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2001, p. 29).

Tanto a desumanização quanto a humanização são reali-

dades concretas na história, porém é a humanização a verdadeira vocação dos sujeitos, ou seja, humanizar-se, desenvolvendo a capacidade de criar e transformar a realidade natural e social, a vocação do *ser mais*. Entretanto, lembra Freire (2001, p. 30), é uma vocação que tem sido “[...] negada, mas também afirmada na própria negação. 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”.

Nessa busca da liberdade, da justiça, os homens e as mulheres existem, diferentemente dos animais, que apenas vivem. Para Freire (2008, p. 48) “[...] existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele”. A ideia de inacabamento do mundo se estende aos sujeitos que consideram sua história interminável no tempo e no espaço. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2003, p. 50). Segundo Calado (2001), a visão freireana do ser humano é, em resumo, de caráter *omnilateral*, ou seja, ele o compreende como um todo, um ser inteiro, com seus aspectos espirituais, sentimentais e materiais, feito para *ser mais* e desenvolver todas as suas potencialidades.

Eles e elas, de tanto escutarem sobre si mesmos que não sabem nada, nada conseguem, são incapazes, acabam convencendo-se de sua falsa incapacidade; tornam-se, então, dependentes emocionais daqueles que os (as) oprimem. Carregam dentro de si as relações de exploração como algo legítimo, por isso admiram e sentem atração pelos sujeitos que estabelecem as referidas situações; daí, repetem os mesmos comportamentos deles, por acreditarem que *ser mais* é agir de forma autoritária. A dependência emocional e a atração pelos que oprimem, portanto,

são outras duas características dos que convivem na relação de domínio.

Aqueles que negam o direito comum, por sua vez, acreditam que são os “melhores” e o que possuem foi adquirido graças ao próprio esforço. Consideram os outros incapazes e preguiçosos. Nutrem extremo egoísmo e possessividade do mundo e das pessoas, pois “[...] para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’” (FREIRE, 2001, p. 45).

Os diferentes dessa relação vivem um processo de desumanização e precisam libertar-se. Mas só os que sentem os efeitos da sujeição imposta podem ter coragem suficiente para buscar a libertação de ambos. Sendo assim, para que os homens e as mulheres tenham força de lutar contra tal situação, faz-se necessário entendê-la, apoiados em leitura crítica desta sociedade contraditória. Na perspectiva freireana, a possibilidade de compreensão e conscientização acerca da realidade se dá por meio da educação libertadora, que tem, no diálogo, o princípio da ação pedagógica.

Para Freire, o homem não nasce homem, mas vai tornando-se graças à interação com o mundo e com os outros. Nessa relação, as interações se estabelecem em virtude do desejo intenso de conhecer, experimentar, aprender, como ser curioso. Calado (2001) afirma:

É a curiosidade que impulsiona o ser humano a sair de si, em busca de aventuras e descobertas, de modo a sentir-se constantemente motivado a ir em busca do ‘inédito-viável’ [...] O ser humano abre-se ao desconhecido, a aventuras, a correr mundo, para transformá-lo, assume sua condição de ser político, de militante, de protagonista. (p. 40 - 41).

Entretanto, alguns obstáculos impedem os seres huma-

nos nas suas relações com o mundo a exercer o seu papel de protagonista. Segundo Freire (2016), um dos obstáculos é o tipo de consciência que possuem da própria realidade, ou seja, qual conhecimento lhes permite vivenciar experiências e compreender a totalidade do seu mundo concreto, compreendida como a síntese de múltiplas relações que os sujeitos estabelecem consigo, com o outro e com a realidade vivida. Essa totalidade, de acordo com Kosik (2002, p. 35), “[...] não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Um tipo de consciência que impossibilita a compreensão da totalidade do mundo concreto é a consciência ingênua, que é caracterizada pela forma simplista de perceber os problemas, pelo não aprofundamento nos motivos que estão na sua origem, além de não se considerar a realidade como algo mutável. Os indivíduos que apresentam percepção ingênua da realidade, em geral, têm postura fatalista diante das situações vivenciadas em seu cotidiano, o que os leva a se adaptarem a situações, muitas vezes, desumanizantes. Nas palavras de Paulo Freire, “Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a vêem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança” (2016, p.78).

De outra parte, temos a consciência crítica, que busca profundidade na análise dos problemas, substituindo explicações simplistas por princípios autênticos de causalidade, e reconhece que a realidade é mutável. Contudo, ela não ocorre de forma espontânea nem automática, mas se dá por meio de processo educativo que se propõe desenvolver uma consciência

crítica que permita aos seres humanos transformar a realidade, uma conscientização que implica “[...] reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante” (FREIRE, 2016, p. 81).

Na relação *sujeito-mundo*, o ser humano, ao responder aos desafios surgidos das relações que ele estabelece, constrói seu mundo, o qual se torna histórico-cultural. No mundo construído pelos homens e pelas mulheres, existem momentos de estabilidade e momentos de mudança, pois a existência humana não se dá no domínio das determinações. Assim, pode-se ter a liberdade de optar, de decidir, de escolher, porque o processo histórico é um desafio, é possibilidade, possibilidade de mudar, de intervir na realidade pela convicção de que é possível mudar, é preciso mudar.

No entanto, para que ocorram modificações no decorrer da história, torna-se necessário mudar a percepção da realidade, pois uma realidade obscura impossibilita construir uma percepção crítica dessa realidade.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 2016, p.66).

É no movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o

pensar sobre o fazer, na relação *teoria-prática* que o homem e a mulher substituem a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, revelando-se, então, como o ser da práxis, sujeito transformador da história e do mundo. Para isso, é fundamental eles atuarem, de modo que não se trate de mero ativismo, pois para a atuação se transformar em práxis precisa estar associada a sério empenho de reflexão – a práxis em Paulo Freire traduz a indissociabilidade entre pensamento e ação.

A reflexão crítica sobre a ação se torna exigência da relação *teoria-prática*. Essa atitude contribui para que os homens e as mulheres como seres do *que fazer* objetivem o mundo e assim o conheçam e o transformem. Logo, tornam-se preparados para tomar suas decisões livremente, ao enfrentar e superar imposições e exercer sua autonomia, que é uma capacidade da natureza humana de se decidir, de tomar o próprio destino na mão, na busca da liberdade. Todo *que fazer* é teoria e prática, é reflexão e ação, ou seja, ação fundamentada em teoria que supera os discursos verbalistas ineficazes e o ativismo mecanicista.

Os homens e as mulheres, ao terem consciência de sua atividade e do mundo onde estão, podem atuar nele e ultrapassar as “situações-limites”, essas entendidas como dimensões concretas e desafiadoras da realidade. A possibilidade de superar tais situações só pode ocorrer na ação do ser humano sobre a realidade concreta, no enfrentamento da realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação, é verdadeiramente transformadora da realidade. E, como transformadores e criadores da realidade objetiva, os homens e as mulheres criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Tomando as ideias discutidas acima, entendemos que esperança em Paulo Freire está pautada na concepção do sujei-

to inacabado e consciente do inacabamento e da história como construção humana, sendo assim existe a possibilidade concreta da transformação da realidade, ou seja, “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (FREIRE, 2003, p. 72). Para Freire, a esperança não é um estado de imobilismo a espera de receber algo, mas o que nos move no sentido de compreender que novos caminhos podem ser construídos por homens e mulheres para interferirmos na realidade e, assim, mudarmos o rumo da história para construção de uma sociedade brasileira menos injusta. Nas palavras do autor, “Não é, porém, a esperança em cruzar os braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2001, p. 82)

Nessa direção, Paulo Freire formulou um outro modo de fazer a educação. Propôs uma educação onde o conhecimento produzido fosse capaz de identificar contradições e alternativas para a transformação da realidade social e, assim, contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária. Freire compreende a educação não só como ato de conhecimento, mas também como ato político. Sendo assim, ele vê na educação a possibilidade de emancipação humana no sentido de superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes.

2. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO UM DOS CAMINHOS QUE PODEMOS ESPERANÇAR

O legado de Paulo Freire foi tecido a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formula-

ção de uma educação libertadora considerada “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto” (FREIRE, 1985, p. 125).

A educação bancária compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do professor. Nessa concepção, o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. Nela, expõe-se o estudante a um processo de desumanização; sua curiosidade e autonomia no processo de produção do conhecimento vão-se perdendo, pois o conhecimento é narrado pelo professor como algo acabado, estático.

O estudante, então, começa a aceitar que o mundo, a história é algo pronto e acabado e que ele é apenas um objeto; portanto, nada pode fazer para transformá-la. “Esta concepção bancária [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2001, p. 62).

Assim, os homens e as mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem. O que possibilita a ação livre, criadora e determinadora das condições de existência é o desenvolvimento de consciência capaz de apreender criticamente a realidade. Freire critica esse tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, pois os estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, porque não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo, típico do currículo tra-

dicional centrado em disciplinas afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional.

Na verdade, o pensamento de Freire é superador da concepção bancária da educação ao formular as bases de educação libertadora, uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Essa concepção de educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, pois não é algo simples, mas um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*.

A educação libertadora tem fundamentalmente o objetivo de desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Esse não é objetivo dos opressores que tentam manter através da educação bancária a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, em que se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, mas construída a cada instante e na qual o processo de conhecer envolve comunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor –, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Problematizar na perspectiva freireana é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer que os sujeitos se voltem, dialogicamente, para a realidade

mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, que é “desvelador da realidade”.

Em Freire, essa atitude dialógica permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua 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 na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67), portanto, nega o ser humano abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e das mulheres e considera que, somente na comunicação, tem sentido a vida humana. Dessa forma, tanto o professor quanto o estudante tornam-se investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, pois “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (FREIRE e SHOR, 2008, p. 25). Concordando com Freire,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Nessa direção, os estudantes compreendem suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade.

Paulo Freire atribui a educação o papel de contribuir com o processo de transformação social, pois para ele a educação é dialógico-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador e educando são os protagonistas do processo que, juntos, dialogam e constroem o conhecimento mediante análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Sendo assim, Freire considera o diálogo como princípio pedagógico da educação como prática da liberdade.

Nas discussões sobre o diálogo, desenvolvidas por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, o autor destaca o diálogo como prática que favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas.

Para Freire, é a partir da prática dialógica que o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e de construir o seu conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de decisão, humanizando-se. Essa prática, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática. “O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE e SHOR, 2008, p. 123).

A importância do diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, mas não conformados com a atual realidade social, também é destacada por Freire. A palavra não é mero pensamento expresso; é práxis, a ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e

agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar. Conforme Freire,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. O saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional a tudo o que o outro pensa e diz, mas é com exercício da escuta sem preconceitos possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

As pessoas em situação de fala e de escuta assumem posição de reciprocidade: quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado como verdadeiro e sincero; quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos. Essas situações ampliam as competências comunicativas necessárias para a convivência democrática na sociedade contemporânea, pois o diálogo implica a ausência do autoritarismo e significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.

A prática democrática da escuta aceita as diferenças, tornando o “diferente” companheiro do processo de comunicação. Dessa forma, torna-se disponível ao diálogo, que requer não se

colocar em posição de superioridade, de arrogância, mas em posição de quem sabe algo, não sabe tudo, ou seja, a consciência do estado de inacabamento e incompletude do ser humano que tem a certeza de que sempre está conhecendo e aprendendo a cada dia.

De acordo com Freire, o amor também é o fundamento do diálogo: “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (2001, p. 80). Para ele, esse sentimento não é forma ingênua ou romântica de afeição, mas se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo só é possível com humildade, pois, quando existe o sentimento de que cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de “pronúncia do mundo”. “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar” (FREIRE, 2001, p. 81).

Portanto, fundamenta o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa. A esperança crítica também move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente do inacabamento tem uma prática dialógica porque acredita na transformação da realidade. Para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação é condição necessária.

O diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança crítica e na participação, estabelece relação horizontal de simpatia e vivência marcada pela confiança entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire formulou uma concepção de educação na perspectiva emancipatória, que visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes a fim de exercerem sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor/a e estudante. A prática pedagógica decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade.

A educação libertadora proposta por Freire, fundamentada no inacabamento dos sujeitos e na compreensão da história como construção humana, tem a intencionalidade de contribuir para que os sujeitos consigam realizar uma leitura crítica para uma intervenção consciente na sociedade. Com sua proposta educacional, Paulo Freire é coerente com sua utopia esperançosa dos sonhos possíveis.

REFERÊNCIAS

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade.** Caruaru: FAFICA/Centro Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation.** Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

EDUCAR NUMA PERSPECTIVA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR EM PAULO FREIRE:

Gilvaneide Ferreira de Oliveira⁵

A todo o momento estamos, enquanto docentes, sendo desafiados a assumir uma lógica de superação da dimensão disciplinar fragmentada e reducionista com que vimos e definimos o conhecimento e as ações docentes que ministramos. Por longos anos, essa foi a relação que tivemos com o conhecimento, sendo a base formativa que orientou a maioria dos cursos de licenciaturas oferecidos em nosso País

Nesse campo da formação de professore/as, não se pode falar de melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem sem levar em consideração o/as professore/as em suas singularidades de seres humanos e de profissionais, bem como, de todos os aspectos que envolvem a docência e a complexidade dos cenários que a constituem.

Enquanto docentes convivemos com o desafio constante de reconhecer e considerar o ser humano em sua integralidade, para isso se faz necessário se perceber e percebê-lo inteiro. Considerar essa inteireza e toda a sua complexidade é reconhecer que existem diferentes níveis de realidade e que neles estamos inseridos, mesmo não estando sensibilizados para essa percepção, esses níveis de realidades existem e nos constituem integral, tendo como referência: corpo, alma, mente, sentimentos, emoções, cognição, razão, ação, contextos diversos e tudo mais que forma e define a nossa existência como sujeito integral,

⁵ Professora da UFRPE/ GEEADC/NEFOPP/PPGECI – gildedufpe@gmail.com

como nos fala Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Paulo Freire, Maria Cândida Moraes, entre outros.

A escola precisa se reconhecer como espaço que lida e se propõe a participar do processo de formação desse humano; entretanto, precisa antes de tudo revisitar seus referenciais para esse processo formativo e reconsiderar a dimensão humana existente em sua comunidade seja interna ou externa, e nessa dimensão humana de ser e existir se faça necessário se perceber como sujeito integral e que seus processos formativos estejam vinculados e comprometidos com essa dimensão do ser, repercutindo assim em todos seus processos de vida, em todos os seus processos educativos e de aprendizagens.

E assim, o/as professore/as precisam se preparar e organizar no sentido de pautarem suas escolhas e caminhos pedagógicos de modo que sejam vinculados com a formação da consciência de si, do outro e do meio, sensibilizando-se como sujeito que significa e ressignifica suas práticas, e assim media processos educativos comprometidos com a formação de uma consciência crítica de seu papel como cidadão local e do mundo, fazendo leituras críticas e diversas da realidade e das situações que se encontram no seu dia a dia.

Para isso, somos chamado/as a repensar nossas referências epistemológicas, ontológicas e metodológicas uma vez que os moldes da ciência clássica que adota uma visão positivista e mecanicista da realidade, não mais dão conta de compreender e explicar a realidade numa dimensão complexa, inter e transdisciplinar, desafiando-nos a repensar especificamente as escolas e as salas de aulas.

Paulo Freire (2002) nos alerta que é necessário que a escola considere situações da sua vida prática a realidade que

envolve todos os seus estudantes e professores sua vida, dando significado ao que se estuda e dando interesse e motivação para o que se estuda. Desse modo, os alunos irão aproximar-se cada vez mais de um conhecimento com significados, tornando-se consciente de um saber vivido e significativamente aplicado a sua realidade.

Fritijof Capra (2006) e Boa Ventura Santos (2010) nos dizem que é preciso sair dos modelos cartesianos em ver a realidade da forma fragmentada, desconectada e isolada e que, nos processos de aprendizagens, prioriza-se acumular o conhecimento exigindo dos estudantes uma memória privilegiada para guardar o que lhe é ensinado e depois lhe é cobrado literalmente todo o conteúdo conceitual, sem a ressignificação e aplicação do mesmo.

A todo o momento estamos, enquanto docentes, sendo desafiados a assumir uma lógica de superação da dimensão disciplinar fragmentada e reducionista com que vimos e definimos o conhecimento e as ações docentes que ministramos. Por longos anos, essa foi a relação que tivemos com o processo de ensino aprendizagem, sendo a base formativa na maioria dos cursos de licenciaturas oferecidos em nosso país (VEIGA, 2009; PIMENTA, 2005; GATTI, 2002).

Hoje, no âmbito dos processos educativos, somos chamado/as a repensar nossas referências epistemológicas, ontológicas e metodológicas uma vez que não mais dão conta de explicar a realidade, se adotarmos uma visão positivista e mecanicista da realidade, especificamente das escolas e das salas de aulas. Docentes de todos os segmentos de ensino são desafiados a busca de novas referências de saberes e de leitura de mundo para o enfrentamento dessa realidade em seu exercício docente e

dessa ordem não podemos mais postergar como nos alerta Freire, 2002; Morais 2010.

NICOLESCU, 2005; 2000; 1999; 1994; MORIN, 2007; MORAES, 2010, 2014 nos alertam para o desafio de encararmos a realidade considerando a dimensão complexa e integral de nós mesmos e das relações que estabelecemos com tudo que está em nossa volta, faz-se necessário perceber e compreender a dimensão inter e transdisciplinar presentes em nós e em tudo que nos cercam, devendo também estar presente nas ações que assumimos em nosso cotidiano.

Para Moraes (2010), ontológica e epistemologicamente falando, não podemos separar o ser de sua realidade, pois ambos emergem juntos. Então, compreendemos que a sala de aula onde os sujeitos interagem e para compreender tudo que emergem interação, o professor precisa estar sensível à dimensão complexa desse cenário, sendo este elemento e análise para os processos de formação e autoformação doente.

Nesse sentido, assumir o papel de sujeito crítico se faz necessário, deixando evidente essa postura em relação ao mundo e à forma de conceber o que está em seu entorno, superando assim a consciência ingênua, a visão reducionista em relação ao conhecimento e à dimensão dicotômica adotada nas análises e posturas que temos diante do mundo, e desse modo, superar a referência fundada na ciência positivista que compartimentaliza os saberes em disciplinas, fragmentando e desconectando tudo que está em nossa volta (FREIRE, 1999, 2002)

É na intenção de superar essa visão reducionista e ingênua do mundo e do conhecimento, buscando situar o homem no mundo é que trazemos as ideias de Freire (1999) e seu convite à construção da autonomia humana, favorecendo ao reconhe-

cimento de ser humano como protagonista sujeito de relações, imerso numa realidade concreta e complexa que nos proporciona compreender o que significa estar no mundo de forma ativa, consciente e integral.

É preciso que o/a professor/a considere a forma integrada e holística de viver o que está ao seu redor, dando significado e fazendo com que perceba com significado aquilo que ele compreende; aquilo que está pronto para agir e reagir. Desse modo, é necessário que o professor reconheça a realidade de uma forma complexa, integrada e assim propicie que seu aluno também se perceba complexo, sistêmico e integrado.

Assim sendo, trazemos Freire (2010) com suas ideias sobre a relação entre professor/a e estudantes quando diz “não haver docência sem discência”, fazendo clara a referência à importância da prática educativo-crítica, onde o educador se reconhece como sujeito na relação da formação, ao mesmo tempo em que é formado, influencia ativamente o processo, sendo uma via de mão dupla e de dimensões que tocam a integralidade do ser.

É necessária que seja admitida a dimensão de totalidade, ou seja, é necessário que o professor/a compreenda que para **além da dimensão da sua percepção**, existem outras formas de ver e perceber a realidade, e que ele precisa estar sensível para as diferentes dimensões desse real; ele precisa estar atento à forma limitante, um olhar não sensível pode reduzir essa realidade. Para isso, é necessário um processo de autoconhecimento que nos levará a identificar em que ponto nos encontramos nessa percepção, identificado os limites e as mudanças e inovações necessárias.

É importante perceber que estamos imersos em situações

e problemas sócio-históricos, de dimensões político-culturais, éticas, humanas, vivas. E assim perceber pela sensibilidade que somos humanos éticos, desafiados a cada momento a encarar as crises dos paradigmas que os orientam como nos diz Thomas Khun. Percebendo as limitações do paradigma da ciência moderna, buscando como elementos da ciência pós-moderno como referência, sendo estes o relativismo, a alteridade, a subjetividade, o complexo, o sensível, o diverso, o inconcluso, o não pré-estruturado.

Para isso, precisamos redirecionar nos espaços escolares os velhos modelos e padrões que encaram a realidade de forma fragmentada e reducionista nas orientações das aulas, é preciso perceber a necessária inversão dos papéis enquanto sujeitos ativos no processo ensino aprendizagem, na qual o professor/a assume a função de mediador/a e os/as estudantes de sujeitos ativos nesse processo.

A introdução da prática da pesquisa, da investigação, da pergunta como ponto de partida, são algumas estratégias didáticas importantes e necessárias para essa ativação dos/as estudantes. Organizar as aulas a partir de questões a serem investigadas, remete-os a desenvolver a curiosidade, a criatividade e a vontade de conhecer, estando assim motivados em aprender. Para tanto é fundamental reinventar a escola e o seu papel em lidar com as pessoas que estão ali porque gostam e se sentem bem nesse espaço de aprendizagens e desenvolvimento.

É necessário considerar que a emoção, o sentimento, a razão, a busca pelo inconcluso, pelo incompleto e pela ativação em construir fazem parte da natureza humana e dessa forma devemos encarar as pessoas como humana, num processo constante de humanização, como nos traz Freire (2002.). E a

escola precisa considerar que estão formando pessoas humanas, que estão lidando com essas pessoas em desenvolvimento e que precisam tocá-las em sua essência humanizadora.

Precisamos considerar e pensar o humano nas suas relações com o outro, na sua relação com a natureza e consigo mesmo, numa rede complexa de relações que buscam responsabilidade e corresponsabilidade de uma forma local e planetária, individual e coletiva, singular e complexa, aprofundando os elementos que possam fundamentar, integrar, organizar e reorganizar pensamentos e ações.

Nessa perspectiva, a ação docente voltada para a formação do sujeito em sua integralidade, num referencial que tem o humano sob os aspectos acima referidos, deve pautar-se na autonomia docente e esta deve considerar a complexidade e os elementos que a orientam como, a criticidade, a criatividade, a relação docente-discente e dialogicidade, segundo Freire (2002).

Diante disso, questionamos: Mas como fazer? Como agir diante desse cenário? Sabemos que não estamos prontos, mas quem disse que era para estarmos definitivamente? Precisamos nos perceber num processo de construção contínua, sendo, portanto, inacabados e prontos para o recomeço; para isso, algumas questões nos remetem a considerar as múltiplas realidades presentes nas salas de aula e que desafia professores e professoras ao processo contínuo de formação que os preparem para atuar em um contexto social de natureza tão complexa como a sala de aula.

Nesse sentido, Moraes (2010) demonstra um esforço em conceituar a complexidade para propor uma mudança de pensamento. Isso porque, por muito tempo, o ponto de vista clássico concebeu dicotomicamente o saber, e o que não passasse por

seu método científico era considerado “não conhecimento”. Por essa razão, tal perspectiva foi questionada mais intensamente a partir das descobertas da física quântica, quando os instrumentos científicos da época não podiam compreender as regras de uma realidade infimamente pequena (microscópica), em contraposição a uma realidade infimamente grande (macroscópico) (NICOLESCU, 1999).

A complexidade representa um dos pilares da nova perspectiva emergente, a transdisciplinaridade. Nela, a ciência busca não isolar um objeto de estudo, mas compreendê-lo quantitativamente em suas interações e interferências (MORIN, 2007). Essa perspectiva se estende aos indivíduos; por ela, o professor não mais vê seu aluno como adulto em miniatura, mas como pessoa, como um ser completo de natureza complexa.

Isso nos faz olhar para a escola considerando os elementos que a configuram e que na maioria das vezes são considerados numa lógica linear, disciplinar e reducionista, deixando de considerar as dimensões complexas inerentes a sua realidade e as interações de seus sujeitos, que segundo a perspectiva transdisciplinar, somos complexos e participamos de relações complexas e ao reconhecer essa natureza humana, estamos humanizando os processos educativos.

Nesse processo de humanização precisamos considerar um olhar sensível que dará início a um movimento que nos convida a se colocar no lugar do outro, a tentar sentir como o outro sentiria diante de determinadas situações, a amar como o outro gostaria de ser amado, cuidado, respeitado, ensinado. Pois o sensível aguça o cognitivo, consolida as aprendizagens, amadurece a si e ao outro. Quando conhecemos e acolhemos nossas emoções, tornamo-nos mais seguros e amadurecidos uma vez que

somos convidados a viver e a encarar essas emoções de forma equilibrada e verdadeira.

O professor deve estar sensível ao que seus alunos sentem, e se possível conversarem sobre isso, emocionarem-se juntos, exercitando a escuta docente e sendo afetivo em relação às relações e às coisas do mundo. Deve educar mais pelo exemplo do que pelas palavras, ter consciência de que suas práticas são espelhos para muitos/as estudantes. Enfim, precisamos reconhecer e considerar as consequências do sensível sobre a vida humana e que podemos desenvolver uma sensível razão para consigo e com os outros.

Desse modo, é preciso considerar os/as estudantes como participantes de sua própria história, não um mero espectador em seu processo de formação. Na construção de seu conhecimento, o professor é o mediador que oportuniza em sala de aula, a busca por informações, num esforço agente, ativo por parte do/as estudantes. Esse encaminhamento docente expressa sua autonomia diante do desafio de criar momentos de ensino-aprendizagens numa perspectiva crítica e criativa.

A aprendizagem, por sua vez, deve ser considerada como o fenômeno didático ecologicamente dinâmico e que deve ser compreendida, complexamente, por todos aqueles nela envolvidos. Isto é, os componentes constitutivos da ecologia da sala de aula – que não são estáveis – promovem a dinamicidade do ambiente e a riqueza no que diz respeito à aprendizagem. Por essa razão, a sala de aula deve ser compreendida complexamente também à medida que é configurada pelas relações nela estabelecidas.

No sentido complexo, professores sendo sujeitos autônomos de suas ações didáticas e pedagógicas, que devem confi-

gurar a sala de aula intencionalmente em prol da aprendizagem, considerando de forma autônoma, aspectos que tangem o desenvolvimento humano em sua integralidade e potencialidade, indo, portanto, além das abordagens dos conteúdos disciplinares. Morin (2007) acredita que apenas na dimensão de uma visão complexa esses aspectos podem ser identificados e explicitados.

Por outro lado, o docente deve trazer em sua bagagem profissional os conhecimentos necessários que favoreçam a configuração de uma autonomia que considera a ecologia de sua sala de aula de maneira intencional, possibilitando assim a mediação de processos de aprendizagens significativas e transformadoras em seus/suas estudantes. Esses conhecimentos dizem respeito à compreensão do ofício docente e da constituição das relações estabelecidas.

Diante disso, percebe-se que o princípio do desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional acontece mediatizado com o mundo e para o mundo, pois o ser humano é o sujeito ativo desse universo que necessita compreender o que está a sua volta para interagir com ele autônoma e conscientemente. E para agir conscientemente, é imprescindível obter o conhecimento global desse mundo para atuar nele com segurança, consciência crítica, ética e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **O ponto de Mutação:**a ciência, a sociedade e a cultura emergente. –(Trad. CABRAL,Alvaro); São Paulo:Cultrix, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª Ed. São Paulo: ática, 2006.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: Moraes, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 23-62, 175-206.

MORAES, Maria Cândida. **Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar**. In:

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique; ORG.. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 21-42.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 1921. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NICOLESCU, Basarab. “Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade” In **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2000.

NICOLESCU, Basarab. “A carta da transdisciplinaridade”. In **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2005.

PIMENTA, S. G e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 282 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 16, ed. Porto: Alegre, 2010.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL,

VEIGA (Coord.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

Parceria:




TARCÍSIO PEREIRA
EDITOR

ISBN 978-65-86518-29-0

