UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAMPUS AVANÇADO GOVERNADOR VALADARES
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA VIDA-ICV
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE BIOLOGIA

SANDRA ONORATA DA PAIXÃO REIS

CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA: OS TEMAS GERADORES COMO PROCEDIMENTO DIALÓGICO DE COMPREENSÃO DO TODO DA VIDA *(BÍOS)*

GOVERNADOR VALADARES - MG

2019

SANDRA ONORATA DA PAIXÃO REIS

CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA: OS TEMAS GERADORES COMO PROCEDIMENTO DIALÓGICO DE COMPREENSÃO DO TODO DA VIDA *(BÍOS)*

Trabalho de Conclusão de Mestrado em ENSINO DE BIOLOGIA do PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO EM BIOLOGIA (PROFBIO) da Universidade Federal de Juiz de Fora, *campus* Governador Valadares (instituição associada), e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – instituição sede), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Biologia. pertencente ao Macroprojeto "Novas práticas e estratégias pedagógicas para o Ensino de Biologia".

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Mees

GOVERNADOR VALADARES - MG

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Reis, Sandra Onorata da Paixão.
CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA: OS TEMAS GERADORES COMO PROCEDIMENTO DIALÓGICO DE COMPREENSÃO DO TODO DA VIDA (BÍOS) / Sandra Onorata da Paixão Reis. -- 2019.
125 f.

Orientador: Leonardo Mees
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Avançado de Governador Valadares, Instituto de Ciências da Vida - ICV. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional, 2019.

1. Temas geradores. 2. Ensino de Biologia. 3. Contextualização. 4. Problematização. 5. Trans-formação. I. Mees, Leonardo, orient. II. Título.

SANDRA ONORATA DA PAIXÃO REIS

"CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA: OS TEMAS GERADORES COMO PROCEDIMENTO DIALÓGICO DE COMPREENSÃO DO TODO DA VIDA (*BIOS*)"

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo PROFBIO - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - da Universidade Federal de Juiz de Fora - campus Governador Valadares.

Aprovada em 26/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Doutor Leonardo Mées (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Governador Valadares

Doutor(a) Viviana Borges Corte
Universidade Federal do Espírito Santo

Doutor(a) João Paulo Araújo Medeiros
Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Governador Valadares

Doutor(a) Girley Francisco Machado de Assis
Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Governador Valadares

Doutor(a) Jaqueline Carla Valamiel de Oliveira e Silva
Universidade Estadual de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que foi o meu suporte e carregou-me nos braços nos momentos em que não conseguia caminhar. Agradeço imensamente a minha família pelas orações e incentivo, em especial, ao meu pai Antônio, meu marido Alair e meus filhos André Lucas, Ana Júlia e Augusto Antônio, por todo apoio incondicional, por compartilhar comigo todos os meus desesperos e me manter de pé nos momentos difíceis.

Minha sincera gratidão ao professor Leonardo Mees pela orientação e por proporcionar meu crescimento profissional e pessoal. Agradeço pelo cuidado e paciência durante meu crescimento. Fez-me perceber que nossas limitações demonstram que ainda estamos imersos em um “bancarismo” que nos oprime. Vou levar para a vida a frase: “Descobrir-nos como opressores do humano em nós mesmos"!!!

Agradeço aos meus amigos, família PROFBIO, pela força e coragem que me transmitiram, cada um foi minha fonte de inspiração. Mesmo no mar agitado, continuamos a remar até chegar à margem.

Agradeço aos amigos pela força e compreensão devido à ausência necessária. Ao Vicente e Stênio pelo carinho das “corridas” até a rodoviária nas madrugadas. Aos amigos da SEMED/BE por contribuírem para que minha formação fosse possível. Aos meus diretores, Dalva, Valquíria e Keyla, um agradecimento especial por toda compreensão e apoio.

À CAPES por proporcionar essa oportunidade. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

RESUMO

Um dos grandes desafios do ensino de Biologia consiste em desenvolver práticas pedagógicas capazes de criar um elo de integração entre o conhecimento científico e o cotidiano vivido pelo aluno, de modo a conjugar a bio-logia, a ciência conceitual *(logos)* com o fenômeno da vida vivida *(bíos).* Na maioria das vezes, os professores de Biologia ficam engessados pelos conteúdos dos planos curriculares e se sentem desmotivados e despreparados a conjugar os conceitos da Biologia com a situação de vida dos alunos. Reflexos da vida social e de seus conflitos valorativos se mostram diariamente em sala de aula. Compete aos profissionais da educação analisar e lidar produtivamente com estes reflexos sócio-culturais. A proposta pedagógica de Paulo Freire dos "temas geradores" traz para dentro do ensino escolar uma articulação entre os conteúdos escolares e os temas que permeiam o cotidiano e que geram obstáculos ao ser mais da vida, permitindo a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Abordaremos aspectos relevantes que contribuirão para a ressignificação de práticas educativas tradicionais e para contextualização e aproximação dos conteúdos com a realidade do aluno, a fim de despertar uma tensão crítica entre suas situações limitantes e seu contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, o professor de Biologia pode desempenhar um papel importante na formação de cidadãos críticos, que, assumindo sua formação como processo de libertação constante, compreendem e trans-formam o todo da vida (indivíduo e sociedade).

Palavras-chave: Ensino de biologia, contextualização, problematização, temas geradores, trans-formação

ABSTRACT

One of the biggest hindrances faced while teaching biology lays on developing pedagogical practices able to create an integration link between scientific knowledge and the student's daily life, in order to combine biology, conceptual science (logos), with lived life phenomenon (bios). Most of the time, biology teachers find themselves stuck to the contents of curriculum plans, and when they sometimes try to exemplify or contextualize some of the discipline's concepts, the classroom ends up scattered in very seemingly disconnect subjects. So, how to combine the concepts of biology with the students life's situation? In Paulo Freire we find this pedagogical concern about integrating lived life and studied life, for him, an authentic education is made in the relation between educator and student, mediated by the world. The teacher no longer holds the knowledge and values the previous cognizance that the student brings in the baggage. The Freirean proposal of "generating themes" will permeate the learning process, breaking up with the paradigms of a traditional education, since its choice must start from an investigation of the world of the student, that is, from the study of its limiting situations and its historical-cultural context of life (bios). On this pedagogical perspective, the biology teacher can play an important role in the formation of critical citizens, who, assuming their formation as a process of constant liberation, understand and transform the whole of life (as individual and society).

Keywords: biology teaching, contextualization, problematization, generator themes, transformation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ABREVIAÇÃO DAS OBRAS DE PAULO FREIRE:

ACL	Ação Cultural para a Liberdade
CO	Conscientização
CeA	Conscientização e alfabetização. Uma nova visão do processo.
EC	Extensão e Comunicação
EM	Educação e Mudança
EPL	Educação como prática da liberdade
IAL	A importância do ato de ler
PA	Pedagogia da Autonomia
PDC	Pedagogia: Diálogo e Conflito
PE	Pedagogia da Esperança
PdaP	Por uma pedagogia da pergunta
PeE	Política e Educação
PI	Pedagogia da Indignação
PO	Pedagogia do Oprimido
PSTN	Professora sim tia não

OUTRAS ABREVIAÇÕES

DRF	Dicionário Paulo Freire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

1.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE 10

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO: “NUNCA VI PROFESSOR MONTADO NUMA HILUX!” 12

1.3 OBJETIVOS 20

1.4 METODOLOGIA 20

2 REVISÃO DA LITERATURA 22

2.1 UMA VIDA E UMA OBRA PELA EDUCAÇÃO 24

2.2 PAULO FREIRE: DESAFIOS TEÓRICOS DE SUA OBRA 26

3 EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE COMO HUMANIZAÇÃO DO TODO DA VIDA *(BÍOS)* 37

3.1 A HUMANIZAÇÃO COMO VOCAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO 38

3.2 A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO SER HUMANO: SER MAIS 47

3.3 EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” DE OPRESSÃO E EDUCAÇÃO “PROBLEMATIZADORA” DE LIBERTAÇÃO 51

3.4 DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA 58

3.5 LIBERTAÇÃO COMO AÇÃO DE SÍNTESE CULTURAL 66

4 DA VIDA VIVIDA À VIDA ESTUDADA. OS TEMAS GERADORES E SUA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE BIOLOGIA 72

4.1 O QUE SÃO E COMO SE DESCOBREM PALAVRAS GERADORAS DA ALFABETIZAÇÃO 76

4.2 O QUE SÃO E COMO SE ELABORAM OS TEMAS GERADORES 83

4.3 PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DOS TEMAS GERADORES 94

4.4 O ENSINO DE BIOLOGIA A PARTIR DE TEMAS GERADORES 100

4.5 DA CONCEITUAÇÃO *(LÓGOS)* DE VIDA *(BÍOS)* À VIDA COMO UM TODO (EXISTÊNCIA NO MUNDO) 106

5 CONCLUSÃO 115

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 119

1 INTRODUÇÃO

A atualidade passa por rápidos processos de mudanças devido aos avanços tecnológicos, os recursos de comunicação e o desenvolvimento das ciências. Essa realidade dinâmica de uma sociedade globalizada afetam o cotidiano das pessoas, a política educacional e nossas práticas sociais, como educadores e cidadãos. A escola está inserida em um contexto cultural, econômico, político e social e precisa acompanhar todas as mudanças, continuidades e rupturas da realidade globalizada, exigindo-se de nós educadores, reflexão sobre nossa prática educativa e análise sobre suas implicações e posicionamentos diante dos fenômenos do mundo contemporâneo. A escola enfrenta um alto índice de evasão escolar entre os alunos de classe baixa, a universalização da educação não foi pensada para atender a todas as classes com igualdade de oportunidades, seus moldes não foram reestruturados e continua voltada para a preparação do aluno para avaliações de ingresso nas universidades, em detrimento ao sentido humano da educação. O ensino de biologia ofertado nas três séries do Ensino Médio é pautado por processos, conceitos e terminologias que requerem estudo mais aprofundado para sua aprendizagem, e por muitas vezes, o professor recorre ao método da memorização em detrimento ao da associação de conteúdos com a realidade. Nesse sentido, o presente trabalho propõe uma revisão aprofundada do pensamento prático pedagógico de Paulo Freire aplicável no ensino aprendizagem de biologia na última etapa da educação básica. Retratando que um dos grandes desafios dos professores consiste em desenvolver práticas pedagógicas capazes de criar um elo de integração entre o conhecimento científico e o cotidiano vivido pelo aluno, de modo a conjugar a biologia, em sentido amplo, a ciência conceitual *(logos)* com o fenômeno da vida vivida *(bíos).* Paulo Freire, então, apresenta uma proposta para subjugar esses dilemas e problemas educacionais, por meio de sua proposta dos temas geradores que possibilita relacionar os conhecimentos teóricos aos que partem da realidade, originando condições favoráveis à autonomia que contribui para a formação do sujeito como atores de sua história e transformadores da sua realidade.

Para iniciarmos nossa reflexão, primeiro problematizaremos a frase: "Nunca vi um professor montado numa Hilux", que foi dita por um aluno ao ser questionado sobre o porquê do seu desinteresse pelos estudos da biologia, bem como das outras disciplinas da grade curricular da sua série e ao tentar responder a essa problemática, o professor, geralmente, acaba mostrando a educação como um trampolim, um meio e um instrumento necessário para ascensão social. Para Freire, o caminho da libertação dos

homens transita necessariamente pela educação. Mas primeiramente, os educadores precisam estar libertos, da sectarização[1], para, a partir daí, ajudar na libertação dos demais. Caso contrário, serão reprodutores de uma sociedade mantenedora das desigualdades sociais. Assim, no segundo capítulo sintetizamos a vida e a obra de Paulo Freire, tomando o cuidado para não minimizar tamanha riqueza da sua vida e da sua teoria. Continuando nosso percurso, abordaremos sobre um modelo de educação castradora da criatividade e da inovação do aluno, provocando a adaptação ao que lhe é imposto. Essa concepção de educação vê os homens como objetos que precisam ser moldados para um determinado fim, atender as necessidades criadas pelo mercado capitalista. Contrapondo esse modelo, a educação humanizadora está fundada no diálogo e tem o dever de desmistificar todas as barreiras impostas aos homens, problematizando e estimulando sua libertação. Por ser libertadora, ela permite ao homem perceber a contradição na sociedade; promove uma reflexão sobre sua participação na história e estimula a ação para transformá-la.

Por fim, trataremos da contribuição dos temas geradores no ensino da Biologia, como uma proposta pedagógica que tem como marco inicial a investigação do universo temático de uma realidade factual, visto que, escolas situadas em regiões diferentes apresentam particularidades diferentes. Assumindo o preceito anterior, o conteúdo programático deve ser construído em conjunto, educadores e educandos, como forma de trazer para dentro da sala de aula conteúdos que dialogam com a realidade do aluno. Por conseguinte, demonstraremos como proposta prática e aplicável nos conteúdos escolares, produto dessa dissertação, um roteiro de elaboração dos temas geradores como contribuição para o ensino-aprendizagem de biologia e ruptura da reprodução curricular descontextualizada.

1.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Sou mineira, nascida em Governador Valadares e no ano de 2008 me mudei para Boa Esperança, uma pequena cidade do Norte do Espírito Santo. Neste mesmo ano comecei a trabalhar na educação básica. Sou graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas. Comecei a lecionar nas séries iniciais neste mesmo ano e em 2011 ingressei no curso de ciências biológicas. Eu já tinha experiência na educação de crianças, mas ser professora de adolescentes e jovens foi um grande desafio. Todo meu entusiasmo e

[1] Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens (PO, p.34).

efervescência não foram suficientes para despertar na maioria dos alunos o prazer em descobrir e aprender sobre tudo que envolve a vida. Então, o que faltava na minha prática educativa que poderia contribuir para uma efetiva aprendizagem do aluno?

A escola pública conta com vários mecanismos de avaliação para "medir" a aprendizagem e isso fortaleceu em mim uma abordagem caracterizada pela transmissão de conhecimentos, a fim de obter resultados rápidos e precisos. Mas que cidadão estou formando?

A educação, de tempos em tempos, nos apresenta um novo modelo de concepção pedagógica a ser seguido. Na era da ludicidade, o bom professor é aquele que trabalha com jogos e práticas para melhorar a aprendizagem, despertar no aluno o gosto em aprender. Nós, professores, explicamos o conteúdo e ratificamos com o experimento a comprovação da teoria, restringindo a atividade apenas ao caráter demonstrativo. Quais hipóteses e investigação foram feitas pelo aluno?

Ao longo da minha prática percebi que o aluno precisa ser o protagonista da sua aprendizagem e participar de todas as etapas do processo educativo. Não foi por acaso a escolha do objeto de pesquisa. Todo início de curso é sempre carregado de expectativas e muito entusiasmo. Chegamos cheios de sonhos, com tempestades de ideias e uma imensa vontade de mudar o mundo. Talvez gerou certa estranheza em um curso voltado para o Ensino de Biologia o foco da minha pesquisa estar voltado para uma temática tradicionalmente vinculada à área pedagógica. Contudo, não bastava suprir apenas as deficiências de um conteúdo biológico específico e não pensar no ensino-aprendizagem na sua totalidade. Neste sentido, uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas aplicadas no âmbito escolar se faz necessária para um novo pensar do fazer educacional. Voltando as memórias, este curso de mestrado foi um divisor de águas para mim, pois minha trajetória profissional estava fundada na transmissão das verdades científicas em detrimento ao senso comum. As ações metodológicas eram sobrepostas umas sobre as outras sem alcançar o verdadeiro sentido desta ou daquela aprendizagem. No primeiro dia de aula no PROFBIO, durante um diálogo com a turma, surgiu a ideia de problematizar a frase do aluno para justificar sua falta de interesse pelos conteúdos de biologia.

Procuramos através da análise bibliográfica de materiais sobre temas geradores aclarar a possibilidade da aproximação dos conteúdos escolares ao cotidiano do aluno. Mas, primeiro seria preciso conscientizar sobre a realidade vivida e suas situações que geram freios à sua liberdade. Durante os estudos foi possível perceber concepções

introjetadas nas minhas práticas pedagógicas que impediam de fazer uma educação diferente, embora sentisse essa necessidade. Nós educadores preparamos nossos alunos para atuarem na sociedade, se adaptando a ela e não os preparamos para um posicionamento crítico e responsável sobre si mesmo. O ato de ensinar vai muito além que transmitir conceitos. Não pretendemos mostrar nosso trabalho como pré-requisito para resolver todos os problemas de aprendizagem, apenas sugerimos uma análise mostrando reflexões sobre paradigmas teóricos arraigados nas ações pedagógicas de aprendizagem. Como produto apresentamos passos metodológicos de investigação dos temas geradores que trazem para dentro da escola as concepções de mundo dos alunos e os fazem protagonistas do seu processo de aprendizagem.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO: "NUNCA VI PROFESSOR MONTADO NUMA HILUX!"

Levando em consideração a situação concreta dos alunos da escola onde leciono a disciplina de Biologia, localizada na Zona Rural do município de Boa Esperança-ES, uma cidade tipicamente agrícola e que sua economia gira em torno da agricultura do café e da pimenta-do-reino. A fonte de trabalho está presente em poucos profissionais autônomos, comércio, serviço público e o maior vínculo empregatício está centrado nas lavouras. Dos alunos que chegam a concluir o Ensino Médio regular, poucos ingressam no Ensino Superior e sua grande maioria proverá seu sustento nas lavouras devido à pouca oferta de trabalho em outros setores. Percebo, através de contato formal durante as aulas, bem como, nos momentos informais de descontração e lazer, que há uma grande desmotivação por parte dos alunos, para o estudo acadêmico de biologia, assim como, para com o todo da formação escolar. Há alunos que questionam onde aplicarão certos conteúdos trabalhados nas aulas de biologia, pois vivem em uma realidade agrícola, onde não lhes parece necessário muito conhecimento e, por isso, não acreditam que a formação acadêmica seja capaz de transformar sua realidade, tendo em vista que, muitos dos agricultores da região alcançaram grandes posses e bens materiais através do seu árduo e intensivo trabalho na lavoura, e não pelo estudo de teorias abstratas. Quando perguntados, então, nessas conversas sobre o porquê dessa "falta de motivação" para os estudos de biologia e das demais disciplinas, os alunos respondem, quase sempre, com duas explicações:

1) “Não precisa estudar muito não, aprender a ler e escrever, e a fazer contas já tá bom, o resto não serve para nada aqui!”

2) “Nunca vi um professor, montado numa Hilux!”

Estas explicações apontam, assim, para dois argumentos persuasivos:

1) A falta de evidência a respeito da relação e da aplicabilidade dos conteúdos ensinados na sala de aula em sua realidade concreta vivida na agricultura;

2) O estudo não propicia resultados rápidos, em termos financeiros e sociais, visto que, tendo o professor como referência de alguém que estudou muito, os resultados de ascendência e de alto padrão social não são animadores e motivadores, se comparados, naturalmente, com a possibilidade de ganhos econômicos imediatos no cultivo de café e de pimenta-do-reino da região. Na maioria das vezes, os professores tentam resolver o problema dessa espécie de desmotivação dos alunos com argumentos ou técnicas motivacionais que contrariam apenas a sua visão imediatista. Apontam, em relação ao primeiro argumento, para o desenvolvimento tecnológico e mercadológico da agricultura, de maneira que o produtor rural necessitaria hoje de estudar mais e de ter conhecimentos científicos para ser competitivo no capitalismo do mundo global e até local. Quanto à segunda desmotivação para o estudo acadêmico, os professores e pedagogos em geral, sempre apontam para as profissões mais promissoras economicamente, como administradores, juízes, médicos, inventores, empreendedores, etc. Porém, para uma reflexão mais rigorosa, fica evidente que esta solução apresentada, de diferentes modos pelas “técnicas motivacionais” dos educadores, não desconstrói inteiramente o argumento fundamental da desmotivação, mas apenas o ratifica. Isto porque, o raciocínio utilitarista e pragmático da educação, presente nesses argumentos desmotivadores e, inclusive, nos motivadores, não foi posto em questão. Em outras palavras, tanto os alunos desmotivados, como os professores motivadores da educação entendem que o estudo é um meio e um instrumento necessário de formação para os desafios contemporâneos da sociedade.

Outro aspecto que vale a pena destacar é a adesão do oprimido ao opressor. Ao ponderar a frase: "Nunca vi um professor montado numa Hilux" e adentrarmos na realidade concreta do aluno, perceberemos que uma “Hilux” tem uma significação muito maior do que ser um veículo confortável para passeio ou um utilitário para os trabalhos da lavoura. Possuir uma “Hilux” nessa região é expressão de ser dono de terras, de possuir bens materiais em larga escala, de ter influências políticas e sociais. Freire (PO, p. 69), descreve que a autodesvalia é uma característica dos oprimidos que

passam a crer que seu valor humano está em possuir bens materiais que lhe agregue um valor econômico e social e não no seu patrimônio histórico e cultural consequente de suas ações. Sendo esse o resultado da introjeção de modelos e mitos ditados pelos opressores e que se transformam em atrativos e indutores em tornar as pessoas escravas da produtividade e do trabalho para suprir as necessidades de consumo. A educação inserida em todo esse contexto, que omite sua função social e atrela a qualidade da educação quando atende as necessidades do mundo moderno está aliada a uma ideologia de consumo de um sistema neoliberal denunciado por Freire pelas práticas que desumanizam e manipulam as opiniões. Por vezes, esse modelo educacional se configura em uma educação condicionante e transmissora de conteúdos em que apenas uma das partes é capacitada para tomar decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Assim, o ato educacional perpetra uma seleção antecipada do público que alcançará êxito nos estudos e na sociedade. Os alunos das áreas agrícolas ao questionarem onde aplicarão os conteúdos escolares na sua vida cotidiana mantêm viva sua capacidade de argumentação que precisa estar avivada em todo ser humano, verbalizando sua rejeição ao que lhe é imposto verticalmente, dando-lhes a ideia de um “falso ensino”. Paulo Freire, considerado um dos mais expressivos representantes da tendência educacional que preconiza a formação do sujeito para construir sua própria história e transformar a sociedade, apresenta uma sugestão para lidar com esses dilemas e demais problemas educacionais. Ao contrário da educação neoliberal que produz exclusão social, a freireana sugere uma educação progressista, que humaniza para libertar as pessoas da opressão, motivada pela criação de sujeitos-do-ser e não do ter, contextualizada com a realidade, respeitando as culturas e o modo de vida das pessoas. Freire consolidou a contribuição à educação dando importância em relacionar conhecimentos teóricos aos conhecimentos que partem da realidade. O saber popular, entendido como senso comum, é necessário para o aprimoramento da teoria, é a base para a aprendizagem sistemática. Neste sentido, o conhecimento não advém de fora do sujeito, nem é internalizado nas mentes através de “depósitos”, mas emana da realidade concreta vivida dos alunos, reconhecendo as situações-limites que obstaculizam sua integração com o todo da vida, na percepção de como as condições econômicas, sociais e culturais intimidam a sua individualidade. Nas suas reflexões antropológicas, Freire colocou o diálogo como a primeira condição para a libertação desses limites simbólicos. A conscientização desses limites que impedem desfrutar do pleno da vida inicia-se com a diagnose da hospedagem da realidade opressora dentro do próprio oprimido.

Paulo Freire propõe assim a criação de planos político-pedagógicos que tragam para dentro da escola as expressões culturais e multiculturais, valorizando os elementos culturais de onde ela está inserida e fazendo uma leitura da sua realidade ideológica que aliena e não liberta integralmente os indivíduos. Naturalmente, que todo este empenho de leitura histórica das situações-limites que obstaculizam a libertação para uma vida plena *(bíos)* está sustentado por um instrumental teórico muito crítico e preciso. Freire era possuidor de uma excelente base filosófica que influenciou suas teorias. A filosofia era um meio de análise da situação política e da vida concreta. Apropriava-se de certos conceitos e de uma capacidade crítica para entender a realidade estudando Platão, Kant, Hegel, Marx, Jaspers, Sartre, entre tantos outros pensadores que se dedicaram a compreender os desafios históricos do ato de educar. (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2003; STECK, 1999; GUIRALDELLI, 2012; MICHELS e VOLPATO, 2011; CRUZ, BIGLIARDI, MINASI, 2014; *et al.*).

Para Paulo Freire, nenhum aluno é uma folha de papel em branco em que o professor como detentor do saber o vê como um ser vazio de conhecimento e que precisa ser preenchido com sua experiência de mundo, e nele deposita conhecimentos sistematizados durante sua a escolarização. Freire compara esse modelo de educação com uma metáfora, "educação bancária", porque o professor vai depositando informações para serem "sacadas" posteriormente nas avaliações, tais quais foram depositadas. Esse ensino é caracterizado pela cópia e memorização, e os alunos vão acumulando informações sem compreendê-las. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. "A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca". (PO, p. 81). Entretanto, o professor deve ser mediador e facilitador do processo de construção do conhecimento e o aluno deixa de ser um mero receptor passivo das informações e se torna elemento ativo da aprendizagem. "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco educa a sim mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo". (PO, p. 95). A aprendizagem efetiva requer uma etapa preparatória do educador que era iniciada mediante o estudo dos modos de vida na localidade então escolhida para o desenvolvimento dos trabalhos (BEISIEGEL, 2010, p. 48). Isso requer um planejamento das atividades por parte do professor, delineando os objetivos que se pretende alcançar em cada etapa das atividades educativas buscando de forma simples e concreta, a compreensão dos conteúdos. Neste sentido, "é que toda investigação

temática de caráter conscientizador se faz pedagógica, e toda autêntica educação se faz investigação do pensar". (PO, p. 142). Paulo Freire cita a passividade do homem diante de uma sociedade opressora, intensamente voltada para os bens de consumo, como consciência "intransitiva" que impermeabiliza a investigação, o pensamento crítico e os desafios que estão fora de sua "órbita vegetativa". O fascínio em ter posses, influenciada pela mídia capitalista, em detrimento a uma inserção crítica, amplia a incapacidade de captar os desafios da sociedade e do seu tempo.

Para a aprendizagem dos conteúdos de Biologia é necessária a utilização de diversos conceitos e terminologias, que, muitas vezes, são abordados de forma descontextualizadas, impossibilitando que o discente relacione os temas com a realidade e desenvolva as habilidades necessárias para a sua atuação na sociedade. Normalmente este ensino acaba sendo acusado de "teórico", como um verbalismo sem nexo com a vida vivida pelo aluno. Na verdade, como diz Paulo Freire, "precisamos muito de teoria, mas de uma teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente" (EPL, p. [93]). A teoria se faz fundamental para a ampliação do conhecimento e a comprovação de algo existente, oferecendo possibilidades de se fazer analogia desta com a realidade. Dá-se assim um sentido destorcido ao uso da teoria como ferramenta de aprendizagem. Quando se vê a transmissão de conteúdos, de um lado, o professor como o detentor do saber e, do outro, o aluno como mero expectador que receberá o ensinamento, a educação se torna difusa e impede ao educando a emersão transformadora na compreensão da vida, transformando-os em sujeitos passivos e ingênuos diante de situações diversas. "Nossa educação não é teórica porque lhe falta gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É sonora. É assistencializadora. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes" (EPL, p. 94). Não podemos esquecer também, que a disciplina de Biologia traz consigo uma rica lista de novos vocábulos, de termos latinizados, que na interpretação do estudante, não passa de "decoreba" sem utilidades futuras e isso pode gerar um desconforto ou desinteresse pelo conteúdo, tornando a aula de Biologia tediosa (KRASILCHICK, 2008). Dessa forma, a proposta de educação pensada por Paulo Freire contribui significativamente para uma aprendizagem efetiva orientada pela concepção dialética e contextualizada voltadas para a realidade dos alunos, seus conhecimentos e suas vivências prévias a respeito do objeto ensinado. Assim, a consciência "bancária", tão criticada por Freire, deve ser desprezada. A contextualização dos conteúdos de Biologia através dos "temas geradores" possibilita

uma aproximação dos conteúdos educacionais com a realidade do aluno tornando o assunto mais atraente e de fácil assimilação. Diante disso, não é possível uma prática educativa para o pleno desenvolvimento da pessoa, que continue exercendo práticas conteudistas, vazias de significados concretos e pautadas na memorização de conceitos científicos desconectados do cotidiano do aluno. O currículo escolar que serve de orientação para a elaboração do Plano de Ensino, que norteia as práticas do professor, é na sua maioria, organizado de maneira padronizada, conteudista e fragmentada, competindo ao professor transmitir os saberes que estão expressos nele, sugerindo uma dicotomia entre homem-mundo, uma vez que os conhecimentos transmitidos aos alunos não retratam sua realidade. Diante disso, Paulo Freire aborda a necessidade de uma educação multicultural[2], com dimensão interdisciplinar que seja construída coletivamente e que interprete as diferentes realidades em que está inserida.

A educação contemporânea se tornou reprodutora de um modelo mercantilista e submete-se à reprodução dos interesses do mercado manifestando uma "neutralidade" no processo educacional, que segundo Freire (PE, p. 58), essa imparcialidade é uma maneira astuciosa de esconder sua "leitura de mundo", convertendo-se como prática de dominação e desapropriação dos grandes sentidos de educar, que é abrir caminhos para que o aluno possa manifestar sua "leitura de mundo" e se libertar da prisão do intelecto. Ela se dissemina como prática de alienação negando ao educando sua participação crítica sobre a realidade em que vive e adestrando-o a aceitar passivamente sua condição no mundo, recebendo as migalhas oferecidas e se alimentando de falsas promessas de que em se mantendo "bonzinhos" as coisas melhorarão.

> Talvez dês esmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dês ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem? (São Gregório de Nissa apud PO, p. 42).

Freire chamou de "oprimidos" aqueles que se nutrem de sonhos que a mídia propagandeia e objetivam viver uma realidade que não é sua. Querem imitar seu

[2] A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas liberdade *conquistada,* no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (PE, p. [79]).

"opressor" e vislumbram nele um modelo bem-sucedido que miram como meta de vida. Ao adotar esse modelo de vida negando suas histórias e raízes, se tornam "hospedeiros" do opressor em si e vivem em um mundo fechado em que "ser é parecer e parecer é parecer com o opressor" (PO, p. 43). Nesse sentido, os oprimidos também estão fechados na sua própria humanização, encontram-se imersos em um esquema manhoso para permanência da ordem, a qualquer custo, aprisionados em suas ideias e acomodados ou temerosos de sua liberdade. O medo da liberdade é gerado por se acharem incapazes de conquistar o que desejam sem a dependência do seu opressor. São seres dependentes, escravos dos seus senhores, questionam como se manteriam sem o que os opressores lhe ofertam. Essas visões fatalistas da realidade e das situações descaracterizam a essência do homem como sujeito de sua própria história, causando sua adaptação aos limites sociais impostos a ele como um dado inexorável da natureza e que não pode ser mudado, assim assumem seu destino como dado divino. "Deus quis assim." Essas "barreiras sociais" ou "limites simbólicos", que interditam o caminho da libertação, são instrumentos introjetados no homem para manutenção da ordem social e da dinâmica do mercado. A autêntica libertação não incide em uma troca de posição, oprimido-opressor, em que aquele ao conseguir transpor os limites sociais e libertar-se da situação de opressão, repetir os mesmos gestos para oprimir outros. Por isso, Paulo Freire empenhou-se em inspirar uma educação para o homem-sujeito de sua história, sendo opositor de uma educação alienante e alheia às sociedades humanas concretamente situadas no mundo. A questão do desinteresse e da desmotivação dos alunos de regiões agrícolas prósperas ou mesmo pobres pelos estudos passa por uma leitura crítica de suas motivações existenciais. Será preciso um diálogo crítico com os reducionismos ideológicos do próprio conceito de "vida" *(bíos)* para enfrentamento das situações-limites que obstaculizam sua plena libertação enquanto seres humanos do mundo contemporâneo.

A educação libertadora transcorre também pela prática pedagógica do professor. É ele o agente principal de qualquer transformação na educação, suas práticas interferem no prosseguimento do processo educativo e revela qual concepção de educação ele leva para dentro da sala de aula. Especialmente os professores de biologia se deparam com um dualismo, ensinar o aluno a construir seus conhecimentos ou a decorar? A Biologia é uma disciplina rica em conceitos e processos que regem a vida como um todo, e mesmo sem perceber nos encontramos incentivando os alunos a um aprendizado mecânico e desconexo com sua realidade. Expomos a eles materiais

instrucionais e transmitimos nosso entendimento sobre o assunto como se fosse um fenômeno tão óbvio que dispensasse maiores explicações e nos frustramos quando o aluno não compreende aquele conteúdo que é cobrado nas provas externas. Nos sentimos falhos a ponto de recorremos a métodos de absorção como: esquemas, desenhos, repetição e mais repetições, ensinamos musiquinhas e acrósticos sobre o conteúdo como uma fórmula mágica para que o aluno aprenda. Esse modelo de educação incorporada aos moldes capitalistas contemporiza somente uma inclinação, adaptar o aluno aos padrões e constituí-lo como objeto, um ficheiro em que são guardados os comunicados e informações impostas. O professor comportando-se como um ser dual, também sectário, reconhece esse modelo de educação como castrador, mas mantém-se aderido a ele como transmissor de conhecimentos dados.

Percebe-se um antagonismo entre a educação neoliberal e a educação humanizadora/libertadora. A primeira oprime para preservar e a segunda humaniza para libertar. A principal ferramenta usada pelo modelo opressor é impedir a participação e o direito do educando em opinar sobre o mundo, negando-o também sua dialogicidade e tornando-o espectador que está naturalmente no mundo. Esse modelo, ao ser antidialógico, minimiza a capacidade de transformação dos homens a homem do puro *fazer*, replicador. Já a educação humanizadora está fundada no diálogo e tem o dever de desmistificar todas as barreiras impostas aos homens problematizando e estimulando sua libertação. Ao ser libertadora permite ao homem perceber a contradição na sociedade, promover uma reflexão sobre sua realidade na história e estimular a ação para transformá-la. Para Freire, o diálogo sem a reflexão é ativismo, um agir sem um ruminar sobre as contradições que acarretam a ação, prescindivelmente o ato de refletir e descartar a ação se torna verbalismo, “blablablas” inoperantes, tomar consciência da contradição e não agir para transformá-la. Ao refletir sobre as contradições que negam a humanização, como pobreza, fome, trabalho infantil, corrupção política, desigualdade social, exploração etc., o diálogo é uma construção conjunta, pressupõe refletir com alguém e não para alguém, as reflexões são realizadas em comunhão com os homens e não como um fato dado, depositado. E essa reflexão não pode gerar um conformismo ou fatalismo, mas ser motivador da luta dos oprimidos pela sua humanidade negada.

> [...] Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (PO, p. 108).

Assim, Freire procurou reinventar uma escola que supere todas essas contradições e conceba cidadãos críticos para atuar e transformar a sociedade. Uma escola em que os alunos se sintam parte dela e participem da sua construção e dos seus valores, que seja congruente com a realidade e não reprodutora da sociedade dominante.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão sistemática e aprofundada, em especial, da literatura sobre a noção de "temas geradores" na obra pedagógica de Paulo Freire como uma contribuição relevante para o ensino-aprendizagem de Biologia, tendo em vista os desafios e problemas vigentes nas práticas educacionais convencionais e a necessidade de uma integração entre a vida conceitualmente estudada e a vida contextualmente vivida. Assim, no decorrer do texto serão apresentados os problemas e os desafios existentes nas práticas docentes tradicionais ("bancárias") de Biologia; os principais conceitos da pedagogia da libertação de Paulo Freire que podem contribuir para transformar o cenário atual do ensino-aprendizagem de Biologia; apresentar sistematicamente o procedimento metodológico dos "temas geradores", presente na obra de Paulo Freire, como recurso didático que promova uma prática docente dialógica e reforce a capacidade crítica e a criatividade do educador e do educando e a elaboração de um roteiro prático com as condições freireanas para a investigação prática do procedimento dialógico dos "temas geradores" relativa ao ensino de Biologia.

1.4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica na obra pedagógica de Paulo Freire e nos demais documentos produzidos pelos pesquisadores desta obra e da história da Pedagogia, a fim de compreender a contribuição de Paulo Freire à educação e, em especial, a sua noção de "temas geradores", como potencializadora de um ensino-aprendizagem de Biologia mais integrado com a vida (*bíos*) vivida por educandos e educadores. Aliada à metodologia bibliográfica há igualmente, no curso todo da dissertação, alguns comentários e contribuições advindos de minha própria experiência de professora de Biologia, que configuram detalhes de "relatos de experiência", como forma qualitativa de apresentar o fenômeno aqui estudado. Não poderíamos

compreender Paulo Freire e a vitalidade dos temas geradores, se desprezássemos nossa própria experiência no desenvolvimento do tema. Partindo, assim, do pressuposto de que qualquer tentativa de aplicação prática da teoria pedagógica de Paulo Freire requer um profundo conhecimento de tanto sua obra como dos comentários críticos dos estudiosos e pesquisadores de sua obra como também das respectivas tentativas de aplicação deste seu método, para que não haja simples projeção de ideologias alheias à proposta freireana e se transforme os alunos em cobaias de representações pessoais, a metodologia seguida pelo presente projeto estará focada no estudo bibliográfico do material disponível a respeito dos temas geradores. Enquanto as "palavras geradoras" promovem a decodificação da situação de mundo, os "temas geradores", segundo Paulo Freire, surgem no "momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo" (PO, p. 121). A intenção deste diálogo de identificação de "temas geradores" não consiste em investigar os homens como peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a visão do mundo, em que se encontram. Por ser uma ação dialógica, não há condições de se poder estabelecer um roteiro rígido ou uma metodologia unívoca para todos os encontros de investigação, mas alguns elementos essenciais para mútuo esclarecimento do universo temático dos temas de biologia e situação concreta de mundo. Neste sentido, nossa sugestão de roteiro consiste apenas no apontamento das condições peculiares para esta investigação dos temas geradores.

Considerando que se trata de uma pesquisa bibliográfica, baseada nas obras de Paulo Freire e nos livros, artigos e demais documentos elaborados por pesquisadores e comentadores a respeito das implicações pedagógicas dos conceitos presentes na obra freireana não foi necessário a submissão ao comitê de ética.[3]

A metodologia de redação da presente dissertação segue o novo "Manual de normalização para apresentação de trabalho acadêmicos da UFJF", versão publicada em junho do corrente ano (2019) e disponível no site da biblioteca da UFJF. De acordo com este novo manual, as citações de recursos digitais, que não possuem paginação, o número das páginas são citadas entre colchetes [4].

---

[3] Considerando que a presente pesquisa NÃO ENVOLVE DIRETAMENTE SERES HUMANOS, conforme dispõem as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
NÃO SE APLICA a exigência de submissão ao CEP/CONEP.

[4] Cf. UFJF - CENTRO DE DIFUSÃO DE CONHECIMENTO. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos.** Juiz de Fora. 2019, p. 59. Disponível em: http://www.ufjf.br/biblioteca/servicos/normalizacao-2/. Acesso em 30/06/2019.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Fazer uma revisão bibliográfica de "um clássico" será sempre um ultraje a sua obra! Por mais que nos esforcemos em demonstrar as principais linhas diretivas da obra e o "estado da arte" de pesquisas e trabalhos publicados sobre a obra de Paulo Freire certamente não haveremos de esgotar toda diversidade temática que dela emana. Principalmente porque a obra de Paulo Freire se trata de "um clássico", como diz Mário Sérgio Cortella, e, tudo que é "clássico não deixa de ter sua atualidade" porque é sempre "verdadeiro" *(actually)* e esta veracidade lhe confere um vigor e fecundidade por todos os tempos, de modo que seja sempre inspirador. "Paulo Freire tem um pensamento altamente inspirador" (2011, p.11). A inspiração que provém de sua obra não se restringe aos livros publicados, há diversos outros meios de produção, como revela a sua biógrafa e esposa Ana Maria de Araújo Freire:

> A obra de Paulo Freire, publicada em quase todo o mundo, é composta de livros, alguns de sua exclusiva autoria, outros "falados" em parceria com alguns educadores; ensaios e artigos em revistas especializadas; entrevistas concedidas a pessoas que escreviam sobre ele ou suas ideias, ou a rádios e canais de TV, jornais e revistas diversas; conferências proferidas; participação em seminários e debates em organizações e movimentos de educação popular, em escolas secundárias e profissionais e em universidades de todo o mundo, bem como prefácios em obras de outros autores. (2017, *Ebook).*

Sua obra está sempre inspirando, nos lugares mais remotos e em momentos mais distintos, releituras e novas interpretações das condições sempre novas de opressão e possíveis transformações sociais. Prova disto é o imenso número de dissertações, teses, artigos e livros que são ainda hoje elaborados a partir das provocações inspiradoras de sua obra clássica. Saul e Silva apresentam um pequeno levantamento desta atualidade vigorosa e inspiradora de sua obra.

> O levantamento realizado por integrantes da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, no Banco de Teses da CAPES com o descritor Paulo Freire, no período 1987 a 2010, registrou um total de 1441 trabalhos (1153 Dissertações e 288 Teses) que fazem referência ao pensamento de Paulo Freire. Essas pesquisas estão distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas. (SAUL e SILVA, 2014, p.14)

Nós mesmos fizemos outro simples levantamento dos diversos artigos nos Periódicos da CAPES, na plataforma CAFe (Comunidade Acadêmica Federada) e encontramos 3.231 artigos em revistas, revisadas por pares, em vários idiomas tendo como o descritor "Paulo Freire" e o assunto "educação", cujo alcance temporal foi de

1965 até 2019 [5]. Certamente apenas esses números expressivos de artigos e de obras, que surgem no meio acadêmico, não seriam suficientes para assegurar a "atualidade" de seu pensamento. Sua atualidade decorre principalmente de três aspectos: 1) sua compreensão profunda da vocação histórica da humanidade como educação para humanização; 2) sua compreensão da própria existência humana no mundo, como ser mais; 3) e de sua interpretação da estrutura histórico-dialógica da sociedade em oprimidos e opressores. A existência humana está marcada pelo "ser mais", pela superação das condições deterministas e determinantes de seu ser. Enquanto os outros seres já são, logo ao nascer, o homem é o ser que tem que ser seu próprio ser, precisa decidir-se por seu ser, por sua existência. Neste sentido, o homem está vocacionado a educar-se para sua humanidade, precisa humanizar-se em sua essência, definindo-a. E o meio de realização deste seu ser, desta sua existência, consiste no diálogo. Por meio do diálogo o ser humano busca ser mais do que aquilo que lhe foi imposto por condições adversas ou subordinação, supera as condições de opressão de sua própria humanidade e, pode reformar-se, cultivar-se, reconfigurar-se socialmente.

Não podemos compreender a atualidade de sua obra sem relacioná-la com sua própria vida, sem contextualizá-la nas linhas fortes das suas experiências de mundo, donde emanam seus grandes embates teóricos e suas provocações. Por isto, vamos apresentar brevemente, nesta pequena revisão bibliográfica, alguns dos principais fatos marcantes de sua existência. E, em seguida, tecer, apontar para alguns dos principais desafios de compreensão e interpretação de sua obra.

A obra de Paulo Freire é considerada, normalmente por aqueles que não aceitam sua proposta pedagógica, como "incompreensível", como "ideológica", como "marxista", etc. Os clichês e rotulagens reducionistas são vários, normalmente estão aliados a uma compreensão política de manutenção da desigualdade social, de continuidade do *status quo* social de opressão e desumanização. Nesta breve revisão literária abordaremos alguns destes reducionismos pouco comprometidos com a verdade de sua obra. Na verdade, como afirma Cortella, Paulo Freire é um "incompreendido muito bem compreendido".

> Muitas vezes, ao se avaliar a importância da obra de Paulo Freire e o impacto que causou na realidade brasileira e internacional, foi comum tachá-lo de um "incompreendido". Grande engano! Ele foi muito bem

[5] Foi muito curioso descobrir que a maioria dos artigos eram escritos em língua estrangeira, figurando a seguinte ordem de maior número de artigos: inglês (2.896), espanhol (219, com abstract em inglês 161), português (197, com abstract em inglês 159), francês (7), italiano (4), alemão (4). A consulta foi realizada dia 26/06/2017, na página dos períodos CAPES: http://www.periodicos.capes.gov.br/.

> compreendido e, por isso mesmo, é amado e admirado por muitos e rejeitado por outros tantos. (2011, p. 6).

2.1 UMA VIDA E UMA OBRA PELA EDUCAÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife/PE, em 19 de setembro de 1921. Aos 10 anos de idade, sua família mudou-se, por problemas financeiros decorrentes da "crise de 1929", para Jaboatão, uma cidade na periferia da capital. Nesta periferia vivenciou tanto o sofrimento das pessoas empobrecidas e oprimidas pela falta de acesso às condições mínimas de vida e de dignidade humana como, inclusive, com a morte de seu pai, o seu próprio sofrimento pela falta de recursos econômicos da família. Só conseguiu prosseguir e terminar sua escolarização no secundário porque foi agraciado com sucessivas bolsas de estudos.

Mas, já aos 17 anos, começou ajudar a família com o dinheirinho que ganhava com suas aulas de português, que dominava com maestria. Aos 22 anos de idade entrou para a Faculdade de Direito do Recife, tornando-se advogado. Porém, não seguiu esta carreira. "Paulo nunca chegou a completar uma causa sequer advogando, embora tivesse aberto pequeno escritório com dois grandes amigos e tentado iniciar-se nas causas jurídicas" (A. M. A. FREIRE). O divisor de águas foi uma causa jurídica de cobrança, na qual representou um credor diante de um dentista, que não tinha como pagar suas dívidas e assim precisava confiscar os instrumentos de trabalho deste profissional e pai de família. Ficou tão impressionado com cruel indiferença que exigia sua profissão de advogado, que desistiu de exercer tamanha injustiça em nome do Direito. "Me emocionei muito esta tarde, quase agora! [...] Mas não é advocacia que eu quero", diz ele, relembrando o fato então ocorrido (PE, p. [8]).

Voltou então para a escola, para retomar as antigas aulas de português, no Colégio Oswaldo Cruz, sendo então contratado como "auxiliar de disciplina" até 1947. A partir de então, começa a trabalhar no SESI-PE (Serviço Social da Indústria de Pernambuco), como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura, com a educação de adultos/trabalhadores. A partir desta experiência com adultos no SESI-PE, deste "tempo fundante", como ele denomina, em *Cartas a Cristina*, Paulo Freire começou a refletir e sintetizar tudo aquilo que "escutava, via, observava sobre a educação". Em 1952 foi nomeado como professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes do Recife. Neste período leu e estudou bastante sobre história e filosofia, como relata sua biógrafa Ana Maria.

> Paulo preocupava-se, então, em ler cada dia mais e avidamente autores dos mais progressistas aos mais conservadores, nacionais e estrangeiros, para ir formando suas próprias ideias, sua epistemologia, ou como gostava de dizer, "uma compreensão crítica da educação".

Deste empenho de compreensão crítica da educação resultou, em 1959, sua tese de doutorado, sob o título: *Educação e atualidade brasileira.* Sendo aprovado em concurso, foi nomeado, em 1960, para exercer o cargo de professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Em 1963 Paulo Freire organizou e dirigiu uma campanha de alfabetização em Angicos, cujo índice de analfabetismo da população adulta batia por volta de 75%, numa parceria entre a Universidade do Recife e o governo do Rio Grande do Norte. Com seu método de alfabetização, por meio de "palavras geradoras", Paulo Freire conseguiu alfabetizar a população em poucos dias.

Paulo Freire ao propor uma metodologia de alfabetização para adultos que pretendia ensinar a ler e escrever em pouco tempo e ao mesmo tempo conscientizar sobre as situações de opressão que viviam, foi tido como uma ameaça às forças de direita, civis e militares, da época, pois acreditavam que, ao ser alfabetizado grande número de brasileiros, e estes passando a obter o direito ao voto nas eleições gerais que se aproximava, esse contingente de eleitores poderia ser utilizado pela classe política de esquerda, pondo em risco suas posições e privilégios.

> O que ficou conhecido como "Método Paulo Freire" empolgou toda uma geração de professores, estudantes, intelectuais, artistas, além de integrantes das chamadas forças "progressistas", "de esquerda" que apostaram na possibilidade de "elevar culturalmente as massas" e de vencer eleições locais e nacionais (SCOCUGLIA, 2019, p.14).

Assim, com o golpe civil-militar de abril de 1964, o plano de alfabetização utilizando o "método" de Paulo Freire foi extinto. Ele foi preso, ficando recolhido no IV BPE do Exército em Recife, Pernambuco, por aproximadamente setenta dias. Posto em liberdade, Freire foi muito perseguido, o que fez com que ele partisse, a contragosto, para o exílio, que se estendeu de setembro de 1964 a junho de 1980. Durante esse período, ele passou rapidamente pela Bolívia, e foi viver em Santiago, no Chile, onde escreveu muitos livros importantes para o conjunto de sua obra, tendo, nessa época, atuado como consultor da Unesco. "Morou algum tempo nos Estados Unidos, onde trabalhou por seis meses na Universidade Harvard, mas foi em Genebra (Suíça), no Conselho Mundial das Igrejas, que viveu de forma mais estável" (GADOTTI, 1991, 2001, apud TOZONI-REIS, 2006). "Como professor na Universidade de Genebra

desenvolveu experiências na Ásia, Oceania, América e, principalmente na África de língua portuguesa, nos países de Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau (FREIRE, 1985, apud TOZONI-REIS, 2006). A partir de Genebra, Paulo Freire projetou-se na história da educação no século XX como um cidadão do mundo: amadureceu muito na vivência em diferentes culturas" (TOZONI-REIS, 2006).

Com a anistia (1979) aos presos e exilados políticos do Estado militar, quinze anos após partir para o exilio, Paulo Freire voltou definitivamente ao Brasil, e retomou suas atividades como Professor da PUC-SP e da Unicamp. Atuou como orientador em diversos trabalhos, fez numerosas conferências, recebeu títulos de Doutor Honoris Causa de várias das principais Universidades mundo afora, assessorou prefeituras e projetos.

2.2 PAULO FREIRE: DESAFIOS TEÓRICOS DE SUA OBRA

A teoria pedagógica de Paulo Freire está estritamente relacionada com sua evidência existencial de homem e mundo: 1) o mundo é desumano porque o homem não é humano! A realidade do mundo é uma construção histórica, fundada e assentada a partir do conhecimento e do trabalho humano. Todavia, o homem não construiu um mundo humano, não construiu uma habitação humana no mundo. O homem não deu à sua moradia a medida de seu próprio ser (humano), o homem não tem cultivado sua humanidade no mundo, sua cultura tornou-se desumana. Mas, então por que o mundo e o homem não se humanizam, por que não há uma cultura de humanização? 2) Segundo Paulo Freire, porque fundamentalmente há opressão e, para ele, toda estrutura de opressão é sintoma de que o homem não está orientando-se por sua própria medida, mas impondo ao mundo e a si mesmo uma medida alienada de seu próprio ser. Qual é o papel da educação neste cenário ético de desumanização de homem e mundo? 3) Simples: permitir que a criança *(paidia)* seja conduzida *(agogé)* por seu próprio ser humano, pela medida do humano. Sua teoria pedagógica pretende reverter as estruturas de opressão do mundo desumanizado, pretende transformar as relações desumanas em humanas. Qual é o método pedagógico, a forma de pôr-se junto *(metá)* deste caminho *(hodós)* de humanização de mundo e homem? 4) Simples: o diálogo. Paulo Freire parte do princípio que o humano não é algo dado e pronto na história, mas está sempre e em constante constituição: uma conversa que não tem fim... Simples assim: se há diálogo há possibilidade de humanização de homem e mundo, se não há, surge o inverso: a

opressão. Toda opressão decorre de uma negação do diálogo, surge de uma postura antidialógica. A teoria da pedagogia freireana então é simplesmente isto: "olhar e ver" que a educação é um caminho de libertação da essência dialógica do humano. Mas eis que surge um novo pressuposto: o que é, afinal de contas, este "diálogo" que pode humanizar o homem? Paulo Freire reiteradamente serve-se da compreensão socrática de diálogo como um partejamento, um dar à luz a um novo sentido a si mesmo e ao mundo, um conascimento, uma consciência. Na travessia *(dia)* da palavra *(lógos)* falada entre os dialogantes acontece a 5) conscientização da realidade humana e do mundo. O diálogo promove a consciência histórica dos sujeitos dialogantes e de seu mundo, o saber comum *(con-scientia)*, o conhecimento revelado e partilhado no diálogo, promove o cultivo, a semeadura, o seminário, o "círculo de cultura", 6) a cultura da comunidade. O cultivo se faz sempre em um solo e em uma época própria do ano, assim a cultura humana se manifesta espaço-temporalmente como uma configuração peculiar de mundo, como uma comum unidade de sentido, uma comunidade, um centro dinâmico de significação para o mundo: uma cidade, 7) uma *pólis*, uma "política" [6]. Não há cultivo sem proteção, irrigação e conservação da semente plantada, por isso o círculo de cultura é um centro político de manutenção de uma forma de vida, um poder de revitalização da vida. A consciência que surge na interação do diálogo inaugura a identidade cultural da comunidade de homem e seu mundo, configura um poder "político" de vitalidade à comunidade.

> Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – "método de conscientização. Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. [...] Ao povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza". (FIORI, Ernani Maria, prefácio da PO, p. 20-29)

Resumindo: a teoria de Paulo Freire desenvolve fundamentalmente estes sete conceitos fundamentais e reveladores da situação do homem no mundo: 1) humanização (de homem e mundo); 2) superação das estruturas de opressão (desumanização); 3) tendo a educação (pedagogia) 4) dialógica, 5) conscientizadora e 7) política (cidadania) como esperança de fundação de uma 6) cultura humana no mundo. Paulo Freire propõe

[6] Em grego "comum unidade" significa *pólis*, a "fortaleza central", "o coração e a cabeça da vila", a "força de organização da cidade". Cf. CHANTRAINE.

então que a educação retome sua "vocação histórica de humanização", de maneira que todos juntos, dialogicamente (consciente e politicamente), promovam uma cultura de libertação do humano no mundo. Danilo R. Streck condensa as linhas gerais do pensamento emancipatório de Paulo Freire, resumidos por nós em sete pontos principais, em apenas três ingredientes, como diz:

> Paulo Freire passou a representar uma referência para os movimentos que se identificavam com uma proposta educacional emancipatória, na América Latina e também em outros continentes. Para ele, a utopia como inédito viável ou como sonho possível tinha pelo menos três ingredientes: primeiro, a compreensão da história como possibilidade e não como determinação; segundo, a ação humana como ação histórica, portanto condicionada pelas circunstâncias concretas da vida; terceiro, a incompletude do ser humano como base para a sua permanente busca pelo ser mais. (2009, p. 93).

1) História como possibilidade; 2) condicionamento concreto da vida; 3) constante retomada do sentido de ser humano. Nossa abordagem das principais linhas de força do pensamento de Paulo Freire leva em consideração e destaca alguns elementos que já estão pressupostos pelo autor em seu texto, mas que, segundo nosso ponto de vista, precisam sempre serem reafirmados, tais como a "vocação histórica da educação como humanização" (ponto 1), a insistência no "diálogo" (4) como método de (5) "conscientização" (6) e fundação de uma cultura, um 7) poder político[7]. Mas vejamos como o próprio Paulo Freire sintetiza os momentos de sua obra humanista e libertadora:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. 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 (PO, p. 57).

Paulo Freire é ainda mais conciso, resume sua teoria pedagógica basicamente em dois momentos: 1) desvelar e transformar o mundo de opressão; 2) libertação permanente da cultura humana. Ou seja, articulando propositivamente: a libertação de uma cultura humana implica necessariamente em desvelar e transformar o mundo de opressão. O diálogo é o meio de humanização e promoção de uma cultura humana no mundo.

[7] Durante o desenvolvimento do próximo capítulo haveremos de retomar estas principais linhas de força da interpretação da obra de Paulo Freire com maior explicação e evidenciação a partir do próprio texto freireano. Por hora estamos apenas indicando, a título uma breve, simples e introdutória revisão literária, o eixo fundamental, em torno do qual gira toda sua obra: humanização de homem e mundo.

Vale dizer, depois desta simples exposição introdutória das principais linhas de força do pensamento e da obra de Paulo Freire, que comungamos nesta dissertação do pressuposto teórico, exposto por Cortella: "Ele foi muito bem compreendido e, por isso mesmo, é amado e admirado por muitos e rejeitado por outros tantos" (2011, p. 6). Justamente porque ele foi bem compreendido em sua proposta revolucionária e transformadora do papel da educação na sociedade contemporânea que ele é desprezado e até caluniado por aqueles que são os opressores ou que estão a serviço da cultura de opressão e desumanização. Todo o discurso a respeito da "complexidade" ou até da "incompreensão" de sua obra é veiculado e deriva daqueles que propagam a opressão histórica no mundo, aqueles que não percebem que, por serem antidialógicos, agem de forma alienada da medida humana, agem como estranhos a seu próprio ser dialógico. Desde os antigos sabemos que o "homem é o ser vivo que se atém à fala" *(ánthropos zoon lógos échon)*, o que tem sido historicamente interpretado como a tese do "animal racional" [8]. Num primeiro momento, podemos dizer que aqueles que não compreendem o "homem como um ser de fala" estão sendo irracionais, estão acolhendo apenas conceito de animalidade, mas não a sua diferença específica: o seu *lógos,* o seu *dia-lógos.* Claro, que esta postura antidialógica não entenderá assim, pois seu *lógos* está a serviço da manutenção do poder dos mais fortes, semelhante aos sofistas no período socrático[9]. Em verdade, trata-se então de uma compreensão de poder político que não recebe seu poder do próprio diálogo conjunto e comunitário pela definição do mundo humano, mas de estratégias monológicas dos mais fortes, que pretendem convencer a todos que a realidade é uma fatalidade determinada historicamente, onde eles, os mais fortes, devem continuar dominando para que não haja confusão e a ordem e segurança social sejam mantidas. A proposta de Paulo Freire vem contra esta vertente desumana para resgatar a vocação histórica da filosofia da educação como humanização, como articulação dialógica da cultura humana. Trata-se de uma utopia histórica de muitos tantos educadores, mas que agora assume desafios totalmente redimensionadores da própria humanidade do homem. Para Jaime José Zitkoski, exímio intérprete e propagador da obra de Paulo Freire, trata-se de um desafio lançado a todos que

[8] ARISTÓTELES, Política, 1253a. Para Aristóteles a cidade, a *pólis*, consiste no conjunto dos sentimentos *(aísthesis)* que são pronunciados na fala *(lógos)* humana, ou seja, o que funda a comunidade humana, a cidade são os sentimentos comuns partilhados entre os dialogantes. A racionalidade, o *lógos*, procura expressar estes sentimentos. Por isto, não dá para dissociar a racionalidade dialógica de uma vida em comunidade, ou seja, por ser um ser que expressa seus sentimentos em comunidade, o homem é um ser racional, um ser que fala.

[9] Em *A República*, Platão apresenta, na boca de Trasímaco, a tese sofística a respeito da justiça e o bem: "Pois bem, então ouve: digo que o justo nada mais é senão a vantagem do mais forte" (338c).

acreditam na transformação do mundo por meio da educação, por meio da ação cultural libertadora.

> O maior desafio que Freire lançou a si mesmo – e a quem compartilha do mesmo sonho e da mesma utopia – é a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora. Esse desafio, sem sombra de dúvidas, continua hoje mais atual do que há vinte ou trinta anos e requer de nós, seres humanos, sujeitos da história, um compromisso ético e político claramente definido em favor da transformação da realidade. [...] Em suma, um projeto humanista e libertador da sociedade exige de nós, hoje, que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidades intrínsecos à mesma (ZITKOSKI, 2010, p. 15).

Para perceber e intuir a urgência hoje deste desafio histórico, proposto por Freire, de uma educação como humanização de homem e mundo, basta sair da segurança dos castelos, dos condomínios vigiados e tele controlados, do asfalto dos preconceitos e subir o morro da vida, basta "ver" a realidade da perspectiva da opressão que o homem sente aqui e agora. "Vendo" a realidade do mundo, somos convocados pela obra de Paulo Freire, a um ver além, com nossos próprios olhos, a desumanização de mundo contemporâneo. Mas, como poderemos ver a realidade do mundo se, em toda parte e a todo tempo, o mundo é apenas e exclusivamente o resultado de uma construção histórica de opressão? Como ver a desumanização se o próprio ser humano entende e aceita que a sua natureza é justamente esta que ele vive e que se apresenta diante dele, que a "realidade" do mundo é esta que os seus olhos vêm? Como "olhar e ver" a realidade do mundo se o homem não se percebe desumanizado, se ele está satisfeito com a cultura de dominação que lhe foi historicamente imposta e, até mesmo, nem percebe alienação cultural como dominação ou como imposição? Haveria ainda indícios no mundo de opressão do humano que pudessem revelar que tudo isto que achamos ser "natural" e "humano" não passa de sintomas de uma doença? O homem poderia descobrir como doente em seu próprio ser?

> A cultura, hoje, não se caracteriza, prioritariamente, pelo cultivo dos valores que emergem da realidade construída intersubjetivamente. Ao contrário, ocorre nos dias atuais, uma forte influência da indústria cultural, que exerce uma força mítica na consciência das pessoas e no imaginário das massas populares. (ZITKOSKI, 2010, p. 27)

Aqui jaz o grande problema da "rejeição" e do "desprezo" pela obra de Paulo Freire por muitos leitores apressados e acomodados em sua desumanização. O homem está tão alienado de si mesmo, que já não reconhece a "desumanidade de sua cultura", que já não percebe que está doente em seu próprio ser. O estado doentio de seu ser foi assimilado e assumido como próprio da sua natureza. "Opressão pertence à própria natureza, sempre existiu e sempre existirá na história do mundo e do homem". O

próprio reducionismo biológico insere o homem na cadeia animal e desta retira os elementos que devem determinar sua essência. O homem então "não passa de" um ser vivo que luta por sua sobrevivência. A luta pela sobrevivência impõe que os mais fortes devam dominar os mais fracos. O que estes reducionismos biológicos e determinismos naturalistas esquecem, todavia, é de repensar o sentido humano de "força" e de "fraqueza", ou seja, para interpretar o sentido de força "do" homem, será preciso definir antes o que é "o homem", o que significa o "ser" do homem. Anular estas diferenças significa subdeterminar ou simplesmente negar o próprio da "natureza" humana, que, por ser diferente, pode novamente reconfigurar e "reprogramar", com suas singularidades, todo o sistema de vida, toda a compreensão de mundo animado. A contribuição de Paulo Freire para o ensino de Biologia pode ser muito radical neste sentido, pois provoca o professor de biologia a repensar radicalmente o sentido do todo da vida *(bíos)*, desde uma proposta "humana" de vida (existência). A existência humana, a humanidade, pode reinterpretar e recriar todo o sentido de vida *(bíos)*. A vida humana (existência) redimensiona a vida no seu todo.

> Paulo Freire nunca se alçou à condição de infalível e, na sua derradeira obra, resgata a importância de nos defendermos das trapaças ideológicas que colocamos, às vezes distraídos, para nós mesmos; ele insiste na força da percepção crítica como opositora do dogmatismo incauto. (CORTELLA, 2011, P. 10)

O maior desafio para compreensão da teoria pedagógica de Paulo Freire consiste justamente nestes conceitos dogmáticos do homem moderno que oprimem a natureza humana, que a dimensionam historicamente por analogia com outros seres. O homem não é um macaco de imitação dos outros seres. Seu ser não pode ser medido por uma medida alienada. A maioria das "incompreensões" a respeito da obra de Paulo Freire se estribam igualmente na falta de compreensão deste problema fundamental contemporâneo: dimensionar a humanidade do homem. Todos que "não compreendem" Paulo Freire já dão por certa e definida a "natureza" humana, não querem mais dialogar a respeito desta suposta "obviedade natural". A proposta de Paulo Freire, neste sentido, vai ao encontro da reflexão dos principais pensadores contemporâneos, que reconhecem nesta questão, a respeito do ser do próprio homem, o fundamento para redimensionar toda a história e projetar uma nova história de homem e mundo [10].

[10] Alguns exemplos muito notórios a este respeito são as reflexões de Kierkegaard (desespero humano), Nietzsche *(além do homem)*, Marx (alienação), Freud (civilização), Heidegger (ser-aí), Levinas (alteridade), etc.

Recentemente presenciamos uma tentativa politicamente interessada, por parte dos conservadores da situação de opressão no Brasil, de "desconstruir" a obra de Paulo Freire. Porque estavam politicamente apenas interessados em denegrir sua reputação de "Patrono da Educação Brasileira" não leram os textos dentro do contexto de sua obra, dentro das linhas fundamentais de sua proposta pedagógica, como apresentamos acima. Impressionante como a preocupação dos autores desta suposta "desconstrução de Paulo Freire" estava muito mais centrada em provocar nos leitores uma aversão gratuita e inconcebível ao autor da *Pedagogia do Oprimido*, com aviltamentos e comparações despropositadas dentro do desenvolvimento teórico de sua obra, do que realizar uma análise que, ao menos, identificasse o propósito primeiro de sua obra pedagógica: educação como humanização (superação das estruturas de opressão do humano pelo humano) [11]. Paulo Freire nunca desconsiderou as críticas que foram feitas às suas obras, inclusive, em *Pedagogia da Esperança* ele esclarece vários maus entendidos a respeito de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, acolhendo positivamente elementos das críticas que lhe haviam sido feitas. Moacir Gadotti, comentador, pesquisador e continuador da obra de Paulo Freire, nos fala desta relação de Paulo Freire, enquanto profissional e enquanto pessoa, com seus críticos.

> Os ataques à sua pessoa foram raríssimos porque suas ideias podem gerar polêmica, mas não a sua pessoa. Sua personalidade foi transparente. Não havia lugar para a hipocrisia. Não respondia a críticas pessoais. Também não polemizava com os críticos à sua obra. Paulo Freire acreditava que o humor é uma arma pedagógica progressista, mas a polêmica não. O humor é construtivo e a polêmica, muitas vezes, desestrutura. Por isso, não polemizou com nenhum de seus críticos. Isso não significa que ele tivesse se omitido ou não desse respostas. Considerava as críticas positivamente e procurava aprender com elas. Quando respondia indiretamente em seus livros – e isso ele fez sistematicamente – ele procurava, antes de mais nada, contextualizar as suas obras, mostrando que ele era filho do seu tempo. Nesse sentido, podemos dizer que existe uma evolução no seu pensamento que ele

[11] Thomas Giulliano é o organizador desta obra, intitulada "*Desconstruindo Paulo Freire*", propagandada no contexto da campanha eleitoral do ano passado (2018), no Brasil. Ele inicia seu capítulo introdutório do livro chamando Paulo Freire de "patrono do pau oco", e nesta linha de má-compreensão da noção derridiana de "descontrução" analítico-hermenêutica, entendendo-a mais como "destruição" de uma imagem do que uma ferramenta analítica, ele chega a afirmar que "os pedagogos adeptos da manipulação pedagógica de Paulo Freire, não enxergam crianças em suas salas de aula. Visualizam, em suas faces infantis, representações de classes. Ao desconsiderar a existência de uma multiplicidade de significados de seus antônimos exaustivamente repetidos, injustiça e justiça, Paulo Freire adota uma atitude reducionista, desconhecendo as diversas facetas da realidade" (2017, p. [40]). Se, de fato, houver algum pedagogo freireano que faça isto, certamente esqueceu a lição mais importante do mestre: o diálogo de conscientização de seus dogmatismos. Certamente que não devem existir pedagogos com estas características, pois o interesse do autor não é apresentar a verdade da obra, mas, por meio de uma destruição sofística, convencer os eleitores com *fakenews*, com fatos difamatórios e infundados na própria obra e personalidade de Paulo Freire.

> vai superando certas "ingenuidades" – como ele mesmo afirma na *Pedagogia da esperança* (1997, p. 167).

Um dos maiores e mais utilizados "mal-entendidos" pelos desprezadores e vilipendiadores de sua obra, consiste em classificá-lo como um marxista ou como "uma das dilatações dos conceitos marxianos" [12]. Qualquer leitor de Paulo Freire há de perceber que ele não acolhe a compreensão mecanicista do marxismo, que ele não aceita o determinismo histórico.

> Uma das grandes diferenças que Freire sempre reforçou diante das teses clássicas do marxismo é a questão do valor e do papel da subjetividade na história. Enquanto o princípio da luta de classes supervaloriza as dimensões objetivas da coletividade, enfim, os aspectos sociais da vida humana em detrimento da vida individual e subjetiva, o autor sempre defendeu o movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência e mundo, ou realidade social e existência pessoa. (ZITKOSKI, 2010, p. 18)

Paulo Freire relaciona em *"Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido",* algumas críticas que lhe eram feitas à época a respeito da influência marxista em sua obra: 1) não ter feito referência às classes sociais em *Pedagogia do Oprimido*; 2) não ter afirmado, como Marx, que a "luta de classes é o motor da história"; 3) ao invés de "classes sociais" usava o conceito vago de "oprimido". Paulo Freire afirma então que: "a luta de classes não é o motor da história, mas sem dúvida é um deles" (p. 47). Afirma então que não compreende a histórica como determinismo, mas como possibilidade e que "o papel histórico da subjetividade é relevante" e que permanece, muitas vezes em "segundo plano, minimizado ou negado" para os marxistas. Será preciso entender que não há na história um determinismo mecanicista, a subjetividade tem um papel preponderante neste curso de transformação histórica.

> A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, "castra" as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade,* em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. (PeE, p. 9)

[12] O autor que pretende realizar sua "destruição" da pedagogia libertadora e humanizadora de Paulo Freire, em vista de interesses de manutenção política de uma educação bancária e opressora, afirma em seu livro: "Até aqui, busquei estampar a inaplicabilidade do marxismo como recurso de pensamento; portanto, Paulo Freire está sendo desconstruído – em razão de ser ele uma das dilatações dos conceitos marxianos, responsável direto pelas interpretações, à brasileira, de que a educação é, em si mesma, um processo antidemocrático, criadora de distinções, produtora de desigualdades, autora de traumas à vida dos alunos" (GIULLIANO, 2017, p. [21]).

Paulo Freire cita um episódio em que o próprio Marx tenha se irritado com as inconsequências dos "marxistas franceses" e tenha dito: "A única coisa que sei é que não sou marxista" (PE, p. 46). Do mesmo modo podemos dizer que Paulo Freire também não seja um marxista, que repita teorias deterministas ou mecanicistas a respeito do materialismo dialético, só que isto também não quer dizer, como ele diz, "que Marx já era", mas que continua sendo, "precisando apenas ser revisto" (p. 46).

> A revisão das teses marxistas partindo da proposta freireana inaugura, então, a concepção de uma nova antropologia que supere a cosmovisão mecanicista muito presente nas análises da vida em sociedade na segunda metade do século XX. É nessa direção que pretendemos mostrar como Freire avança por meio de uma visão antropológica inovadora, ao valorizar a subjetividade, o papel da conscientização, a problematização da consciência crítica nas relações de poder e interesses de classe, a interação do sujeito na realidade social e o sentido da educação e da transformação cultural (ZITKOSKI, 2010, p. 19)

Não há em Paulo Freire uma simples repetição acrítica dos conceitos dos pensadores da história da filosofia da educação, ele os recria e os transforma. Marcos Macedo Caron reconhece em Paulo Freire um "viés subjetivista" introduzido no materialismo dialético de Marx, retornando em parte ao idealismo dos "hegelianos de esquerda" da primeira metade do séc. XIX, entendendo que ainda há muito a ser pesquisado sobre esta contribuição.

> A imersão de Freire no ideário marxiano, além de continuar um debate inconcluso, precisa ser analisada a partir da investigação da própria natureza do seu método em relação aos postulados centrais do materialismo histórico dialético. (DPF, p. 254).

Logo no início da obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire deixa claro que não basta uma inversão mecânica dos polos opressor x oprimido. Não será pela simples mudança de posição social ou hierárquica de poder político que se haverá de conseguir aquilo que ele se dispõe a desvelar e transformar no mundo desumanizado pela opressão. Será preciso que haja uma mudança de compreensão do todo da vida, uma nova interpretação da existência do homem no mundo, uma fundação do humano no próprio humano e não em parâmetros prontos e analógicos com outros seres vivos. O que está em questão não é simplesmente dar o poder ao que não tem, mas em levá-lo a compreender de onde deriva todo poder humano: do diálogo produtor de uma nova cultura humana no mundo.

> O grande problema está em como poderão os oprimidos, que "hospedam" o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a duali-

> dade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (PO, p. 43)

Descobrir-se como "hospedeiros" do opressor é a grande tarefa para a radical revolução pedagógica proposta por Paulo Freire. Esta descoberta não se realiza por meio de simples informação doutrinadora ou panfletagens com slogans marxistas e revolucionários. Desvelar e revelar sua condição de "hospedeiro do opressor" é uma tarefa radical e transformadora, que requer um co-nascimento, um renascimento, um co-nhecimento, uma con-sciência. Conscientizar não significa aceitar doutrinas ou ideologias, também não significa fazer um *"mea culpa"* pseudo religioso, como uma ação solitária, individualista e auto-determinante de sua "vontade de emenda". A consciência da situação de opressão histórica do humano pelo humano decorre do encontro dialógico entre oprimidos historicamente. Somente aqueles que, no encontro dialógico e comunitário, se dispõem a acolher um novo sentido para o cultivo do humano, reconhecendo o quanto o próprio homem se oprime com medidas que não pertencem ao seu próprio ser, serão capazes de "olhar e ver", não apenas a si mesmo, mas em si mesmo sim, como uma manifestação perfilada de todo um modo de ser histórico da humanidade, uma nova dimensão de cultivo do humano, uma medida mais humana do humano no mundo.

Na verdade, o que causa maior rejeição e desprezo pelos difamadores e destruidores da obra de Paulo Freire não é propriamente a questão teórica por ele proposta, mas fundamentalmente porque ele desvelou e revelou o mundo desumano da opressão antidialógica na história de nossa cultura. Porque sua compreensão pedagógica entende que todos devem ser sujeitos dialógicos na conscientização política de seu mundo histórico.

> Paulo Freire colocou o oprimido no palco da história – como ator, autor e sujeito de sua história – pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contranarrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados. Ele valoriza, além do saber científico elaborado, o saber primeiro, o saber cotidiano. (GADOTTI, 2005, p. 14)

Paulo Freire teve coragem de demonstrar que o analfabetismo cultural é motivado por interesses de opressores, por vontades políticas que não conseguem deixar que o oprimido tenha consciência de sua própria situação de mundo, inclusive ele mesmo enquanto opressor de si mesmo. É mais fácil para o sistema de opressão dar de comer ao pobre oprimido do que conscientizá-lo dialogicamente de seu lugar e papel

histórico transformador na construção de um mundo mais humano. É mais fácil para o sistema mudar as funções dos indivíduos quando há quebras em seu funcionamento do que perceber-se como inadequado, inapto para funcionar com suas medidas “desajustadas” e “injustas” do todo do mundo humano.

> O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperam a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire (DEMO, 2001, p. 320).

3 EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE COMO HUMANIZAÇÃO DO TODO DA VIDA *(BÍOS)*

Nas experiências de alfabetização, realizadas por Freire (ACL, p. [17s]), o diálogo aparece sempre como principal fundamento pedagógico. De um lado, os educandos expressam sua visão de mundo, de outro, os educadores problematizam suas falas, acatando uma nova colocação sobre a fala anterior. É extremamente paradigmático quando o camponês chileno, ao ser questionado sobre a relação homem-mundo, afirma que não existindo mais o homem, continuaria existindo o mundo. E ele respondeu que: "Faltaria quem dissesse: isto é mundo". Esse camponês, que foi considerado, por Freire, um filósofo, deixou claro a importância da linguagem como instrumento da racionalidade, e que é preciso ter consciência do mundo para objetivá-lo e "objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo" (PO, p. 23). Sendo assim, a humanização está relacionada à linguagem, "pois ao dizer sua palavra o homem assume conscientemente sua essencial condição humana" (PO, p. 17). O homem transforma o mundo através do trabalho, sua ação no mundo depende da intencionalidade da consciência, ir além dos limites impostos, objetivando-os e transubstanciando-os, para superar os desafios que o mundo oferece. Ao transformar o mundo o homem deixa sua marca no tempo para que em outras épocas sua experiência de mundo seja aperfeiçoada por outros homens. Isso faz a existência do homem ser histórica e cultural. Ao dizer, "Faltaria quem dissesse: isto é mundo" o camponês também demonstra uma consciência temporal, noção de acontecimentos do passado, do presente e projeção de futuro. Pela palavra o homem é capaz de situar-se no tempo, distanciar-se do mundo para fazê-lo presente e por ser dotado de consciência, pode "sair de si" e da adaptação ao mundo e retornar a ele para transformá-lo. Existindo apenas animais no mundo, não haveria história nem transformação, pois os animais têm o mundo apenas como suporte para sua sobrevivência. Desta forma, a linguagem é ação humana que o diferencia dos demais animais. Através da fala o homem transforma sua relação com o mundo e com o outro. O homem é um ser social e se relaciona um com os outros através da linguagem. De acordo com Fiori (PO, p. 26) a palavra é mais que um instrumento da fala do homem, é a origem da comunicação, a palavra é essencialmente diálogo. Com o diálogo, o homem expressa seu mundo e pelas suas ações tem a capacidade de transformá-lo e transformar o mundo é fazer cultura. Impedir ao homem o direito de dizer sua palavra é denegar sua presença histórico-cultural no mundo e negar sua humanização. Assim, o diálogo é a primeira condição para estabelecimento de uma educação humanizadora que possibilita

libertar-se das situações que impedem o homem de ser além do que já é. O processo de libertação se faz com o reconhecimento da realidade opressora concreta, como um limite transponível, e essa consciência servirá de motor para a transformação do seu mundo. A educação desumanizante tem sua prática educativa para preservação das situações como estão, independente se esta é favorável a todos. Em oposição, a educação humanizadora, igualmente libertadora, luta pela transformação do mundo para melhor. Na medida em que a primeira desumaniza e reduz os homens a marionetes, a segunda humaniza e estimula a vocação ontológica do "*ser mais"*. Assim, se humanização incita o "*ser mais"* do homem, seu contrário, a desumanização, incita o "*ser menos*".

A palavra conscientização, muitas vezes repetida por Freire, é a chave para uma educação libertadora, e o diálogo, a ferramenta indispensável para a humanização do homem. O diálogo é fenômeno humano que exige troca de ideias e não imposição. Em um verdadeiro diálogo todos os sujeitos têm o direito de expressarem seu mundo. É também uma arma poderosa usada na conquista e no convencimento do outro, capaz de mantê-lo na alienação e sob dominação. Freire enumera um conjunto condições para um verdadeiro diálogo: 1) amor ao mundo e aos homens, 2) humildade para ouvir o outro, 3) fé para acreditar no poder de renascimento do homem mesmo em situações em que esmagam seu "ser mais", 4) esperança de uma constante busca e 5) um pensar verdadeiro e crítico (PO, p. 110s). A educação humanizadora não reduz o homem ao aspecto biológico, movido apenas por ideias inatas e condicionado à adaptação no mundo em que vive. Os homens são diferentes dos animais, expressam sentimentos de amor, fé, humidade, esperança, elementos essenciais ao diálogo, que permite um pensar crítico do olhar e ver, do aqui e agora, por isso são sujeitos histórico-culturais dotados de um passado e capazes de projetar conscientemente suas ações no presente e para o futuro. O homem é um "corpo consciente", está no mundo e tem consciência de si mesmo e do mundo, em relação dialética entre a consciência e a realidade.

3.1 A HUMANIZAÇÃO COMO VOCAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto de que somos homens e, portanto, já deveríamos ser humanos, então por que ainda falar em humanização do homem? Não seria redundante, óbvio? Todavia, nem sempre o óbvio, que é, de fato, o que é mais sabido e notório, é aquilo que é bem compreendido. Por isso, também é "óbvio" que pode surgir uma

incompreensão quando Paulo Freire fala da humanização do ser humano. Tal expressão nos remeteria também a outras semelhantes como em "milhação do milho", "tomatização do tomate", "cachorrização do cachorro", ou ainda em "peixação do peixe", e levaria a cogitar uma possível impropriedade em ser o que já são. Ninguém precisa ensinar ou educar o milho a ser milho, o tomate a ser tomate, o cachorro a ser cachorro e o peixe a ser peixe. Eles todos já nascem o que são, ou seja, sempre são o que são. Por que com o humano é diferente?

Para um biólogo evolucionista, conhecedor da evolução histórica da humanidade, a "humanização" poderia ser entendida como o processo de hominização, caracterizada pela evolução, por mutações e seleção natural, dos primatas ao homem, *homo sapiens.* Para um biólogo, pertencente ao campo da genética, de um processo passível de ser realizado com os seres vivos, na medida em que se pretende estabelecer o seu gene para perpetuação da sua espécie pela transmissão da molécula de DNA, *ácido desoxirribonucleico* que "é responsável pelas características do ser vivo, bem como pela transmissão dessas características de pai para filho" (LINHARES; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 41). Aos ouvidos dos geneticistas estas expressões poderiam referir-se ao processo de determinação de proteínas constitutivas dos cromossomos, que estão no núcleo das células do tomate, do cachorro e do peixe. Não há dúvida que, para alguma das dez maiores empresas que controlam a produção de sementes no agronegócio e que "criminalizam das sementes camponesas" da agroecologia, estas expressões soariam como cifras ampliação de seus negócios [13].

A compreensão de Freire sobre a humanização é que o homem não nasce acabado, ele é resultado de um processo mútuo de hominização e humanização. A hominização é um processo biológico que permitiu aos homens características diferentes dos animais, como andar sobre dois pés, bípedes, permitindo uma maior independência na locomoção e mãos livres para executar trabalhos e, por isso, ela, além de biológica, é também histórica. Já a humanização é uma vocação ontológica do ser, a capacidade que o homem tem de construir sua história e de transformar o mundo humano.

A capacidade criadora do homem em não se adaptar ao mundo e construí-lo adequadamente para sua sobrevivência é apropriação historicamente acumulada e transmitida para outras gerações. Essas heranças que permitem ao homem interferir e modificar seu meio natural não pode ser herdada geneticamente, mas através da cultura.

[13] "Tomatizar" poderia significar, p. ex., dominar a produção de sementes de tomates transgênicos. "Juntas, as 10 empresas dominam 75% do mercado mundial de sementes". Cf. ARANDA, 2015.

> [...] Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (EPL, p.41).

Poderíamos questionar o que me leva a crer que, sendo humano eu não seja humano? Essa indagação para muita gente seria respondida obviamente sem que precisasse de nenhuma reflexão acerca da pergunta. “Somos humanos porque nascemos dos nossos pais que também são humanos”, ou, “somos humanos porque Deus criou os animais e nos criou humanos”. Poderíamos ainda argumentar dentro da nossa compreensão do senso comum: será que esse processo de “humanização dos seres humanos” estará relacionado a alguma característica genética e essa “essência”, que atribui ao homem uma reflexão crítica para escrever sua própria história, seria uma característica hereditária que alguns seres carregam em seu DNA e transmite para seus descendentes, então como se explicaria que as classes baixas são todas desumanizadas?! Existe uma ciência específica que responderia a todas essas indagações a respeito da desumanização do homem pelo próprio homem? Uma ciência capaz de conceber uma reflexão crítica diante do que é obvio?

Para Freire, a expressão “ser” humano remete a ideia de acabado, um ser pré-programado para cumprir seu ciclo vital na terra, mas a humanidade por estar em constante e contínua trans-formação pode ser considerada como “devir” humano. Um ser completo e acabado nega sua autobiografia, considerar-se pronto e acabado resta apenas desenvolver-se de acordo com os limites da natureza da espécie e fazer da sua existência uma adaptação no mundo. Assim, os homens se reduzem a objetos, como peças prontas para manipulação e posicionamento onde melhor servir. A vocação do homem é de ser sujeito da sua história e não objeto da história de outros. Diferentemente do objeto que toma sua forma definitiva concluída sua fabricação, o homem como um ser “incompleto” e “inacabado”, não se conforma com os limites que a natureza oferece e usa suas habilidades para que seu período de existência seja melhor, ele se completa na convivência em sociedade e se faz um ser social. A espécie humana é incompleta e inacabada porque necessita se construir, aperfeiçoar-se e decidir

o que virá a ser. Dessa forma, somos humanos porque nos tornamos humanos no período da nossa existência. Para entendermos sobre a humanização foi preciso fazer um estudo filosófico-antropológico do homem para dar início à reflexão sobre a educação.

> É por sermos este ser "programado", mas não *determinado* – "cada programa, com efeito, não é totalmente rígido, Ele define as estruturas que não são senão potencialidades, probabilidades, tendências: os genes determinam somente a constituição do indivíduo", em quem, por isso mesmo, "as estruturas hereditárias e a aprendizagem se acham inteiramente ligadas". (PE, p, [51]).

Pensar a história da educação na perspectiva freireana significa pensar a história da humanização e da desumanização e perceber a tensão existente entre o mundo conceituado da teoria e o mundo vivido na prática existencial, ou seja, será preciso comparar e confrontar os conceitos com os seus limites práticos, com a dinâmica da vida vivida historicamente por todos. Ninguém educa um animal, o domestica. A educação por envolver humanos deve estar comprometida com a humanização e não com a domesticação.

> Freire classifica a si mesmo como um educador humanista e direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado. Nesta perspectiva, entendemos que a pedagogia freireana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas. (DPF, p. 210).

Podemos compreender a educação como a história da humanização e seus desvios, ou seja, como história das desumanizações do homem. Isto porque humanizar e desumanizar são possibilidades do próprio humano. "Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão" (PO, p. 40). Apenas um ser que não está concluso pode humanizar-se e desumanizar-se, visto que se fosse acabado, o mundo seria seu "suporte"[14] para concluir as etapas da vida. Neste sentido, já percebemos que, para Paulo Freire, a humanização do homem não é um processo biológico como dos demais seres vivos[15]. A semente biológica do homem traz consigo tanto a possibilidade da humanização e como da desumanização. A história da filosofia da educação deve pensar e repensar estas possibilidades do humano concreto e situado no mundo. Isto por que o homem é o ser que "tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção

[14] O mundo humano, que é histórico, se faz, para o "ser fechado em si" mero *suporte* (PO, p.123).
[15] [...]Preso organicamente a seu *suporte, o animal* não se distingue dele (PO, p.126).

daquela vocação" (PeE, p. 12). A vocação histórica da educação consiste na humanização. Todavia, nem sempre o homem se assume desta forma.

> O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na *Pedagogia do oprimido* e na *Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* (PeE, p. 12).

Uma leitura das principais abordagens filosóficas que contribuíram para o desenvolvimento da obra do Paulo Freire deve ter como ponto de partida esta perspectiva freireana fundamental da educação: a humanização histórica e contínua do humano. As principais contribuições, neste sentido, de educação como humanização, serão aquelas que aproximam teoria e prática, aquelas que conseguem pensar a dinâmica da existência dentro das possibilidades que a própria existência humana no mundo abre como orientação teórica e reconfiguradora de si mesma. Por isto, a influência dos grandes pensadores da história da filosofia em Paulo Freire não se faz pela simples assunção de suas abordagens conceituais. A perspectiva freireana de conjugar a vida vivida com a vida pensada não se limita com a simples repetição dos principais conceitos da história da filosofia. As exigências da humanização, como força recriativa de toda educação, impelem o pensamento a ser crítico, frente à realidade desigual, que não se deixam apanhar simplesmente por uma igualação conceitual. "Freire não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica". (DPF, p. 17). Sempre a vida vivida que desafia este pensador a desengessar os conceitos, na esperança que já possam andar novamente no chão da vida. As fraturas conceituais vão lhe dando maior flexibilidade e habilidade de viver na proximidade da própria vida *(bíos)*. Na verdade, Paulo Freire admite explicitamente apenas duas influências em sua elaboração teórica: a dialética e a fenomenologia [16]. Claro, que estas duas concepções da história da filosofia apresentam-se como muito evidentes para qualquer leitor da obra de Paulo Freire, até mesmo para aqueles que só leem os títulos ou as orelhas de seus livros. Todavia, para um leitor atento e pesquisador da história da filosofia, muitos conceitos e articulações de argumentos freireanos mostram-se como que relacionados com outras fontes da história da filosofia. Não pretendemos com isto dizer que estas demais fontes são aceitas, sem mais

[16] "Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista". (Freire *apud* Torres, 1998, p. 82).

reelaborações, mas que, sem dúvida, para um melhor entendimento da articulação histórica da pedagogia da libertação do humano em sua obra, se mostram como indispensáveis [17].

Uma concepção de educação como humanização precisa estar aberta à compreensão da realidade humana como ela mesma, não pode aprisioná-lo em redes conceituais comparativas com outros seres. O homem não pode ser reduzido ao aspecto biológico como os demais seres vivos nem mesmo ainda como um ser sem carne e osso, um ser movido apenas por ideias inatas, por ideais ditados exclusivamente pelo intelecto. As determinações naturais não podem restringir totalmente a liberdade nem a liberdade pode existir sem a corporação humana no mundo. Paulo Freire não tolera posicionamentos reducionistas nestes aspectos, como se tudo fosse apenas uma questão de determinismo material ou espiritual, como se o homem respondesse mecanicamente aos condicionamentos naturais e culturais de seu passado, sem projetar conscientemente no presente o futuro.

> Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um "habitat" ao qual ele "contata", na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico. Para o animal, rigorosamente, não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora* ou pelo *ali.* Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um "corpo consciente", vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (PO, p. 125).

Para Paulo Freire tanto a consciência que o homem tem do mundo como a consciência que o homem tem de si mesmo, como autoconsciência, não deve ser entendida como um ato subjetivista, no sentido de uma coisa interior que reflete sobre uma coisa exterior, o mundo ou si mesmo enquanto um objeto. Para Paulo Freire, sujeito e objeto não preexistem à consciência, enquanto consciência intencional, enquanto consciência "de" algo. Isto porque sua abordagem da consciência da realidade e da própria autoconsciência supera a visão dicotômica da Modernidade, onde um

[17] Se quiséssemos apresentar o rol de pensadores e obras que podem ter influenciado o pensamento de Paulo Freire e o lugar histórico da pedagogia da libertação, em função de seus escritos, teríamos mais de 572 livros para serem listados, como fez Ana Maria Araújo Freire (2018), listando também quase 20 páginas de autores que aparecem em suas obras. Por isso, vamos focar apenas na contribuição da filosofia antiga, mais especificamente o conceito de *paideía como "*diálogo e libertação" (Sócrates e Platão), a noção epistemológica construtivista do conhecimento (Kant e Piaget), a conscientização histórico-dialética da realidade (Hegel e Marx) e as situações existencias (Husserl, Jaspers, Marcel, Merleau-Ponty).

sujeito dado representa um objeto dado. Tanto Hegel como Marx ainda não problematizaram o "dar-se da consciência" como um ato intencional, como uma doação de sentido. Todo dado decorre de um processo de doação e a doação da significação de sujeito e objeto não podem ser apreendidas fora deste processo. Sujeito e objeto são apenas expoentes do ato constitutivo de suas próprias possibilidades existenciais. Paulo Freire cita expressamente Edmund Husserl (1859-1938), o pai da Fenomenologia moderna, que compreende a consciência de forma intencional, a partir das "coisas elas mesmas", enquanto gênese de sentido de toda realidade do mundo.

> Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua "mirada" a "percebidos" que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de "visões de fundo", não se destacavam, "não estavam postos por si". Desta forma, nas suas "visões de fundo", vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. [18]

Os objetos e os sujeitos no mundo não ocorrem por si mesmos, de maneira que um sujeito pudesse encontrar algo que já não existisse. Isto vai contra o senso comum e o pensamento da metafísica tradicional, que sempre pensa as coisas como individualidades substanciais que existem em si mesmas e, somente porque já existem (ocorrem) podem encontrar umas as outras dentro do mundo. Para a Fenomenologia o objeto é sempre objeto para uma consciência, ele não será nunca um objeto em si, mas sempre um objeto-percebido, um objeto-pensado, lembrado, imaginado, desejado, etc. A consciência é consciência "de" um determinado objeto. "[...] o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma" (PO, p. 77). Consciência e objeto não são duas "coisas" ou "entidades" separadas na natureza, que depois se juntam e estabelecem relações. Consciência e objeto são "correlativos", são congênitos, surgem ao mesmo tempo. Assim os objetos só podem "aparecer", "manifestarem-se", como "fenômenos" de uma determinada consciência. Eu não encontro o objeto da arte por meio da consciência de negociante ou mercador, posso sim sempre encontrar uma "peça de arte com valor", mas não encontro a obra de arte. Para encontrar, p. ex., o quadro "A Montanha Santa Vitória", de Paul Cézanne, preciso de uma consciência de artista, preciso estar no mundo da arte e não no mundo de um *marchand*. Neste caso, inclusive o objeto "montanha Santa Vitória" não é apenas um quadro é toda a objetividade

[18] PO, p. 99. Paulo Freire cita inclusive no rodapé a fonte desta sua interpretação fenomenológica da percepção dos dados do mundo. "Edmund Husserl, *I D E A S – General Introduction to Pure Phenomenology,* 3ª ed., Londres, Collier Books, 1969, pp. 103-6."

presente em mais de setenta obras, ou seja, numa consciência que se pronuncia, se expressa, exprime, ou seja, "fala" por meio de diversas objetivações. O próprio artista, Cézanne também não pré-existe à consciência criativa da "montanha Santa Vitória", sua subjetividade de artista só pode ser entendida na consciência de criação de sua arte. O campo de investigação da fenomenologia consiste justamente em analisar e elucidar esta correlação que permite que sujeito e objeto apareçam em sua significação. Os atos intencionais da consciência são sempre possibilidades de um todo constitutivo, de uma situação concreta, que está dentro de um mundo amplo de sentido. O mundo não é um conjunto de coisas, mas o todo das possibilidades de atos intencionais das consciências. O sujeito Cézanne "pode" ver a montanha, sentir o calor ou frio da cor, querer mais tinta, pensar no sombreamento da tela, etc., como diferentes atos intencionais de uma mesma situação: a pintura. A situação da arte, por sua vez, só pode surgir desde a possibilidade mais ampla do mundo da arte. O mundo é a condição mais distante que permite a proximidade da situação mais imediata. Descrever os fenômenos de um mundo implica em um empenho de aproximação e distanciamento das experiências intencionais das consciências. Assim é o mundo com suas "situações" que permitem o encontro das "coisas", dos "entes", dos "seres". Poderíamos traduzir isto para a ciência da Biologia, explicando que para encontrar a *hemileia vastatrix*, que promove a queda das folhas do pé de café, será preciso de uma consciência diferente do que aquela consciência que permite encontrar a "ferrugem" na plantação de café. Para alguns se trata da mesma coisa, "só nomes diferentes!" Todavia, para a fenomenologia, não é! Os nomes, as palavras, são referentes, ou seja, se referem a objetos diferentes, mas esses objetos surgem de consciências de significação de mundo distintas, de um lado a consciência que funda o sujeito biólogo ou agrônomo e, de outro, a consciência que funda o cafeicultor e campônio. Paulo Freire tem plena compreensão deste aspecto revolucionário da Fenomenologia para apreender os dados da consciência, enquanto sujeito que se encontra no mundo. No sujeito (consciência do indivíduo) encontra-se um caminho, uma significação de uma intencionalidade primeira, de um sentido prévio atribuído pelo mundo.

> O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. (PO, p. 77).

O caminho da consciência é o "caminho para" a significação de seu mundo. As palavras pronunciam, na expressão de Paulo Freire, a situação da vivência da

consciência, ou seja, as palavras revelam o todo constitutivo dos objetos e sujeitos de um mundo. Só compreendem, de fato, as palavras, aqueles que são capazes de "descodificar" o mundo do sentido que está "codificado" nelas. Quem não é capaz de aproximar-se das significações de um mundo, não consegue aproximar da situação existencial concreta.

> Na análise de uma situação existencial concreta, "codificada", se verifica exatamente este movimento do pensar. A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (PO, p. 135).

Paulo Freire serve-se da expressão "situação-limite", que, segundo afirma descobriu-a por intermédio de Álvaro Pinto, mas que fora criada pelo existencialismo, mais explicitamente por Karl Jaspers, para demonstrar que em cada situação há uma consciência que foi e é constituída histórica e dialeticamente. Juntando as ferramentas conceituais da fenomenologia existencial e da dialética-dialógica (Sócrates, Hegel e Marx), Paulo Freire lê na situação-limite, limite como o lugar onde se revelam as contradições históricas de opressão e de desumanização [19]. Descobrindo-se não apenas como limitados e determinados por uma significação dada objetivamente na situação de opressão, mas reportando esta situação ao mundo que a possibilita, os oprimidos podem superar a construção histórica de sua consciência de si e do próprio mundo. Ou seja, quando descobrem que a abertura das possíveis significações das palavras e nomeações dos entes do mundo não é algo imutável e inalterável, mas que o real foi constituído por uma consciência histórica de "realeza" e "opressão", então os oprimidos podem subjetivamente encontrar uma consciência de humanidade que seja mais ampla, um mundo onde todos possam ser reconhecidos como humanos.

> Esta é a razão pela qual não são as "situações-limites", em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção critica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um cli-

[19] Balduíno Andreola conta que Carlos Alberto Torres (1981) questionou diretamente Paulo Freire sobre sua filosofia e que esse tenha se definido na "perspectiva fenomenológica e dialética". Comenta ainda Andreola dizendo que não seria tanto na perspectiva "da fenomenologia transcendental e idealista de Husserl", mas mais na perspectiva "da fenomenologia existencial ou do existencialismo fenomenológico de Sartre, Jaspers, Merleau-Ponty, Marcel, Heidegger e Berdiaeff, como também do personalismo, ou do existencialismo personalista de Mounier" (DPF, 171).

> ma de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das "situações-limites". O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das "situações-limites", cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers. (PO, p. 126).

A transformação da situação-limite em possibilidades passa pelo poder libertador do mundo, vinculado aos atos intencionais. A libertação é "do" mundo, enquanto gênese constitutiva de todas as significações das situações. Este poder "do" mundo precisa ser pronunciado, articulado em palavras para transformar as situações-limites de opressão. Pronunciar esta fonte originária de significação para todas as consciências possíveis, das diversas situações, é tarefa da educação. A educação aproxima o homem do poder libertador do mundo e não aprisionante das suas situações-limites. Alfabetizar, então, não significará repetir as palavras que cerceiam e limitam a abertura de mundo de todas as consciências possíveis, mas justamente pronunciar uma significação criativa aqui e agora, uma palavra transformadora, que leve em consideração que todos não são apenas sujeitos e sujeitados por uma situação-limite, mas são existências, possibilidades decididas por um sentido de humanidade no mundo. A existência humana, neste sentido de decisão por um sentido histórico de humanidade, sempre fala, sempre pronúncia seu mundo.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar.* Não e no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (PO, p. 108).

3.2 A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO SER HUMANO: SER MAIS

A Revolução Neolítica (aprox. 10.000 anos A.C) foi um grande divisor de águas na história da humanidade. Pode-se dizer que esta é uma das poucas afirmações consensuais entre antropólogos, ainda que não seja consensual sua clara delimitação no tempo e no espaço. As águas que correm de lá para cá são águas que irrigam as plantações, que dão de beber aos animais e aos seres humanos. Atribui-se a este período a grande descoberta da semente pelos seres humanos, que agora começam a

plantar e cultivar seus próprios cereais e animais para alimentação, sem depender exclusivamente da fonte generosa da natureza, por caça e coleta. Agora o homem pode construir moradias mais perenes, viver de modo sedentário em determinadas regiões, deixando de ser completamente nômade e errante na face da Terra. Tudo por causa da descoberta da semente. Ao descobrir a semente o homem descobriu um poder de replicar frutos e seres vivos. Na descoberta do poder de replicação está embutida a descoberta de uma identidade entre cada momento distinto de manifestação da planta e dos seres vivos. Ainda que esses se mostrem de forma distinta em suas transformações há algo que permanece idêntico em sua cultura. Em cada planta e em cada animal há uma base de sustentação que permite que as transformações ocorram, sem que se alterem de modo completamente inusitado, no final de todo processo encontra-se o mesmo. De um abacateiro só podemos colher a forma final do abacate, não surge banana nem pera. De uma cria de ovelha só podemos esperar a forma final de cordeirinhos, jamais cavalos ou vacas. A partir desta evidência dos acontecimentos naturais da cultura, o homem passou a entender o mundo e a si mesmo de outra forma. Data então, deste momento revolucionário da história da antropologia, igualmente, o surgimento da cultura humana, a descoberta do cultivo do humano. Porque posso cultivar o trigo, a oliveira, a ovelha e os cavalos, por que também não poderia cultivar a natureza do homem, a humanidade do homem, esperando que no final deste cultivo seja encontrada a mesma natureza humana? Quando a evidência natural, que filho de peixe peixinho é, torna-se a base para o cultivo da humanidade do homem, a educação orienta-se pela forma final presente em todo desenvolvimento das crianças, ignorando os processos de seu inacabamento e sufocando a capacidade de pensar sobre situações concretas e a projetar melhorias para o futuro. Mas, o que é o homem? Seu ser já está dado em sua natureza assim como o ser do cordeirinho e da muda de alface? Educar o ser humano significa simplesmente o deixar ser o que já é por natureza? Existe alguma natureza humana que não seja ela mesma uma decisão por uma compreensão do ser humano? Será que a compreensão do determinismo biológico do ser humano não está decidida por uma limitação ontológica do nosso ser? O que somos além de seres biológicos?

Pela via da descoberta neolítica da semente e do cultivo, podemos perceber que esta descoberta, quando aplicada na educação, traz consigo uma compreensão básica da natureza de todo ser e assim do próprio homem, ou seja, esta educação vem sendo sustentada por uma compreensão fundamental do sentido ontológico da humanidade,

em um movimento de resgate da vocação do "ser mais". Deixar claro para onde estão orientadas as atividades educacionais torna-se então condição para uma realização consciente da compreensão ontológica do humano. Invertendo: a base ontológica do ser humano deve orientar todas as atividades educacionais. Na prática, isto acontece de modo informal e menos conceitual, quando os pais conversam entre si sobre as melhores escolas e sobre o tipo de educação que cada escola pode propiciar aos seus filhos, discutem sobre como seus filhos serão formados e como sairão da escola, se estarão preparados para enfrentar a realidade do mundo. Se de modo informal isto já está presente nas discussões sobre educação, a nível formal e científico está deve ser uma preocupação indispensável de toda pedagogia. Que conceito temos do homem e de seu mundo? Justamente esta questão ontológica da educação é abordada por Paulo Freire, no início de seu livro *Educação e Mudança*:

> Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (EM, p. [14])

Qual o conceito ontológico do homem, que dá sustentação e perpassa toda reflexão pedagógica de Paulo Freire? Quase em todas as suas obras vemos Paulo Freire defrontar-se com esta questão orientadora de todo empenho educacional. Não há como pensar as possibilidades concretas do processo educacional sem ter como base uma concepção teleológica e, consequentemente, ontológica do ser que se pretende cultivar.

> O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. (EM, p. [14])

Há uma ontologia universal que perpassa todos os seres vivos: todos os seres vivos são incompletos, inconclusos e inacabados. Isto significa que todos os seres vivos incompletos precisam do outro para se completar e porque não são conclusos e acabados, são suscetíveis às mudanças de tempo e espaço, dependem das mudanças e transformações da natureza para alcançar sua perfeição e acabamento. Se esta é uma

ontologia universal de todo ser vivo, então onde estaria a peculiaridade do próprio homem, como um ser vivo incompleto, inconcluso e inacabado?

> Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm. (PI, p. [55])

O ser humano é como todo ser vivo um ser inacabado, todavia, sua diferença específica em relação aos demais está em que ele tem consciência desta sua incompletude, inconclusão e inacabamento. Em função desta consciência de suas "limitações ontológicas", os seres humanos agem de modo diferente dos demais seres da natureza. Enquanto os animais estão instalados em seu "suporte" natural, os seres humanos vivem permanentemente na tensão entre "ser" e ter que "ser mais" do que são. A "ontologia humana" apresenta para Paulo Freire esta marca distintiva da tensão entre "ser" e "ser mais", ir além do que as condições naturais e históricas lhe limitam. O homem está sempre superando suas situações-limites, porque toma consciência dos condicionamentos do seu ser e assim se vê vocacionado ontologicamente a "ser mais". José Eustáquio Romão (DPF, p. 293) comenta esta vocação ontológica do ser humano, segundo Paulo Freire, afirmando em razão deste "ser mais", indo além das situações-limites, o homem consequentemente é um ser esperançoso, tem esperanças de encontrar a plenitude, conclusão e perfeição de seu ser na história. Celso Ilgo Henz entende que, "antropologicamente, Freire concebe o gênero humano como o único dentre as espécies vivas, que não tem seu *modus vivendi* já estabelecido ao nascer" (DPF, p. 43). Sendo a natureza dos seres humanos um vir-a-ser, uma construção e conquista permanente, os seres humanos precisam aprender a se humanizar, o que dá à vida humana um "sentido muito mais biográfico do que biológico". Esta biografia precisa ser aprendida a ser escrita com grafemas inéditos e viáveis historicamente, a linguagem é esta expressão significativa de uma vida, pela linguagem o homem aprende a pronunciar e escrever a

palavra de sua vida [20]. Zitkoski considera que para Paulo Freire "a totalidade de nosso ser" não consiste em um "fechar-se em si mesmo" e porque "estarmos em constante busca de transcendência de nós mesmos que nos encontramos sempre projetando o futuro considerando o lugar e o tempo em que nos encontramos historicamente". (2010, p. 60). Isto porque o homem não é um ser fechado e determinado por condições inatas nem por determinismos empíricos naturais, mas está sempre superando, "sendo mais", indo além das situações-limites de sua história no mundo.

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. "Não sou esperançoso", disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (PA, p. 57)

Por ser inconcluso e ter consciência de seu caráter ontológico, a educação do ser humano não alcança um ponto final, está em permanente procura, requer esperança de realização plena. A educação crítica de Paulo Freire considera assim que a própria educação é "continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser". O que significa que o homem não é um banco no qual possam ser depositados os conhecimentos e, sem mais, já esteja "informado" e educado. "O método bancário põe o acento sobre a estabilidade e chega a ser reacionário", diferentemente a educação problematizadora, "que não aceita nem um presente bem conduzido nem um futuro premeditado" (CO, p. [42]).

3.3 EDUCAÇÃO "BANCÁRIA" DE OPRESSÃO E EDUCAÇÃO "PROBLEMATIZADORA" DE LIBERTAÇÃO

Quando nos referimos a Paulo Freire, imediatamente associamos seu nome a uma concepção pedagógica libertadora dos homens e opositora da sua maior denegação, a "educação bancária". Esta, um modelo de educação de caráter domesticador, que serve apenas para transmitir conhecimentos prontos aos educandos. Ouvimos sempre que, o papel da educação é preparar cidadãos para atuarem na sociedade. Se analisarmos

[20] Celso Ilgo Henz relaciona esta concepção antropológica de Paulo Freire com sua leitura da fenomenologia e do existencialismo: "Freire, Fiori, Lima Vaz, Hélder Câmara, Alceu Amoroso Lima são alguns dos educadores e intelectuais latino-americanos que se engajaram na luta contra a opressão e a dominação humana em nosso continente; seu sentir/pensar/agir foi fortemente influenciado pelo existencialismo francês. Freire e Fiori fundamentam suas concepções de ser humano, mundo e educação em Mounier, Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, Sartre, Teilhard e outros representantes do existencialismo." (DPF, p. 43)

a fundo essa frase e tomá-la como nosso lema de educador, daremos continuidade a uma educação opressora que impede a libertação do homem das amarras dos interesses capitalistas. Educar, para Freire, é muito mais que preparar os homens para atuarem na sociedade, conforme o interesse do mercado, mas conscientizá-los para serem sujeitos na sociedade e na história. Na sua obra, ele aclara o potencial humano de construir sua própria história, através do seu trabalho criador, com capacidades para modificar e transformar seu contexto social, para promoção da sua humanização, que vai muito além das propriedades biológicas. Consiste em trilhar por caminhos muitas vezes ásperos, que passa por vários pontos, para se chegar à verdadeira libertação, sendo como ponto principal do percurso para emancipação, a *práxis*, definida como ação-reflexão. Portanto, para Freire (PO, p. 52), "*práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, para transformá-lo". União dialética entre teoria e prática, uma dinâmica entre a interpretação da realidade e consequente atitude para transformá-la. A teoria e a prática são indissociáveis, mas ainda tem quem acredita que não precisa da teoria para executar a prática no mundo, e outros que pensam que para executar a prática é necessário um saber científico. É inegável que, o equilíbrio entre o conhecimento científico aplicado à realidade prática em que o educando está inserido possibilita a obtenção de resultados mais satisfatórios, capazes de gerar nele maior grau de realização pessoal, com reflexos também na comunidade da qual ele faz parte. Ocorre que, na educação tradicional, os alunos estão acostumados em receber as verbalizações e as exposições dos professores e a pensarem que o seu conhecimento, "saber comum", é ignorância.

Paulo Freire propõe uma pedagogia que rompe com o modelo de educação que mantém suas estruturas rigidamente verticais e que não oferece oportunidade ao educando de expressar as suas verdades. Um modelo vedado ao diálogo, afastado da realidade local, que não se interessa em mostrar qual sentido determinado conteúdo da grade curricular contribuirá para a formação integral do educando, que não se preocupa com as diferentes culturas e diferentes maneiras de expressão de mundo. Modelo esse, rigidamente fechado, universal, que foi projetado para atender a todos, mas na prática atende uma minoria. Uma educação que se esconde por trás de uma "falsa neutralidade". Esse é o modelo de educação ofertado para todos os brasileiros, que está constituindo a formação e a mentalidade dos educandos, para a manutenção dos interesses da classe dominante. Diante dessa problemática, as concepções educacionais de Paulo Freire provêm da participação ativa e do diálogo entre educadores e educandos, visando à democratização dos processos educativos e ao protagonismo dos

sujeitos para propiciar a conscientização de homens como donos de sua história e de seu destino. Sua teoria, além de ter caráter pedagógico, é também de cunho filosófico-político, pois entende que o ato educativo não é neutro, mas baseado em objetivos específicos que compreende as concepções de homem, as relações que estabelecem com o mundo e os passos para sua humanização/liberdade. Tendo como base aspectos reais observados na execução de práticas educativas, Freire compreende a educação como ferramenta da libertação dos homens.

Devido aos contextos históricos de exploração e opressão, os homens expressam seu "medo da liberdade" presumindo que os opositores do regime são baderneiros e anarquistas, e que ao se conscientizarem sobre sua situação de opressão causará uma inquietação perturbadora da ordem. Tanto educadores, quanto educandos carregam consigo esse entendimento, e para a manutenção da ordem e da boa-fé preferem se colocar em estado de neutralidade. Desde os primórdios, a educação "adestra" pessoas para serem bons cidadãos para atuarem na sociedade, aceitando as situações sem questionamentos, vigorando a "cultura do silêncio em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser" (ACL, p. [40]). Assim, a educação é dividida em duas grandes linhas de pensamentos: a concepção "bancária" e a concepção libertadora. A educação "bancária", também definida como educação domesticadora, é um modelo de educação tradicional que reproduz os interesses de uma sociedade opressora e que torna os homens seres dependentes e receptores passivos de informações repassadas por outros que se consideram os detentores do conhecimento. Freire fez uma analogia comparando a educação a uma instituição financeira, como, de fato, aparentemente, o é. As contas bancárias são as mentes vazias dos educandos, que estão prontas para receberem as informações, depósitos; os valores repassados pelos depositários são os conteúdos escolares que os educadores depositam em suas mentes. Essas contas bancárias, quanto mais depósitos recebem melhores ficam; quanto mais informações os estudantes conseguem guardar, melhores alunos serão.

Em seu livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire faz uma crítica a esse comprovado modelo de educação que se tornou uma "enfermidade" marcada pela narração dos conteúdos. A realidade é descrita como estática, imutável e compartimentada, como se não estivesse associada a uma totalidade existencial e os conteúdos escolares não fizesse contato com essa realidade, perdendo sua significação. A característica desta educação é a "sonoridade" da palavra que limita o potencial

criativo do aluno e o estimula à memorização mecânica do conteúdo narrado sem compreendê-lo. Assim, os alunos seriam como vasilhas vazias para serem enchidas e os educadores os únicos sujeitos da ação educacional. Nesse modelo, a aprendizagem condiz com a sonoridade das repetições e das musiquinhas para "decorar" e fixar conteúdos. Como exemplo, vemos práticas desenvolvidas por professores de biologia na ânsia desenfreada para que seus alunos obtenham bons resultados nas provas, sem se preocuparem com a educação no sentido de qualidade, mas de quantidade. Verificamos nas práticas desses professores, inclusive, publicados em páginas de internet, ferramenta que contribui para a decoração de conteúdo de forma mais dinâmica: os macetes. Muitas vezes são usadas frases sem sentido para marcar as iniciais das palavras e memorizar fases de processos biológicos, como no modelo extraído do site educacional "Só Biologia"[21], para aprender as fases do desenvolvimento embrionário: "Mãe Bem Gorda e Neurótica": M = Mórula; B = Blástula; G = Gástrula e N = Nêurula.

> 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. (PO, p. 85).

Nessa concepção de educação, a aprendizagem perde a essência de desenvolver atitudes críticas nos alunos, além de resultar numa aprendizagem mecânica, em que os alunos não encontram sentido naquele conteúdo, apenas repetem, sem saber o que significa. Não propõe aos alunos o desvendar do mundo através de conteúdos problematizados que instigue a curiosidade e elaboração de hipóteses para superar os desafios, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se "Ada deu o dedo ao urubu", para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que "Ada deu o dedo à arara" (PO, p. 85). Dessa forma, o aluno se torna objeto que recebe passivamente aquilo que é transmitido, sem resultar em uma consciência crítica capaz de modificar sua realidade por meio de atitudes transformadoras. Essa estranha maneira de conceber a educação, faz-se cada vez mais presente nas escolas, invertendo a compreensão de humanização como sendo ter sucesso nas avaliações dos vestibulares e, consequentemente, na vida, reduzindo os homens a robôs que atendem passivamente os comandos dos professores. Essa automação nas ações dos sujeitos nega a vocação ontológica de "ser mais". Todavia, os opressores manipulam os oprimidos vinculando os processos educativos com os ideais da

[21] https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Curiosidades/macetes.php. Acesso em: 06/06/2019. Citamos apenas esse site, mas encontramos em vários outros, inclusive, um livro somente com dicas e macetes: *Pequenas Grandes Dicas & Macetes* de Bartolomeu Soléo.

sociedade capitalista e aos padrões sociais que dificilmente poderão ser alcançados, gerando uma constante busca e desesperança, ao mesmo tempo em que provoca frustações e interrompem alternativas de agir diferentes. “Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (PO, p. 84). Como consequência da concepção “bancária”, temos a tirania do saber dos educadores a troca da soberania da ignorância dos educandos. Essa rigidez de pensamento nega a criatividade e a curiosidade dos educandos que estão sempre de prontidão para receber os conteúdos já prontos, sem desafiá-los a buscar respostas e a serem construtores da sua aprendizagem.

> Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (PO, p. 81).

Na lógica da visão “bancária” que impõe conteúdos prontos desconexos da realidade, os alunos recebem passivamente os depósitos de conhecimentos, desconsidera o potencial criativo dos alunos julgando-os vazios e incapazes, está empenhada como instrumento da opressão para manter a consciência ingênua, e “jamais orientar-se no sentido da conscientização dos educandos”. Nela a ação educativa é reduzida ao conhecimento do professor que ao planejar suas aulas “exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível”, e ao ministrá-la “narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente”. Nesse aspecto, podemos citar as experiências práticas realizadas para auxiliar o entendimento de alguns fenômenos biológicos. Isso não quer dizer que as aulas demonstrativas não sejam importante recurso de aprendizagem. No entanto, elas devem ser desafiadoras, capazes de propiciar no aluno a participação e a investigação. Ocorre que, muitas vezes, elas são utilizadas para ilustrar o que foi dissertado, e o aluno é apenas um passivo observador, e assim, seu potencial pedagógico é reduzido em ser motivacional e a propiciar aulas mais atrativas, ao invés de potencializar a construção de conhecimentos e a superação da percepção mágica e ingênua dos fenômenos. Contrapondo à educação “bancária”, Freire propõe uma educação mais humana, fundada em uma concepção problematizadora, com objetivo de libertação dos homens para transformarem o mundo em que vivem. Essa educação problematizadora, compreende os educandos como seres no mundo e pertencentes a um contexto histórico e cultural. Sendo assim, os conteúdos curriculares

são vinculados à realidade escolar propiciando uma problematização das situações que não embargam os educandos de serem sujeitos de sua história.

> Enquanto, na concepção "bancária" – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (PO, p. 41).

Diferentemente da educação "bancária", a educação problematizadora permite reflexão e ação transformadoras das situações concretas, conscientizando que a educação não é um meio para um fim, mas sim, mediadora de conhecimentos, o método dialógico-dialético entre educadores e educandos desmistifica uma educação vertical que somente o professor é o dono do saber. Enquanto na educação "bancária" uma equipe de intelectuais define o que é necessário aprender e esboçam os currículos com os conteúdos que serão ministrados para os alunos, a educação problematizadora sugere uma investigação da realidade e do contexto histórico-cultural do povo para dar início ao ensinamento, e ela se faz libertadora porque durante a investigação serão conduzidas as problematizações que despertará a consciência sobre as situações adversas que os impedem de enxergar um passo além do mundo fechado em que vivem. O professor "bancário" pensa pelos alunos e não oportuniza a eles formularem seus pensamentos; chegam com fórmulas prontas, planejam as aulas e os "problemas" já com as possíveis soluções. Contrariamente, na educação problematizadora, o professor lança a questão, para que através da solução da problemática, os alunos construam e sejam protagonistas da sua aprendizagem.

> Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (PO, p. 94).

Em razão do distanciamento entre teoria e prática, sujeito e objeto, conteúdos escolares e realidade dos alunos, no cotidiano escolar, Freire propõe colocar em prática uma metodologia problematizadora que viabilize o ensino-aprendizagem e uma conscientização crítica dos sujeitos no processo de libertação. Ao teorizar os

pressupostos da educação "bancária" e da educação problematizadora, caracteriza algumas práticas, que de um lado, orientam o fazer pedagógico, que reforçam os interesses da classe dominante, e do outro, que seja crítica e libertadora de pensamentos alienantes. A educação "bancária" dicotomiza homem-mundo, "homens simplesmente no mundo e não com o mundo" como se fossem peças anatômicas e não como "corpos conscientes" que participam da construção e da transformação do mundo. Assim crendo, os homens serão meros espectadores que recebem as informações e as guardam como forma de conhecimento. E os homens, diferentemente dos animais, se frustram e criam uma tensão entre o "ser" e o "ser mais" que lhe é negado pela prática de ajustamento ao mundo, e esse modelo de educação, perante esse descontentamento, orienta a "ad-miração" aos interesses da classe opressora e o seu "ser mais" se objetiva em se tornar como o opressor.

> Ao contrário da "bancária", a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de "cisão". Cisão em que a consciência é consciência de consciência (PO, p. 94).

Freire propõe superar essa dicotomia entre teoria e prática promovendo uma igualdade nos diferentes tipos de saberes. Para ele, teoria e prática estão em relação dialética e não existe superioridade entre elas. As práticas realizadas no cotidiano, muitas vezes mecanizadas, supõe um saber, e essa prática interfere na realidade.

> Como práxis, qualquer ação humana é sempre carregada de *teoria* (explicações, justificativas, intenções, previsões, etc.). Também toda teoria, como expressão intelectual de ações humanas já realizadas ou por realizar, resulta da *prática*. Convém ainda entender a práxis dentro de um contexto social, pois as ações se realizam entre homens. (ARANHA 1990, p. 22).

Um agricultor, p.ex., sabe a melhor época de plantar a semente e as intervenções necessárias durante seu crescimento para uma boa colheita. Esse conhecimento prático faz toda diferença na economia de uma cidade e até de um país. Esse homem do campo percebe-se sujeito da sua história quando identifica que sua prática, às vezes não valorizada pela sociedade, é um saber capaz de fazer diferença na vida das pessoas.

> A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber

> selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado (EeM, p. [15]).

O homem ao superar essa barreira em acreditar que é ignorante, descobrirá o poder emancipatório da palavra, e, por meio dela, interferir na sua realidade e transformá-la. A palavra não é monopólio de alguns que a detém. Portanto, a palavra tem duas dimensões: "ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que, dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (PO, p. 107). Dizer a palavra sugere "pronunciar" o mundo, muitas vezes negado, inclusive, pela própria educação, que tem como seu objetivo principal, ir além de ensinar e codificar as palavras, mas de problematizar a realidade em que se vive. A proposta da educação problematizadora visa romper a contradição estabelecida entre educador e educando eliminando a relação de verticalidade, em que o educador é o portador do saber e o educando um ser "vazio", um é o sujeito e o outro o objeto. É somente através do diálogo que se estabelece a ruptura dessa superposição, o educador em constante aprendizado que também aprende ao ensinar. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (PO, p. 94).

3.4 DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA

Como já enunciamos anteriormente, em diferentes abordagens, o DIÁLOGO é, sem dúvida, para Paulo Freire, a condição indispensável para uma pedagogia libertadora e transformadora do humano. Neste tópico iremos aprofundar um pouco mais a respeito deste conceito, reconhecendo influências históricas, mais especificamente gregas, na compreensão freireana deste princípio indispensável de toda educação.

Segundo a biografia, redigida por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire (2013), o nome do autor de *Paideia* afigura na lista de autores lidos por ele. De toda reflexão da *paideía* grega, no entanto, parece que o conceito socrático de partejar e partejamento foi o que mais o influenciou. Em suas obras encontramos muitas ocorrências do termo

"partejar" e "partejamento" [22]. Para alguns estudiosos não resta dúvida que a origem deste termo nas obras de Paulo Freire remete a Sócrates.

> A propósito deste autor, vale destacar um aspecto: de tal modo Freire incorpora a inspiração socrática, que ela lhe sobrevém naturalmente como coisa tornada sua. Não seria esta a razão que explica o uso recorrente de vocábulos como partejar, partejamento, (quando fala, por exemplo, em "sociedade em 'partejamento'"), que remete, como se percebe, à maiêutica socrática? (CALADO, 2001, p. 10)

De fato, há, por parte de Paulo Freire, uma espécie de incorporação do pensamento socrático da maiêutica (partejamento) e do idealismo platônico da educação, como se estes conceitos, já fossem pertencentes a toda e qualquer reflexão acerca educação como humanização e libertação do humano, que nem mesmo vemo-lo reportar-se ostensiva e objetivamente a estas fontes da cultura ocidental em suas obras. Mesmo sem encontrar muitas vezes citação explícita das fontes da *paidia* gregas o leitor atento de suas obras verá que ele confere novas interpretações a antigos conceitos, recriando a própria conceituação originária, sob as exigências de sua perspectiva de humanização. "Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos reapresenta a relação entre dialética e diálogo, conferindo, assim, novos fundamentos" (ZITKOSKI, 2010, p. 55). Na maioria das vezes, os termos "dialética" e "diálogo" aparecem relacionados com o processo de "dar à luz" (fecundação, gestação e parto). Sócrates deixa claro que o resultado atingido por meio desta técnica de partejamento não é algo produzido por ele mesmo, mas da própria parturiente, seu interlocutor no diálogo, com ajuda dos deuses. Nem ele sozinho e nem seu interlocutor sozinho podem trazer a luz alguma verdade, se a divindade não favorecer. Ou seja, os seres humanos sozinhos não alcançam a verdade no diálogo, se forças extraordinárias não forem mobilizadas, ou seja, se as divindades não os auxiliarem. Todavia, se os homens não dialogarem, não entrarem em trabalho de parto, não se dispuserem a dar à luz a verdade, os deuses, por si mesmos, também não poderão produzir a verdade, pois são também parteiras,

[22] Selecionamos algumas ocorrências destas palavras na obra de Paulo Freire, p.ex.: "Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em **'partejamento'**, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora" (EPL, p. 85-86). "A libertação, por isto, é um **parto**. E um **parto** doloroso" (PO, p. 35). "Mas, se as ideias, as posições a explicitar, a explicar, a defender no texto, vieram sendo **partejadas** na ação-reflexão-ação em que nos envolvemos, tocados por lembranças de ocorridos em velhas tramas, o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação, também, das ideias com que chegamos à nossa mesa de trabalho" (PE, p. 28). "De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate, na medida em que, só assim, ela também pode **partejar** novas lutas em outros níveis (PE, p. 101). "O conflito **parteja** a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do status quão" (PSTN, p. 42). Obs.: negrito nosso nas citações.

("servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteiras"). Werner Jaeger explicita claramente esta necessidade dos homens buscarem juntos, em comunidade, o bem supremo para suas vidas.

> O tema do diálogo socrático é a vontade de chegar com outros homens a uma inteligência, que todos devem acatar, sobre um assunto que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida. Para alcançar esse resultado, Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de modo geral aceitam. Essa aceitação serve de "base" ou hipótese, após o que se desenvolvem as consequências que dela resultam, confrontando-as com outros dados da nossa consciência, considerados estabelecidos. Um fator essencial desse processo mental dialético é a descoberta das contradições em que incorremos ao aceitar determinadas teses (JAEGER, 2013, p. 563).

Estas características do diálogo serão muito importantes para Paulo Freire, ele insistirá neste aspecto de partejamento da consciência dos homens em processo de libertação, de maneira a encontrar as contradições concretas, as situações-limites, espaço e temporalmente bem demarcadas, ou seja, as sombras que, cada vez, impedem o homem de atingir a verdade como ela é, em sua plena luminosidade.

Na *paideía* socrática, a educação consiste neste partejamento da alma *(psiché)* sobre determinada questão, educar o ser humano significa propiciar condições de partejamento (diálogo) para que cada indivíduo dê à luz, por si mesmo, à verdade de sua *psiché*. O caminho de realização anímico deste parto é o diálogo *(dia-légein).* Por meio *(dia-)* do *lógos* (palavra, fala, conversa, seleção, conceito, definição) os homens se dispõem a acolher e recolher *(légein)* as contradições de suas opiniões *(doxai)* e, superando-as, atingir o conhecimento verdadeiro *(episteme alethé)*. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (PO, p. 109). Para Paulo Freire, os homens se encontram, na medida que articulam, no diálogo, sua significação de mundo. "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (PO, p. 108). As palavras são pronúncias do mundo e, por isto, carregam um sentido já experimentado na prática da vida. Na medida em que o mundo é pronunciado no diálogo, problematizado em suas contradições, exige uma modificação de sentido, uma transformação e mudança. "Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar"* [23]. Na problematização dialógica das palavras do mundo evidenciam-se as opiniões que já carregam e impõe sobre os homens um sentido de

[23] (PO, p. 109). As principais características do diálogo para Paulo Freire são amor, humilde, fé nos homens, esperança, pensar crítico.

vida. As opiniões não problematizadas, são palavras com brilho falso de verdade, enganam os interlocutores, suas sombras os impedem de enxergar o que cada coisa ou questão é em si mesma. Será necessária uma libertação da prisão que as opiniões não problematizadas representam para que se atinja a luz da verdade. Deste modo, refletindo sobre o processo de esclarecimento do diálogo, tocamos em uma palavra que surgiu pela primeira vez também na *paideía* grega, justamente com Sócrates e Platão, e que se expandiu para todo o Ocidente: educação como libertação. Foram os gregos que originalmente entenderam o "diálogo" de "partejamento" como mediador de libertação e, correlativamente, de *paidagogia*, de educação. No partejamento dialógico o homem liberta-se das opiniões e suas contradições e, com ajuda dos deuses, alcança o esclarecimento: a verdade. Em Paulo Freire a palavra "libertação" aparece sempre relacionada com educação humanizadora, ou seja, com o diálogo que liberta oprimido e opressor [24]. Certamente que, para qualquer pensador ocidental, assim como para Paulo Freire, a fonte primeira de reflexão acerca desta possibilidade de libertação da substância humana por meio do diálogo é a *paideía*, mais especificamente, neste caso, a alegoria da caverna de Platão. Logo no início da alegoria, Platão enfatiza a situação da natureza humana, em função de sua "educação ou não", de acordo com sua libertação ou não da caverna.

> Depois disso, continuei, compara nossa natureza, **conforme seja ou não educada**, com a seguinte situação: imagina homens em uma morada subterrânea em forma de caverna, provida de uma única entrada com vista para a luz em toda sua largura. Encontram-se nesse lugar, desde pequenos, pernas e pescoço amarrados com cadeias, de forma que são forçados a ali permanecer e a olhar apenas para a frente, impossibilitados, como se acham, pelas cadeias, de virar a cabeça. A luz de um fogo acesso a grande distância brilha no alto e por trás deles; entre os prisioneiros e o foco de luz há um caminho que passa por cima, ao longo do qual imagina agora um murozinho, à maneira do tabique que os pelotiqueiros levantam entre eles e o público e por cima do qual executam suas habilidades... (PLATÃO, *República*, 514a-c, 2000, p. 319, destaque em negrito nosso)

Na continuação do texto, Sócrates promove a *paideía*, a libertação dos prisioneiros da caverna, onde estão presos desde o nascimento e só enxergam as sombras, as imagens refletidas da realidade. Os prisioneiros serão então libertados e

[24] Certamente que não teríamos espaço suficiente para elencar aqui todas as passagens onde, nas obras de Paulo Freire, aparecem uma inter-relação entre as palavras "diálogo" e "libertação". "Libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que á a libertação de todos" (PO, p. 48). Nesta passagem Paulo Freire reforça justamente isto que acabamos de tratar: libertação dialógica como partejamento. Em outra passagem famosa ele enfatiza o aspecto de libertação em comunidade: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (PO, p. 71).

conduzidos para fora *(ex-ducere)* da caverna para contemplarem a ideia do bem em si mesma. Educação, *paideía*, significa aqui ser conduzido para fora da caverna: ser libertado para a verdade, para ideia do bem supremo, que orienta e dirige todos os acontecimentos no mundo. A "alegoria da caverna", de Sócrates/Platão, constitui o ideal ocidental de educação, enquanto libertação das sombras e transformação integral do homem rumo ao esclarecimento, à luminosidade da ideia do bem e da verdade. O próprio texto platônico apresenta esta relação direta entre educação como libertação, que acontece somente de forma dialógica, na medida em que auxilia o outro a ver aquilo que já está disponível em sua própria constituição humana.

> Se tudo o que afirmamos estiver certo, prossegui, precisaremos chegar à seguinte conclusão: a educação *(paideía)* não é o que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe, como poderiam dotar de vista a olhos privados da visão. [...] Assim, prossegui, **a educação não será mais do que a arte de fazer esta conversão**, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve a educação promove aquela mudança de direção. (518c-d, p. 324, negrito nosso).

O processo de libertação da *paideía* platônica implica em promover a mudança de direção do olhar: voltar-se para a luz, voltar-se para a ideia, voltar-se à origem de todas as imagens presentes no mundo. Este processo de mudança de direção consiste na "conversão" *(epistrophé)* da alma. Não uma conversão religiosa *(metanóia)* de crenças, em que se passa de uma visão ateia de mundo para outra visão crente, mas uma conversão no sentido literal mesmo, de "mudança de direção". O educando não recebe novos dogmas ou conhecimentos revelados sobre o mundo de alguém que esteja querendo convertê-lo para sua crença. Porém, o próprio educando quem atinge e dá à luz, por sua auto conversão dialógica, a ideia suprema que dirige os fatos do mundo. Quem auxilia no partejamento da libertação é o educador, a parteira, sua tarefa consiste apenas em "encontrar a maneira mais fácil e mais eficiente de conseguir", por meio do diálogo, "aquela mudança de direção". Não há libertação sem transformação, sem conversão integral da alma do educando. Quem pensa que educar é "enfiar na alma o conhecimento que nela não existe" não compreende a *paidéia* grega. Não se trata de um depósito de conhecimentos na alma dos educandos, mas de um processo de autêntica humanização, como enfatizará Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido.*

> 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 na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (p. 93).

Se estamos aqui tentando reconhecer a presença na obra de Paulo Freire uma influência dos ideais da *paideía* grega e, em especial, do conceito de maiêutica socrática e do ideal platônico de educação como libertação, isto não significa, contudo, que ele simplesmente esteja de acordo com toda a *paideía* grega, que ele esteja de acordo, p.ex., com o elitismo filosófico da minoria aristocrática. Paulo Freire entende que todos podem e devem dialogar filosoficamente, não apenas aquele grupo de aristocratas que vive da contemplação de ideias, se envolve nas atividades práticas e nos destinos políticos da cidade. Francisco C. Weffort também partilha desta visão a respeito da influência parcial dos ideais da *paideía* e maiêutica socrática na obra de Paulo Freire. Faz o seguinte comentário introdutório ao livro de Paulo Freire, *Pedagogia como prática da liberdade:*

> Assim, se podemos encontrar nesta pedagogia ressonâncias de um antigo princípio humanista será igualmente necessário buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido. No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências. Contudo será preciso reconhecer que a maiêutica tem aqui uma significação particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. (EPL, p. [6])

Sem dúvida, Paulo Freire recria os conceitos que a tradição da filosofia da educação lhe oferece, pois justamente nisto consiste o empenho do filósofo: pensar e repensar as palavras que pronunciam o mundo, problematizando-as de acordo com as suas contradições e situações-limites, que historicamente se mostram como opressoras do humano. Todos são filósofos, inclusive os "não-filósofos" do saber popular e do senso comum. A todos deve ser concedida a possibilidade de "pronunciar" o mundo, de tomar parte no diálogo de partejamento e libertação do humano. Pois, somente neste sentido freireano, que a educação pode ser entendida como um processo de humanização que "converte" e transforma o homem todo e todos os homens: oprimidos e opressores. Há sem dúvida, neste aspecto, uma diferença entre o diálogo freireano e o socrático, como também entende Ana Maria de Araújo Freire (DPF, 2013).

Esse "diálogo freireano" se diferencia do de Sócrates por várias razões: a conscientização da realidade decorrente desse processo freireano se dá no plano da concretude do vivido e quer atingir a compreensão do real, mas, sobretudo, porque está implícita nesse diálogo a relação de horizontalidade entre sujeitos iguais, embora em

estágios diferentes do conhecimento sistematizado, dialogando em todo do objeto cognoscível. Em Paulo há alteridade, há o/a outro/a que aprende ensinando e o/a que ensina aprendendo, portanto, não há um só sujeito e um só objeto. Há sujeitos em comunhão, em busca de seus endereços ontológicos mais autênticos.

Paulo Freire compreende que a educação deve estar baseada no diálogo e alicerçada na realidade do povo, sendo o diálogo é uma das ferramentas mais poderosas na conscientização dos sujeitos, muitas vezes silenciado pela opressão, pelo mecanicismo e esquecido pela educação. Ao manifestar sua opinião o homem se torna capaz de inovar contribuindo na transformação do mundo. “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. A educação bancária prescreve suas ideias transmitindo sua mensagem e manipulando os dominados com palavras dóceis para a manutenção da sua submissão. Os oprimidos se julgam nada saber e silenciam-se, recebendo os comunicados passivamente e defendem a necessidade da existência desse modelo de educação, em que o professor transmite o conteúdo e o aluno apenas o acata, para suprir sua a ignorância.

> O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. 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. (PO, p. 95)

O homem ao expressar seu mundo através da palavra, ele se distingue dos animais. Assim, negar ao homem o direito de expressão é desumanizá-lo, por que “existir humanamente é *pronunciar* o mundo e modificá-lo”. A educação bancária não fomenta o diálogo para que os educandos continuem com uma visão mecanizada, estática, como se a realidade fosse um estado externo que não provoca nenhum domínio sobre a sua existência. O eu aqui e a realidade ali, dicotomizados homem e mundo. A *presentificação* dos objetos na consciência difere de ter consciência deles. Saber da minha realidade e das situações que bloqueiam a humanização é diferente de ter consciência. A consciência requer intencionalidade e não pode ser concebida como uma caixa vazia propícia para ser preenchida com a realidade.

> A primeira [bancária] “assistencializa”; a segunda [problematizadora], criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à 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 (PO, p. 101, *grifo nosso*).

A intencionalidade da consciência não é apenas objetivar o mundo. Ser *consciência de*, faz-se mais profunda do que ter consciência da realidade, trata-se de refletir criticamente sobre sua ação em uma realidade tornando-se a consciência da consciência. A educação "bancária" com seus depósitos nega a intencionalidade da consciência impedindo ao educando desprende-se do mundo, objetivá-lo, afastar-se reflexivamente de sua atividade e ultrapassar suas situações-limites. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora, rejeita os depósitos e "existencia a comunicação". A realidade não é depositada na consciência, mas problematizada para estimular reflexão crítica para uma verdadeira práxis, ação e reflexão. A intencionalidade da consciência permite aos homens transcender suas ações e refletir sobre elas, para que as situações-limites não se tornem obstáculos intransponíveis. As situações-limites apresentadas como determinantes históricas, na ação reflexiva podem ser superadas, deixando de serem limites e passando a serem "percebidos destacados", possibilitando agir sobre o "inédito viável".

> O "inédito viável" é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limite" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o "inédito-viável" não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho. (DPF, p. 225)

O "inédito viável" será também alcançado através da práxis libertadora e não somente pela consciência das barreiras que precisam ser superadas. Nesse sentido, o homem é um ser em "situação", e suas ações sobre a realidade demonstram em qual situação se encontram. A relação e a maneira de pensar sobre a realidade se difere em três momentos: imersão, emersão e inserção. No primeiro momento, as situações-limites são "inelutável e imutável", denominada como consciência mágica ou semi-intransitiva.

> Um tipo de consciência corresponde à realidade concreta destas sociedades em estado de dependência. Uma consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais. A principal característica desta consciência – tão dependente como é a sociedade da estrutura a que se conforma – é sua "quase-aderência" à realidade objetiva ou sua "quase-imersão" na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica (CO, p. [35]).

O momento de emersão é caracterizado por distanciar-se e objetivar a situação em que está imerso. É um processo de saída para desmistificar a realidade, e segundo Freire (CO, p. [15]), está tomada de consciência da realidade ainda não é a conscientização. Já a inserção resulta da conscientização. Implica a ação do homem na realidade para transformá-la através da sua práxis. "É a própria inserção histórica". Por vezes, os oprimidos não transcendem seu estágio de emersão porque, nas palavras de Freire, "a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas" que os desaminam na busca pelo seu "inédito viável", superação das situações obstaculizantes, substanciado pelo "*cansaço existencial* que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto". O amanhã será a repetição do hoje que foi a repetição do ontem, sempre massificante.

> A concretização do "inédito viável", que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isto significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepassam a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam (ACL, p, 108).

Portanto, a educação desempenha um papel fundamental para passar da consciência ingênua para a consciência crítica. Enquanto a educação bancária obscurece as razões das situações de opressão do homem, desviando dele o ad-mirar da realidade para não haver questionamentos. A educação problematizadora parte exatamente da condição histórica dos sujeitos para perceberem, criticamente, como "*estão sendo* no mundo". Ela contribui para a tomada de consciência se esse "*estão sendo"* está inibindo sua vocação ontológica e histórica. O diálogo é essência da pedagogia problematizadora, por conseguinte libertadora e viabiliza ao homem expressar seu mundo através da sua palavra. Ao se dar voz ao povo, instala-se o verdadeiro diálogo, deixa de ser imposição da palavra nativa de apenas um dos interlocutores, o opressor. A palavra tem valor de transformação do mundo e, por isso, não é privilégio de alguns homens, "ninguém pode dizer a verdadeira palavra sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais" (PO. p, 109).

3.5 LIBERTAÇÃO COMO AÇÃO DE SÍNTESE CULTURAL

O Ensino da Biologia na complexidade de seus conteúdos e como é praticado em sala de aula, dicotomizado conteúdo programático – realidade econômico-social, distanciado teoria – prática e doação – problematização, os alunos questionam onde aplicarão determinados assuntos na sua vida pessoal ou acadêmica. Muitos, com o esforço do professor e técnicas de memorização, irão decorar algumas fases e fenômenos biológicos para serem avaliados e não terão outra aplicabilidade, a não ser o fim avaliativo. Por muitas vezes os professores são questionados pelos alunos que, p. ex., cursarão seu ensino superior na área das exatas, "o porquê de um conteúdo maçante se nunca mais utilizarão?" esses questionamentos nos faz refletir sobre a neutralidade da educação e as suas artimanhas para falsear a realidade, amparadas pelos processos históricos de dominação. Em nosso modelo de educação sempre imperou a cultura do silêncio, os alunos questionam, porém não são ouvidos e são vistos como ingênuos e ignorantes, e sempre ouvem a mesma resposta "no futuro vocês verão a importância e se arrependerão de não ter aprendido". Essa cultura do silêncio tem como objetivo permitir a invasão cultural do pensamento opressor, estabelecer sua hegemonia na mente dos alunos, desde os primeiros processos educacionais. Segundo Zitkosky, Paulo Freire considera esta invasão cultural como necrófila, como destruidora da vida nos diferentes povos.

> Nesse sentido, Freire comunga com as críticas pós-modernas diante do eurocentrismo (intrínseco ao projeto iluminista), que impôs um modelo de vida alienante, necrófilo e destrutivo aos diferentes povos do mundo por meio de uma invasão cultural opressora, desumana e genocida às culturas que eram diferentes do núcleo ocidental. (ZITKOSKI, 2010, p. 57)

A educação alicerçada nas estruturas dominantes é influenciada para que o sistema de dominação continue imperando nas escolas. Essa concepção de educação antidialógica se caracteriza, segundo Freire, pela conquista, divisão, manipulação e invasão cultural. Na conquista, os homens são seduzidos e convencidos por falsas conversas de que o mundo é estático e que os homens devem se ajustar a ele, as situações são como são e não podem ser transformadas. A conquista serve para impedir reações revolucionárias e para conservar a ordem e a alienação. O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo (PO, p. 186). No segundo ponto, dividir para manter a opressão, é outra dimensão da teoria da ação opressora. A união das massas se torna um perigo para manutenção do sistema de dominação. Por isso se faz antidialógica, a conscientização

do povo o desperta para a transformação da realidade e isso seria uma ameaça à hegemonia. É importante que conserve a alienação para manter a divisão das massas para continuar a dominá-las.

> Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder (PO, p. 190).

Assim como as outras dimensões, a manipulação também serve à conquista. Elas conquistam as massas oprimidas para alcançarem seus objetivos. Fazem pactos para mascarar suas falsas formas de diálogo e as mantem dependentes pelos assistencialismos.

> Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (PO, p. 198).

Por fim, a invasão cultural é a anulação da cultura do povo. A sociedade dominadora impõe sua visão de mundo e suas verdades, enquanto o povo alienado vive a vida de outros e inibe sua criatividade de transformação. Ela é um desrespeito aos saberes, linguagens e costumes, ela serve a conquista e os que estão na condição de invadidos quererão parecer com os invasores.

> Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (PO, p. 205).

Assim, uma educação antidialógica pode ser profundamente prejudicial para o processo de libertação, sem o diálogo a sociedade se torna fragilizada aos domínios dos opressores. O direito da fala e da reflexão dos conteúdos é restrito ao professor que faz suas considerações sobre o conteúdo sem levar em conta a percepção que o aluno tem do conteúdo associado à sua realidade. Com isso, Freire através de seu método mostra a importância do contexto cultural e social que o aluno traz para escola. E a partir dessa realidade expressa pelo aluno que será programado o conteúdo programático da educação. Contradizendo a educação tradicional que os conteúdos são pré-estabelecidos e as escolhas dos temas são “para” o aluno e não “com” o aluno. Em uma perspectiva emancipatória, portanto, libertadora, os temas geradores fomentam o diálogo horizontal e a participação de educadores e educandos na escolha dos conteúdos. O diálogo se estabelece com a ida até o povo para a investigação temática, durante esse processo se conhece os pensamentos e as ações dentro de uma realidade concreta e oportuniza a

expressão dos anseios e das situações que limitam o processo de humanização. É a partir das contradições encontradas e problematizadas, demandando respostas que será concebida uma educação como prática da liberdade. Em suma, a invasão cultural praticada pela ação antidialógica menospreza os saberes e os costumes, impõe seus mitos que fazem o povo acreditar que são incapazes, ditam, prescrevem, rotulam e modelam a seu gosto o que acreditam ser o ideal para a vida das pessoas. A educação desempenha um papel formador, é nela que as pessoas passam boa parte da vida. Paradoxalmente ela pode servir para treinar e alienar o povo para cumprir as regras da sociedade capitalista e manter a dominação ou estar a serviço da libertação dos homens por meio da conscientização para desmistificar o falso dito da incapacidade ontológica que impede na superação das situações limites.

> A investigação dos "temas geradores" ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural (PO. p, 248).

A prática educativa libertadora não pode ser invasiva e aplicar os conteúdos temáticos com os valores e ideologias de outrem, mas necessariamente deve considerar a perspectiva de síntese cultural em que os mesmos, os conteúdos, façam parte da realidade dos educandos. Assim, a investigação temática é a própria ação como síntese cultural, que adjuntamente se torna instrumento mantenedor das estruturas culturais e de superação da invasão cultural.

Deste modo, fica claro que Paulo freire demonstrou em seus ensaios que tanto o opressor para oprimir e o oprimido para se libertar, precisa de uma teoria de ação. A teoria de ação do povo é a síntese cultural que nega a "slogarização" das ideologias globalizadas que invadem a vida dos indivíduos. Por isso, é necessária a organização e a união das massas, tendo em vista que os opressores têm toda uma estratégia estruturada e o sistema ao seu favor. A teoria de ação opressora é encobrir as finalidades, as convicções e os anseios do povo para continuarem atuando como promotores do saber especializado. A sabedoria popular é para eles "ignorância absoluta" e por isso são incapazes de organizar o conteúdo da ação educativa. Acreditam que a incompetência do "povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos". Não há que ouvir o povo para nada, pois que, "incapaz e inculto, precisa ser educado por eles para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento" (PO, p. 210). Assim, continuam introjetando seus valores nos oprimidos se valendo da "incultura" e da incapacidade dos

sujeitos. A principal ferramenta dos opressores para sua ação antidialógica que é caracterizada pela conquista, divisão das massas, manipulação e invasão cultural são os meios de comunicação. As propagandas e os programas com o propósito de informação e diversão transmitem uma neutralidade, mas intencionalmente propagandeiam ideologias de consumo que mergulham os homens em seus mitos e *slogans*. As pessoas vão se envolvendo e passam dependentes de um modelo vendido pela mídia. Freire se preocupou em ascender os valores culturais próprios do povo que estão sendo invadidos por culturas externas. A forma de superação da invasão cultural consiste na ação cultural de perfil sintético. O que quer dizer isto? A "síntese cultural" decorre de uma relação dialética com os valores tradicionais e as novas sensibilidades e compreensões do povo. Ou seja, a defesa da cultura do povo não é reacionária e desenraizada das questões contemporâneas de sua existência, mas realizadora de uma composição, de uma "síntese" dos elementos culturais atualizados no tempo, pelo próprio povo. Neste, Felipe Gustsack afirma no Dicionário Paulo Freire, que a ação cultural dialógica resulta sempre, na compreensão de Paulo Freire, em sínteses culturais. Envolvendo assim a co-laboração, a união e organização do povo em prol de sua consciência cultural.

> Freire nomeia como síntese cultural toda a ação cultural de caráter dialógico, que se faz com os atores em seus próprios contextos culturais, superando, portanto, a perspectiva de indução e de invasão que definem as ações antidialógicas e dominadoras. (DPF, p. 373)

Não há "síntese cultural" sem uma investigação temática do contexto sócio-histórico do povo. Trata-se de uma conversação criativa a respeito daquilo que pertence ao próprio povo e aquilo que são introjeções de valores alheios e alienantes de sua própria cultura. A educação que desempenha o papel de conscientizar para libertar, recebe influências e se faz repetidora e reacionária, mantendo os educandos emergidos na alienação que impede de ver a sua perda da liberdade. Os alunos se tornam receptáculos de informações e de tendências externas pelo fato de serem adaptados "aos preceitos verticalmente estabelecidos", a educação não ensina a pensar, não problematiza e nem criticiza seus conteúdos.

> Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros "invasores" (PO. p, 208).

A influência dos invasores se estende para a vida profissional e o trabalho que é ação humana para transformação do mundo passa a ser o meio para conseguir suprir as necessidades de consumo. A estratégia educacional descrita por Freire, retrata os

meios para que as ideologias da globalização não destruam a finalidade da educação, que é a libertação dos homens, tendo como marco inicial a realidade concreta do povo e sua visão de mundo. Nesta teoria da ação a principal ferramenta é o diálogo para desmistificar e denunciar todo procedimento de desumanização. Por meio da síntese cultural o homem humaniza o mundo, porque dialoga com os valores presentes no mundo, dialoga com outras culturas de mundo. Porque o processo cultural não é fechado em si mesmo, mas sempre dialógico, não há por que falar em simples conservação de valores culturais, mas sempre em reinvenção da identidade cultural, por meio das reais contradições presentes no mundo. O diálogo cultural é uma forma de humanização constante de todo o mundo, só há humanização enquanto houver síntese cultural. “A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só “dura” no jogo contraditório da permanência e da mudança”. (EC, p. [36]).

4 DA VIDA VIVIDA À VIDA ESTUDADA. OS TEMAS GERADORES E SUA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE BIOLOGIA

Paulo Freire propõe a criação de planos político-pedagógicos que tragam para dentro da escola as expressões culturais e multiculturais, valorizando os elementos culturais da própria situação de vida e fazendo uma leitura de sua realidade ideológica que aliena e não liberta integralmente os indivíduos. Naturalmente, que todo este empenho, de leitura histórica das situações-limites que obstaculizam a libertação da vida plena *(bíos)* do ser humano, está sustentado por um instrumental teórico muito crítico e preciso. Na verdade, como diz Paulo Freire, "precisamos muito de teoria, mas de uma teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente" (EPL, p.93). Por isto, ele desenvolveu uma pedagogia libertadora que dialoga diretamente com a vida vivida pelos alunos. As palavras geradoras e os temas geradores são os recursos pedagógicos oriundos deste diálogo horizontal e intenso com toda comunidade envolvida na educação. Os temas geradores têm como ponto de partida a contextualização, ou seja, são extraídos da vivência dos educandos, durante o processo de conscientização das "situações-limites". Uma escola situada em uma área rural, por exemplo, apresenta particularidades diferentes das de uma escola situada em uma grande metrópole. A primeira vive situações que envolvem a realidade agrícola, com isso, o objeto de investigação será sua percepção da realidade vivida de forma concreta e o tema poderá envolver conteúdos problematizadores da situação ambiental dos agrotóxicos e demais questões conexas. A segunda terá todo o contexto de problemas das cidades contemporâneas: segurança, moradia, trabalho, saúde, etc. Todavia, somente uma investigação dialógica com os envolvidos será capaz de revelar as reais contradições vigentes em seu cotidiano.

Invariavelmente quando se trata de educação ela nos é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados por especialistas do MEC, se tratando de um documento normatizador dos conhecimentos necessários para cada disciplina do Currículo escolar através de conteúdos e objetivos de aprendizagens definidos para assegurar concepções da qualidade da educação. Ele é empregado em todos os Sistemas de Ensino do território nacional, com a finalidade de proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos de maneira igualitária, sem distinção, como justificativa democrática e pedagógica, gerando assim uma unificação em todas as escolas brasileiras e nivelando-as para provas externas que servem como indicadores à mensuração da educação em todo país. Os resultados das avaliações externas apresentam duas

vertentes. A primeira para elaborar gráficos e tabelas classificando as regiões com os melhores desempenhos na aprendizagem e consequentemente expondo as que não estão dentro dos padrões acarretando um clima desmotivador. E a segunda como parâmetros para premiação de professores e escolas que obtiveram um bom desempenho dentro dos padrões estipulados pela organização do programa de bônus. Nesse jogo de interesses, nenhuma escola quer seu nome estampado como aquela que por falha ou alguma negligência não conseguiu desenvolver nos alunos os conhecimentos inerentes da educação básica. Desde modo, a escola se torna competitiva e excludente, desconsiderando a realidade do aluno e qual sentido aquele conteúdo terá para sua vida. Diante desse cenário, os conteúdos criados por especialistas que desconhecem as diversas realidades e culturas na qual são aplicados, os professores, arbitrariamente, inclinam-se para uma concepção que para uma aprendizagem significativa, ele como o conhecedor do saber precisa transmitir seu conhecimento ao aluno que nada sabe, que é um ser vazio de conhecimento. A educação aqui pode ser comparada à indústria da moda. No qual um grupo seleto de pessoas portadores de um conhecimento específico sobre o assunto, os estilistas, ditam um estilo para servir de inspiração, um padrão de beleza a ser seguido e as pessoas se tornam reféns necessitando se enquadrar a essa padronização para se sentir parte da tribo. Assim, os que tem o conhecimento sistematizado são seres superiores que estão um padrão mais elevado, sendo fonte de inspiração para que os outros consigam alcançá-lo. Os oprimidos anulam sua essência, se desumanizam e, como os animais, apenas reproduzem gestos comuns da sua espécie, esquecem da sua capacidade criativa e de transformação, perdem sua liberdade vivem a dualidade na qual "ser é parecer e parecer é parecer com o opressor".

> Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior" (PO, p. 68).

A pedagogia libertadora descrita por Freire, assim como Aranha e Martins (1986, p. 5) parte do pressuposto que o homem, através do seu trabalho, pode transformar o mundo e fazer cultura. O trabalho aqui são ações humanas conscientes que dão significação na existência no mundo, capazes de mudar a maneira de pensar e agir, "isto significa que, pelo trabalho, *o homem se autoproduz*". O homem é capaz de se construir e produzir sua própria história através do seu trabalho. Dessa forma, "O

trabalho é condição de transcendência e, portanto, é expressão de liberdade". A educação que impede ao educando o direito da sua autoprodução, e cultiva nele a incapacidade de interpretar e julgar sua realidade dentro de uma totalidade, abraçam as contradições como se fosse um objeto lhe pertencente e não circunstanciada por uma história de opressão.

> [...]Quando o filósofo contemporâneo Gusdorf diz que "o homem não é o que é, mas é o que não é", não está fazendo um jogo de palavras. Ele quer dizer que o homem não se define por um modelo que o antecede, por uma essência que o caracteriza, nem é apenas o que as circunstâncias fizeram dele. Ele se define pelo lançar -se no futuro, antecipando, por meio de um projeto, a sua ação consciente sobre o mundo. [...] Não há caminho feito, mas a fazer, não há modelo de conduta, mas um processo contínuo de estabelecimento de valores. Nada mais se apresenta como absolutamente certo e inquestionável (ARANHA e MARTINS, 1986, p. 6).

Que conhecimentos seriam relevantes para a vida de um aluno de zona rural que tem sua sobrevivência voltada para terra, distanciado dos atributos do progresso e que presencia suas gerações herdando a mesma atividade exercida pelos seus genitores, meeiros, que são agricultores que moram e trabalham em terras de terceiros e que guardam em seus sonhos terem posses como seus patrões. Muitos deles são explorados por um trabalho árduo, sem carteira assinada e com baixa remuneração, obrigando aos pais agricultores, inserir seus filhos à lida desde muito cedo. Eles convivem com aplicação de agrotóxicos nas lavouras, uso de ferramentas e máquinas, exposição ao calor dos secadores de café, exposição excessiva ao sol, tudo isso sem utilizar e conhecer a importância dos equipamentos de segurança, além do mais, as terras não possuem rede de esgoto, água tratada, destinação do lixo doméstico e agrícola. Esses obstáculos que impedem ao homem uma vida plena, segundo Freire (2018), têm dimensões históricas que se revelam como freios produzidos pelo próprio homem e gera um clima de desesperança, a que ele chama de situações limites. Mesmo o professor elaborando uma aula atrativa que utilizam diversos recursos como suporte para a aprendizagem, ainda assim os alunos se sentem desmotivados por se tratar de assuntos curriculares descontextualizados. Como tratar da importância da coleta seletiva de lixo em uma realidade que não realiza coleta, e ainda falar sobre saneamento básico aos que não tem acesso a água potável? Diante disso, constatamos que a educação não foi pensada para essa realidade e os alunos são tratados como objetos passivos que precisam receber os conhecimentos de alguém que os detenha, vinculando estudar à

prática de memorização de conteúdos que tem pouco ou nada a ver com sua realidade socio-cultural.

Em suma, Freire propõe uma pedagogia pautada em um diálogo crítico caracterizado pela ação cultural da libertação. Assim, a ideia é de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação se faz coletiva, nas relações entre educadores e educando. Aqui ninguém é dono do saber e todo conhecimento deve ser valorizado como diferentes formas de expressar-se no mundo, o senso comum é um filosofo ignorado pela própria ciência. A educação tem que ir muito além que conservar pensamentos ingênuos, ou privá-los de serem críticos, ela deve criticamente abrir horizontes para desmistificação das barreiras sociais produzidas e introjetadas na população. Não é através de atividades adocicadas, neutras, desconexas da realidade, que contribuirá para compreensão e transformação da sua situação no mundo. Ao contrário, a dominação social se empenha para preservação da situação de neutralidade da educação, quanto mais imersos e alienados menos assumem o seu papel de sujeitos da sua história.

> Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se se refere às forças da natureza: seca, inundação, doenças das plantas e dos animais, curso das estações, isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: "o latifundiário", "os trustes", "os técnicos", "o Estado", "o fisco" etc., todos os "eles" de que nós não temos senão uma vaga ideia; sobretudo a ideia de que "eles" são todo-poderosos, instransformáveis por uma ação do homem do povo. (CO, P. [22]).

Para isso a educação precisa ser corajosa e propor ao povo uma reflexão sobre suas situações limitantes e que estimula a confiar no seu poder de transformação da realidade em frente a manipulação da classe dominadora que impede sua humanização. A realidade só pode ser modificada, bem como as situações que impedem uma vida plena, quando o homem toma consciência que as ideologias dominantes são transponíveis. E esta conscientização deve ser o primeiro objetivo de uma educação libertadora e comprometida com a *práxis*.

> Mas a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade. Assim, a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que a educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar supor-te às reivindicações das classes dominadas, na sua prática. (ACL, p. [15]).

A escola idealiza um modelo a ser seguido dentro dos moldes capitalista, já na perspectiva freiriana a escola não pressupõe apenas o acesso a classes populares aos bancos escolares, mas também sua participação efetiva na sua construção. Nela são valorizadas as diferentes culturas e saberes do povo. Desde modo, surgem indagações sobre o que deve ser ensinado. Paulo Freire sugere que a construção dos conteúdos programáticos das disciplinas não deve vir pré-formulados em uma imposição vertical, que alguns especialistas considerem importantes e devem ser aplicadas, ao contrário, deve ser uma construção conjunta em diálogo com o povo. Nesse diálogo, são organizados os temas geradores que servirão de conexão para iniciar uma estrutura sistematizada do processo educacional. Essa sistematização é uma devolução organizada de uma construção, antes sem estrutura, resultante de uma investigação na e da realidade do educando. Essa investigação dos temas deve ser fundamentada em um diálogo, "com eles", mediante a realidade, os valores, as crenças e os sonhos relevantes "para eles". Os temas centrais percebidos neste universo serão organizados e debatidos com participação dos educandos e com o auxílio de um especialista, como forma de trazer para dentro da sala uma construção conjunta que tornará significativa a aprendizagem.

4.1 O QUE SÃO E COMO SE DESCOBREM PALAVRAS GERADORAS DA ALFABETIZAÇÃO

O homem se diferencia dos animais por ser histórico, o que significa que ele é capaz de modificar o seu entorno através das interações, que estabelece com o meio, e as manifestações na maneira de pensar e agir. Somos a única espécie capaz de transformar o mundo natural e adaptá-lo para facilitar nossas tarefas cotidianas. Os animais possuem seus nichos ecológicos que permitem sua sobrevivência no ambiente, por exemplo, as abelhas ao coletar o néctar das flores para produção do mel contribuem de forma inconsciente para um fenômeno grandioso na natureza, a polinização; as formigas trabalham ordenadamente recolhendo folhas e construindo verdadeiras cidades ou túneis, sob a terra. Esses animais são chamados na biologia como seres sociais que se dividem em castas e cada um desempenha tarefas e funções específicas para sobrevivência do grupo. E ainda não temos registrado nenhuma história de conflito gerado por esses seres, classificando assim essas interações como harmônicas intraespecíficas. Mas esses animais e todos os outros o "fazer" não é "criar". Sua ação é instintiva e não leva a uma reflexão, sua ação está limitada ao comportamento que já

vem expresso na sua espécie. Eles, diferentes dos humanos, estão simplesmente no mundo, isentos da noção do ontem e do amanhã, percebendo a sua vida apenas no presente vivido, "incapazes de objetivar-se ao mundo" e compartilhar sua consciência reflexiva que diferencia um "eu" de um "não-eu". Os animais são a-históricos e a natureza e suas atividades é o mundo que lhe é dado como suporte para sua sobrevivência, vivem submersos e incapazes de ultrapassar os limites da sua existência, acomodando-se e amoldando-se aos recursos que a natureza lhes oferece.

> Ao não ter este ponto de decisão em si, ao não poder objetivar-se nem à sua atividade, ao carecer de finalidades que se proponha, e que proponha, ao viver "imerso" no "mundo" a que não consegue dar sentido, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o anima é a-histórico. Sua vida a-histórica se dá, não no mundo tomado em sentido rigoroso, pois que o mundo não se constitui em um "não-eu" para ele, que seja capaz de constituí-lo como eu (PO, p.123).

Trilhando uma rota diferente dos animais, os homens apropriam-se do mundo e o transformam em mundo humano com as marcas do seu trabalho, criando objetos e instrumentos para atender suas necessidades. "Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender" (EPL, p. [47]). Os humanos, espécie biológica, tem a capacidade de dominar o mundo e os animais, interagir com outros homens e construir sua vocação de conscientizar-se e ultrapassar os limites que lhes são entraves. Mas para um transcender pleno é determinante deixar transparecer duas dimensões: a biológica e cultural. A primeira nascemos com ela expressa na especialidade das leis biológicas que foram herdadas geneticamente, os humanos, ao nascerem precisam dos cuidados para seu desenvolvimento, e isso os torna dependente dos seus semelhantes. A segunda dimensão perfaz a primeira, os homens na sua convivência, familiar e social, se afastam ainda mais dos outros animais, criando e re-criando um mundo social, dotado de regras e condutas. O homem não somente está no mundo, mas está em constante relação com ele através das relações que estabelece com o "eu" e do "eu com o tu". E essas relações com o mundo, com seres de diferentes modos de viver e de pensar, com diferentes comportamentos para uma mesma situação, gera um conflito dialógico entre a subjetividade e objetividade, levando a uma consciência que suas ações não podem ser padronizadas para as pluralidades existenciais e que existe uma necessidade de pensar e re-pensar sobre cada uma delas através de uma troca, de uma comunicação com seus semelhantes, de uma comunhão. Sendo assim, o estar no mundo, nas contradições pessoais e interpessoais e o agir para transformá-lo que se faz a cultura.

> O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as suas relações e comunicações

> dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. (CeA, p. [10]).

Paulo Freire se preocupa com uma cultura em "trânsito", que caracterizou como transição de concepções de uma sociedade antiga para uma sociedade com roupagem nova, transvestida como nova e conservadora de velhos hábitos de dominação. Antes pela dominação local, agora pela dominação global. Uma sociedade antes fechada para uma sociedade supostamente aberta. Essas mudanças são devido à influência de outras culturas pela abertura do comercio internacional que gera uma ruptura entre as ideias antigas e as ideias atuais necessitando de ressignificações. Sua inquietação está em o homem perder sua essência e sua criticidade diante das novas situações, gerando conflitos de identidade que estabelece uma acomodação aos interesses dominantes.

> A educação, por isso, no trânsito que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá sobretudo da capacidade que tenhamos de nos interagir com o trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lucidamente - no trânsito – o que esteja nele mas não é dele, do que, estando nele, seja realmente dele. (CeA, p. [4]).

Diante dessa democratização da cultura a educação necessita ser criticizadora, que leve a conscientização das contradições internas e externas, que segundo Freire, a primeira que pretende superar as situações dramáticas que nascem e criar soluções para melhorá-las. Já a outra busca, sob qualquer custo, trabalhar na manutenção do estado atual cercando as pessoas com falsas ilusões, assistencialismo, negando a elas a sua subjetividade e dando a elas valores de objetos. Por isso, o papel da educação é de libertar através da conscientização. E a conscientização não pode ser imposta através de convencimentos, compelindo sobre os outros a concepção que acredita. É através da alforria dos pensamentos fatalísticos ("essa é a maneira que Deus me colocou na vida") e do diálogo que se inicia a verdadeira libertação das situações contraditórias.

Paulo Freire pensou em uma metodologia que superasse o modelo ofertado pela educação tradicional que apresentam seus métodos com fórmulas prontas para serem doadas, mas com base no diálogo entre educador e educando sendo a palavra o principal instrumento mediatizador da comunicação. A palavra tem uma significação muito mais ampla que um conjunto de letras ou sons que são expressas com a escrita e a fala. Dizer a palavra é expressar-se no mundo e dar novas significações na sua relação entre sujeitos e objetos. As palavras geradoras surgem da realidade do povo, com a participação destes autores, e se resume em cinco fases, a saber: 1) descoberta do

universo vocabular; 2) seleção das palavras descobertas dentro do universo vocabular; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha; 4) elaboração de fichas indicadora e 5) elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Em diferentes livros, Freire, usou diferentes termos sinônimos, "levantamento", "descoberta", "pesquisa" e "investigação", para uma mesma significação. Ouvir o que povo tem a dizer, sua percepção do mundo e das coisas e perceber seu universo vocabular para uma construção sincrônica do seu próprio conhecimento. Contrariamente ao ensino mecanizado proposto pelas cartilhas alfabetizadoras que, segundo Freire, domesticavam os alunos para serem repetidores de palavras sem sentido, pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização (EPL, p. [118]). "A asa é da ave", "Eva viu a uva", são frases impostas e vazias de conteúdo e de significação, com efeito de sonorização para se tornarem atraentes e serem depositadas na consciência dos alfabetizando mais docilmente, são como "cantigas de ninar" que vão amansando, assossegando até que se adormeça, impedindo um acordar para uma consciência crítica.

> Na alfabetização de adultos, como na post-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão (ACL, p. [20]).

Vale salientar também outra concepção em que a aprendizagem visa a um resultado cumulativo e que as informações têm que ser incorporadas por meio de transmissão e memorização de ideias e conceitos. Essa concepção que Freire nomeou de bancária recorrendo ao conceito que Sartre (PO, p.88) denominou concepção digestiva, efeituando uma crítica na abordagem educacional que se beneficia das frases puramente "nutricionistas" como: "sede de saber", "fome de conhecimento". Essas frases implicitamente impostas para manutenção de uma estrutura com o propósito de transmitir o conhecimento como um alimento que precisa ser ingerido até o ponto de "encher" de conhecimentos. Quanto mais se decora os conteúdos prescritos, mais cheio de conhecimento estará e tanto mais estará afastado da reflexão e ação.

> Desta forma, ler é reescrever e não memorizar os conteúdos da leitura. Devemos superar a ingênua compreensão do ato de ler e de estudar como um ato de "comer". Do ponto de vista desta falsa concepção que, como Sartre, poderemos chamar de "concepção nutricionista do conhecimento", aqueles que leem e estudam devem fazê-lo para tornar-se "intelectualmente gordos". Daí o uso de expressões como "fome de conhecimento", "sede de saber", ter ou não "apetência pelo saber". (ACL, p. [72]).

Neste modelo de educação os educandos são comparados com "vasilhas vazias" que se tornarão seres completos quando estiverem cheias do saber depositado pelo educador. Como seres vazios e sedentos de conhecimentos se sentem inaptos e recebem passivamente todo conhecimento transmitido sem fazer questionamentos. Ao negar a oportunidade de participação e o direito de opinar sobre o mundo, convertendo o outro em objeto, está descaracterizando a vocação ontológica do ser, sendo empecilho para sua humanização. Para isso, Freire propôs uma pedagogia que contribuísse para conscientização diante das realidades, reformulação do saber predominantemente mágico[25] e que despertasse o interesse em montar sua própria fonte de sinalização. Uma cartilha que estivesse estampada a sua realidade com sua experiência existencial. Sugeriu em contradição à educação estática, círculos de investigação [26] no qual o professor é coordenador de debates, o aluno passa do estado estacionário para participante ativo do grupo, aula pronta pela aula dialogada e os programas educacionais transformados em situações da realidade capazes de desafiar e gerar posições críticas para as contradições existenciais. Para elaboração do conteúdo programático que resulta em uma educação com ação libertadora, deve emergir da cultura do educando conservando como ponto de partida a realidade em que está inserido. Para levantamento do universo vocabular dos grupos em que se vai trabalhar, o educador participa de encontros informais que se transformam em terrenos fecundos que revelam os anseios, medos, frustrações, descrença e dialetos característicos da linguagem do um povo. Em conversas informais no cotidiano da escola que foi desenvolvido este projeto, é nítido perceber duas expressões muito usadas pelos alunos para justificar a falta de interesse pelos assuntos escolares. Podemos citar essas: "Não

[25] A significação mágica emprestada à palavra se alonga noutra ingenuidade: a do messianismo. O analfabeto é um "homem perdido". É preciso, então, "salvá-lo" e sua "salvação" está em que consinta em ir sendo "enchido" por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha (ACL, p. [11]).

[26] José Luís Fiori, em seu artigo já citado, retificou com esta designação, adequada à instituição em que se processa a ação investigadora da temática significativa, a que antes lhe dávamos, realmente menos própria, de "círculo de cultura", que podia, ainda, estabelecer confusão com aquela em que se realiza a etapa que se segue à da investigação (PO, p. 155).

precisa estudar muito não, aprender a ler e escrever e fazer conta já tá bom, o resto não serve para nada aqui!" e "Nunca vi um professor, montado numa Hilux!". Essas expressões revelam concepções de mundo apontando os limites sociais dos alunos dentro de uma dada realidade. Assim, as palavras geradoras deveriam sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem (ACL, p. [120]).

Na segunda fase é realizada a seleção de palavras que reúna uma maior possibilidade de, através delas, trabalhar o campo semântico da palavra, sua fragmentação nas famílias fonêmicas e posteriormente novas combinações com as famílias fonêmicas par formulação de novos vocábulos. E por fim, problematização da palavra e quais os impactos gerados nas pessoas a quem ela pertence.

> Hoje, conforme o professor Jarbas Maciel, vemos que estes critérios estão contidos no critério semiológico: a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza. (EPL, p. [120]).

Na terceira fase comporta a criação de situações existências que estão contidas nas palavras ditas, palavras essas cheias de significação da realidade do povo. As palavras codificadas deixarão de ser um mero vocábulo e abarcarão a reflexão linguagem-pensamento-mundo.

> Estas situações desempenham o papel de "desafios" apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a "conscientizar-se" para alfabetizar-se (CO, p. [24]).

A quarta e quinta fase consistem na elaboração e confecção das fichas que servirão de auxílio para a prática educativa. De modo que ela seja usada como uma ferramenta norteadora do percurso traçado durante os encontros investigação, passível de tomar outros rumos, desde que não perca o foco, e jamais como uma prescrição rígida. Nessa proposta, somente encerrada a etapa de elaboração desse material será iniciada o efetivo trabalho de alfabetização, utilizando como recursos metodológicos dispositivos e cartazes com as palavras geradoras. Antes de iniciar a alfabetização é preciso fazer uma reflexão sobre a representação das palavras e qual significado

simbólico está embutido nela. Partindo dessa ideia, o ponto de partida é a conscientização da situação existencial, que tomando distância do fato concreto conseguem analisar criticamente uma situação que não parece ser sua, pelo fato de sua emersão, ao tomar consciência que fazem parte daquele contexto e com uma posição crítica já formada sobre a situação não veem outra saída a não ser emergir dela. Esses são os moldes da educação problematizadora, que para se fazer libertadora precisa trabalhar para exclusão do medo de se libertar dela e construir sua própria história humanizada. Confrontando a concepção mecanicista com a do método de palavras geradoras, em uma o autor elege as palavras, na outra as palavras são ditas pelo próprio povo; a decomposição delas é feita na etapa da análise e posteriormente é feita criação de outras palavras para criação do texto. No método das palavras geradoras as palavras são devolvidas ao povo que a elegeu como problematização da situação problema (codificações), mesmo sendo uma análise puramente da palavra ou de imagem que remetem a simbologia da palavra. Como tal, apresenta Chomsky (ACL, p. [42]) a codificação pode vir embutida do se chama de "estrutura de superfície" e "estrutura profunda". Sendo na primeira os leitores apenas descodificam e descrevem o que veem nas figuras como imagens sem significação, desconectadas da realidade.

> Suponhamos, por exemplo, a codificação de uma situação de trabalho no campo. A "estrutura de superfície" desta codificação seria representada por diferentes dados: a presença de mulheres e de homens trabalhando com alguns instrumentos; a figura do patrão, no seu cavalo; árvores, pássaros, animais etc. O primeiro momento da "leitura" ou descodificação se centra na descrição daqueles dados. "Vemos dois homens e três mulheres trabalhando. O patrão olha eles de seu cavalo. Lá longe tem umas árvores. Tem também uns passarinhos nos galhos. E animal pastando. O céu escuro indica chuva" etc (ACL, p.[42]).

Após a análise superficial da imagem, com a contribuição do educador, é feita a problematização da situação codificada para chegar na descodificação e assim compreender a "estrutura profunda" em que o povo se reconhece como sendo parte da problematização inicial e que estando naquela realidade a análise crítica também lhe servirá.

> Assim, se no primeiro momento, o que se faz é preponderantemente mirar a codificação, no segundo, ela é "ad-mirada". Naquele se diz apenas que há homens e mulheres trabalhando, que o patrão os observa de seu cavalo etc.; neste, se discute a significação do trabalho, as relações entre os trabalhadores e o patrão; o problema da produção, quem lucra com ela etc. Na "estrutura profunda" desta codificação hipotética há um mundo de problemas a serem discutidos e que se encontram apontados na sua "estrutura de superfície". Isto é o que se dá com qualquer codificação que, ao ser bem descodificada, proporciona

> aos educandos um nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, partindo da análise de seu contexto concreto (ACP, p. [42]).

Finalmente apresentadas as fases para uma educação para compreensão do mundo e libertação das situações que estancam a vocação de ser do homem. Destacamos que é pela linguagem que o homem objetiva sua subjetividade que se constitui pelo reconhecimento do outro em contradição dialética gerando o autoconhecimento. Assim, a linguagem processo histórico e de interação entre os homens.

> Transformar o mundo através de seu trabalho, "dizer" o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (ACL, p. [20]).

4.2 O QUE SÃO E COMO SE ELABORAM OS TEMAS GERADORES

Nos escritos de Paulo Freire que ele cita as problemáticas que geram o insucesso da educação, surpreendemo-nos como elas ainda não foram superadas. Hoje, também poderíamos citar muitos exemplos, de natureza política ou docente, que causam desinteresse e evasão escolar, porque seus programas não são direcionados a situações da realidade, simplesmente reproduzem um modelo fabricado para outros interesses que não é o dos seus destinatários. E seu objetivo é a doutrinação e adaptação para manutenção de uma realidade dominadora que envolvem os educandos com projetos que não correspondem à visão de mundo do povo.

> As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção "bancária" (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de "imersão" da consciência oprimida. Aproveitando esta "imersão" da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela "vasilha" de que falamos, e pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade (PO, p. 118).

Para melhor entendermos o que é "temas geradores", antes vamos fragmentar o termo e analisar o significado de cada palavra separadamente. O Dicionário Paulo Freire (DPF, p. 388), traz a definição de acordo com o dicionarista Houaiss para palavra "tema" como "assunto acerca do qual se conversa ou discorre" e na pintura é "assunto desenvolvido pelo artista numa obra". Para "gerador" é definido como "o que gera, produz, cria ou procria; genitor, progenitor. Fazendo uma interpretação dos significados dessas palavras e sua concepção em Paulo Freire encontramos o verdadeiro sentido

fundamentado na ontologia e epistemologia que ele quis dar ao seu método de ensino. Ao referir a palavra "tema" traz um sentido humanizador ao processo, colocando o diálogo como primeira condição para humanização e consequentemente é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo que exige reflexão para agir sobre ele. Continuando a análise da palavra tema, sua segunda definição está direcionada para arte, que também não podemos desvinculá-la do seu método, que no processo de investigação, os temas geradores parte da realidade concreta de onde será realizado o trabalho pedagógico e através deles iniciará o processo educacional, tornando o povo artista da obra, atuando como atores do seu processo histórico. A significação da palavra "gerador" também nos endereça claramente para sua teoria que, encontrado o tema que pertence a uma realidade, a partir dele que será gerado todo conteúdo programático da prática educativa. A organização do conteúdo programático deverá partir de uma investigação para averiguar as realidades existenciais daquele contexto, quais são as motivações e desmotivações que vivificam aquelas práticas sociais. As contradições percebidas na investigação serão apresentadas como embargos para sua plenitude humana para provocar uma inquietação que encorajará a uma ação libertadora. Segundo Freire (PO, p. 120), será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. Com isso, o conteúdo programático será criado pelas próprias pessoas que desfrutarão dele. Todo esse zelo em possibilitar a participação dos educandos na escolha do "seu" tema que irá direcionar o conhecimento, eles assumem a responsabilidade de cuidar do que ele mesmo foi autor e com isso a possibilidade de despertar a simpatia com os conteúdos escolares.

A educação problematizadora não se encerra, como entendido por muitos, em lançar uma problematização de temas pré-determinados. Muitos professores declaram que praticam uma educação problematizadora pelo fato de problematizarem a maioria de suas atividades aplicadas em sala. Ao invés de exercícios com perguntas diretas em que o aluno responde automaticamente consultando uma fonte, os enunciados das questões trazem uma problematização para que os alunos possam reflitam e investigar para responder à questão. Geralmente, são temas que fazem parte de uma realidade global, como temas ambientais, sexualidade, saúde, etc. Nesses moldes, a educação problematizadora se transforma em objeto utilizado para solucionar a aprendizagem, perdendo seu verdadeiro sentido, a libertação. Em muitos documentos oficiais que regem a educação encontramos citações de Paulo Freire para fundamentar esse modelo

de educação e é notória a utilização de fragmentos da sua teoria sem um conhecimento aprofundado da legítima intenção do autor. A educação para ser problematizadora precisa, necessariamente, encontrar o universo temático que pertença à realidade do aluno para embasar os conteúdos educacionais. É para esse fim, a investigação temática como a primeira das três etapas da educação. Cada etapa carrega em si um grau proeminente sem se fazer mais importante que as outras. O primeiro momento é o de conhecer o local onde se vai desenvolver o trabalho, fazendo a codificação e descodificação existencial; o segundo é o da redução e codificação temática para a confecção do material didático; e o terceiro é o da descodificação temática.

> Pode-se enunciar todo o trajeto da investigação temática (investigação-educação) em três etapas (cronológica e analiticamente distinguíveis, mas em estreita união enquanto processo dialético): 1) *etapa ou fase eminentemente investigadora* 2) *etapa ou fase eminentemente pragmática* e 3) *etapa ou fase eminentemente pedagógica* (TORRES, 1998, p.76).

É importante conhecer a conceituação geral do método e suas principais técnicas necessárias para elaborar os temas geradores. As mais importantes são os processos de *redução*, *codificação* e *descodificação*.

> *Redução*: o processo de tematização, como já dissemos, tem finalidade de elaborar os temas que, em uma sequência pedagógica específica, serão devolvidos problematizados para a comunidade alfabetizanda em que foram descobertos. *Codificação*: é a simbolização gráfica de cada uma das situações existenciais estratégicas reduzidas a unidades de aprendizagem. *Descodificação*: discussão da codificação existencial. (TORRES, 1998, p. 78).

Freire também sugere uma educação horizontal com a participação de educadores e educandos e para que esse processo tenha significação terá que ser fundamentado no diálogo, considerado o carro chefe, o elemento principal para instauração de toda sua obra. O diálogo diferente dos comunicados, que são transferências de informações, implica uma relação de "A com B" e não de "A para ou sobre B" (EPL, p. [114]). Essas expressões a princípio nos parecem rudimentar, mas transmitem um sentido profundo ao reflexioná-las. Na primeira expressão ele se refere a uma relação troca de conhecimentos feita entre os homens e que não existe supremacia ou verdades absolutas, inclui criação e construção de um mundo inédito, em conjunto, sendo então o diálogo uma necessidade existencial.

> "O diálogo é, portanto, o indispensável caminho", diz Jaspers, "não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo

> quando os demais também cheguem a ser eles mesmos" (EPL, p. [114]).

Contudo quando se usa a expressão "A para ou sobre B" Freire atribui como antidiálogo, uma relação vertical apresentada de cima para baixo, em que uma das partes impõe sobre o outro sua verdade, é desamoroso, arrogante e dominador e impede a autonomia do outro. Faz imperar a cultura do silêncio, um fala suas veracidades e o outro se sentindo ignorante apenas escuta, esse tipo de "diálogo" impede ao homem ser o construtor da sua história e da sua cultura negando a eles sua humanização e sua vocação ontológica. Segundo Freire (EPL, p. [114]), Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição.

Conforme afirma sua biógrafa, Ana Maria Araújo Freire, todo esse cuidado com a função das palavras e formulação de seu pensamento, Paulo Freire se valeu da leitura de vários livros sobre os temas de antropologia, linguística, filosofia, literatura, gramática, história e educação totalizando 572 registrados a próprio punho e outros mais que não registrou, mas que estão citados em suas obras.

> [...] Paulo se ocupou de, e analisou, obras de mais de uma centena de autores europeus, americanos e latino-americanos. Ao mesmo tempo, escolheu os mestres do pensamento de várias partes do mundo, e autores brasileiros e portugueses atentos ao bem falar e escrever, porque ele mesmo estava preocupado com a linguagem esteticamente bela e certa de nossa língua e com a "leitura do mundo" eticamente precisa e objetiva (FREIRE, 2017, p. 353).

A educação baseada nos temas geradores provoca uma bifurcação no conceber educativo, ao colocar o diálogo como sua base. Um ramo da bifurcação anuncia que não se obtém o conhecimento desacompanhado, mas em relações, visto que o homem não vive isolado, faz parte de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural. E, na medida que o homem compartilha suas ideias, constrói sua subjetividade e modifica o mundo ao seu redor. Essas mudanças afetam a realidade e a do outro através de valores e princípios que conduzira para uma nova maneira de ver o mundo e para emersão da intersubjetividade. Essa ruptura gerada por um novo paradigma supera a noção que o conhecimento pode ser passivamente armazenado, uma vez que esses fatores não ocorrem desconectados do mundo.

> Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (PO, p.96).

No outro ramo da bifurcação está um modelo de educação drasticamente oposta a que Freire propõe, nela conserva um uma visão ingênua da realidade baseada nas estruturas ideológicas do paradigma dominante. Nessa concepção "bancária" a educação é reprodutora da sociedade e suas ações de ensino estão centradas na transmissão dos conhecimentos que promovem a passividade do aluno e um profundo respeito pelas "verdades" dadas como conhecimento impossibilitando a problematização da realidade. Nessas relações prevalecem a autoridade que impede o diálogo e determina uma atitude passiva de recepção. Como consequência desse modelo de educação sob a ótica tradicional que ainda subsiste na atualidade podemos citar a conservação do pensamento e da cultura de outras regiões, imitação de padrões externos em detrimento do conhecimento da própria realidade e manutenção da divisão da sociedade em duas classes: dominantes e dominados. Assim, percebemos os efeitos da dominação através da invasão cultural em diferentes situações do nosso dia a dia, como a utilização de expressões de idiomas que não são pátrios, como "fast food", "black Friday", na culturas como "halloween", nas escolhas das refeições e até mesmo, habitando em um país tropical, no verão de dezembro, o natal é apresentado com pinheiros, flocos de neve e um Papai Noel com roupas pesadas, botas e luvas. A educação como faz parte de todo este contexto também sofre intervenções da cultura global nas práticas educacionais, inclusive órgãos e avaliações internacionais, como a UNESCO e o PISA influenciam e abarcam nosso padrão educacional. Nesse contexto, nesse modelo de educação, a ação cultural está comprometida pela slogarização ao negar ao homem o direito de construir sua história e inviabilizar a problematização da realidade, gerando um clima de desesperança e desumanização ao bloquear a riqueza do patrimônio social e cultural de um povo.

Para Freire (PO, p. 119), exclusivamente a partir da situação presente, existencial e concreta da realidade, incluindo os conjuntos de aspirações do povo é que poderemos organizar os conteúdos programáticos presentes no currículo escolar para ser administrado a uma dada existência. Para Brandão (2006, p.5), a educação não pode ser pensada somente como *educação*, aquela sistematizada para ensinar algo que foi anteriormente pré-estabelecido, encerrada nas regras e metodologias, separada dos domínios sociais e culturais, afastada do contexto do cotidiano de morada: a *cultura* — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. Por esse motivo Freire apresentou um método

revolucionário de educação ao trazer para dentro da escola os saberes elaborados da existência humana e sua vida em sociedade, como nos apresenta Gadotti:

> Paulo Freire sonhava com uma sociedade, um mundo, onde todos coubessem. A educação pode dar um passo na direção deste outro mundo possível se ensinar as pessoas com um novo paradigma do conhecimento, com uma visão do mundo onde todas as formas de conhecimento tenham lugar, se dotar os seres humanos de generosidade epistemológica, um pluralismo de ideias e concepção que se constitui na grande riqueza de saberes e conhecimento da humanidade. (2003, p. 74)

Um tópico extraordinário da proposta de Freire é a superação da dicotomia existente entre aquele que sabe e aquele que não sabe, que foi expressa ao valorizar o saber de um camponês, considerado pela sociedade um "ignorante absoluto" para ele se tornou um filosofo ao conceituar, a seu modo de entender, subjetividade-objetividade com sua própria leitura de mundo. Assim ele privilegia o saber popular e desmistifica os formalismos científicos e os saberes hegemônicos que evoluem para a transmissão de conhecimento entre os que sabem sobre os que nada sabem. Isto fica evidente no diálogo já citado anteriormente, entre Paulo Freire e o camponês chileno, apresentado na obra *Ação Cultural para a Liberdade:*

> "Descubro agora", disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações homem-mundo, "que não há homem sem mundo" E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? "Não!", respondeu decidido: "Faltaria quem dissesse: isto é mundo". Com esta resposta, o filósofo camponês, que a concepção elitista classificaria de "ignorante absoluto", colocou a questão dialética da subjetividade-objetividade (ACL, p. [19]).

A lógica das especialidades científicas fragmenta o saber e refletem a realidade somente sobre sua ótica focalizada na sua ciência particular. Para superação desses equívocos é preciso humildade para compreender o discurso do povo e superar a percepção estreitada dos problemas.

> É preciso que esses técnicos superem a visão deformada da especialidade, a que transforma a especialização em especialismo, escravizando-os a uma percepção estreita dos problemas. Agrônomos, técnicos agrícolas, sanitaristas, cooperativistas, alfabetizadores, todos nós temos muito o que aprender com os camponeses e se a isto nos recusamos, nada a eles podemos ensinar. Procurar compreender o discurso camponês será um passo decisivo na superação daquela percepção estreita dos problemas a que me referi acima. (ACL, p. [23]).

O tema gerador promove através do diálogo, a escuta e o respeito pelas diferentes maneiras de ver e estar no mundo e proporciona a superação da visão ingênua

que aceita tudo que lhe é imposto sem questionar, como uma realidade estática que não pode ser mudada e que obscurece seu poder transformador. O fundamento epistemológico da pedagogia freireana está na construção do conhecimento a partir do diálogo. Com isso ele elimina a possibilidade da detenção do conhecimento a uma classe pensante, consideradas elites do conhecimento, por possuir um certo grau de escolaridade ou uma boa posição político-econômica na sociedade. Assim o conhecimento não é solipsista que leva ao extremo de se acreditar que só nossas experiências se fazem verdades ele consiste no conjunto de saberes que formam a visão de mundo dos homens. Para isso, é necessário ir até o povo para perceber a relação pensamento-linguagem da população considerando o local, os modos de vida, as relações de trabalho, as culturas internas e as influências que recebem do meio externo, para em conjunto buscarem o conteúdo programático da educação.

> O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores" (PO, p. 121)

Considerando que as ações do povo são manifestações do seu modo de pensar, e essa percepção da realidade reflete na situação em que se mantem no mundo, não cabe aos investigadores explanar ao povo a impressão que tem daquela realidade e fazê-los perceber a qualquer custo as resignações, aceitando pacificamente e até sem perceber, toda situação de opressão. Quando ele pensa que "as coisas sempre foram assim e nunca vai mudar", sua ação, ou inércia, será de acomodação diante das contradições. Aqui não cabe nenhum pré-julgamento, mas uma ação dialógica que compreenda a constituição do pensar e da linguagem do povo.

> Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto (PO, p. 120).

É na relação homem-mundo que estão expressos os termos da investigação dos temas. A atuação a ser feita é problematizar as situações existentes naquele contexto que vai exigir deles uma postura de reflexão-ação. Nesse sentido, a atuação do educador é de fazer uma provocação para resultar uma reação crítica em que eles se percebam na situação, e jamais discursar para eles o entendimento pessoal que tem do contexto. Primeiro eles precisam entender que fazem parte de uma conjuntura problemática e

desumana para depois conscientemente agir sobre ela. A realidade poderá ser problematizada com diversos recursos, como: teatros, músicas, vídeos, fotografias, reportagens, etc., trazendo a totalidade para dentro da realidade. Essas representações, como objeto cognoscível, devem conjugar com o contexto para causar a reflexão e relações que antes não eram percebidas, esquematizada da seguinte maneira: representação – realidade – percepção. Este momento gnosiológico representa o conhecimento já existente visto por outro ângulo para formular uma nova percepção que ainda não era percebida.

> Este é o primeiro momento gnosiológico da pedagogia do oprimido, ou seja, a práxis do desvelamento da realidade que, ao ser representada como a matriz da opressão, implica o começo do reconhecimento dos mecanismos de dominação (em termos educativos, os mecanismos específicos de dominação das consciências ou mecanismos de alienação) por parte das classes oprimidas (TORRES, 1998, p.76).

Desse diálogo aberto representações com o povo na sua realidade clarificara uma temática significativa ou o conjunto de "temas geradores" que integrarão os conteúdos programáticos para uma educação como prática da liberdade. O diálogo será um recurso entre sujeito-objeto, não trata de ter os "investigadores como sujeitos" possuidores do conhecimento da dada realidade e os "homens o objeto" que precisa ser desvendado e compreendido. Como dito anteriormente, as ações revelam o pensar de um povo, sendo assim o que se pretende investigar é o pensamento-linguagem do povo que refletem em suas ações e simultaneamente os temas geradores daquela realidade e posteriormente sua conscientização.

> Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (PO, p. 121).

Esse momento dialógico da investigação dos temas geradores permite simultaneamente a percepção dos temas geradores e a conscientização dos sujeitos sobre os seus temas. Vale lembrar aqui que não estão sendo investigado os homens, mas as situações de opressão em que se encontram. Freire (PO, p. 122), faz algumas reflexões sobre os temas geradores esclarecendo que ele não é uma criação arbitrária e nem uma hipótese para ser comprovada, o que faria perder todo sua riqueza e verdade, porque a investigação seriam sobre a sua existência e sobre as situações reais de sua existência. Diante de uma dúvida crítica sobre a existência, para constatar sua objetividade teria que fazer uma reflexão sobre as relações homem-mundo e homem-

homem. E nessas relações os homens se fazem históricos e capazes de apropriar-se das suas atividades e de si mesmos como objetos de sua consciência e ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão podem transformá-los.

O tema gerador não é de constituição totalitária que segue apenas os rumos de quem os percebem como contradições e nem uma hipótese para ser testada a sua validade. Sua constatação está presente na experiência existencial dos homens no mundo e dos homens com outros homens. Os animais que não tem capacidade de reflexão sobre o que gira em seu entorno, adaptam aos formatos do mundo lhe é dado, seja no seu habitat natural seja em um zoológico. Exclusivamente nas ficções cinematográficas, apresentadas nos filmes de Hollywood, os animais são possuidores de uma capacidade criadora e um pensamento crítico sobre a realidade, se sentem "desanimalizados" e buscam animalizar-se e "animalizar" os outros animais, conscientizam-se da situação arbitraria em que vivem e buscam ações para reconquistar sua animalidade/liberdade.

> Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (PO, p. 124).

Freire (PO, p. 125), diz que diferente dos animais, os homens por serem consciência de si, são também consciência do mundo, porque são um "corpo consciente" e vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao fazer uma distinção entre animais e humanos deixa implícito no seu texto que a desumanização do homem o transfigura em um ser animal. O homem é um ser histórico e sua existência histórica permite a percepção do seu passado e do seu presente e uma projeção do seu futuro. E quando salienta que o homem é "corpo consciente" equivale-se do corpo como estrutura física, conjunto de partes anatômicas, pertencentes a todos os animais, que se desenvolvem e sofrem modificações durante a existência, mas quando se refere à consciência fica claro que ela é *sui generis* dos humanos, capacitando-os a ter consciência de si e do mundo. Os condicionamentos são configurados como "situações limites", barreiras que os homens apreendem como freios que os impedem de seguir em frente e melhorar sua situação no mundo, provocando sua aceitação dócil e passiva. Essas barreiras muitas vezes instauram, nos homens, uma descrença nas próprias ações impossibilitando sua superação, percepção fatalística, ou

quando percebem os obstáculos, aceitam e se acomodam com a situação, medo da liberdade.

> [...]Seu medo da liberdade os leva a assumir mecanismos de defesa e, através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta. Em face de um problema cuja análise remete à visualização da situação limite", cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de adentramento no núcleo mesmo da questão. Chegam, inclusive, a irritar-se quando se lhes chama a atenção para algo fundamental que explica o acidental ou o secundário, aos quais estão dando significação primordial. (PO, rodapé p. 133).

Os temas geradores por estarem arraigados em uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, os dados objetivos e a percepção que os sujeitos têm dessa realidade, é preciso ouvir os sujeitos para perceber o "universo temático", conjunto de temas, daquela realidade vigente em uma unidade epocal. Tudo está em constante mudança, as pessoas mudam sua forma de pensar de acordo com a época em que vivem, o que era visto como errado ou proibido em épocas atrás na atualidade já são aceitos, os códigos morais mudam de acordo com a época e a sociedade, p. ex., as mulheres eram privadas de exercerem as mesmas atividades que os homens. Por esses motivos que os temas geradores não podem ser trazidos para a comunidade prontos, predeterminados por especialistas e que é preciso ir até o povo e conhecer o cotidiano em que vivem, dado que muitas vezes realidades parecidas podem estar implícitas "situações limites" diferentes.

> Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (PO, p. 128).

Diante das contradições da ética e da moral referentes a uma cultura e a uma era, os homens também se contradizem e não assumem seu papel transformador e vivem acomodados em uma estrutura de determinações claramente explicita em uma relação dos que dominam e daqueles que "servem". Mas tem aqueles que conseguem compreender e problematizar as sujeições em que vivem. Para isso é preciso uma atitude reflexiva, objetivando a situação e tomando distância da imersão em que se encontram, ao sair do objeto para ver o objeto, ao afastar do seu mundo e das atividades para enxergá-las por outro campo de visão, as situações se revelam em dimensões concretas e se transformam em "percebidos destacados" e assim compreendem toda natureza histórica dos obstáculos à sua humanização. Diante dessa revelação

desafiadora e já conhecendo sua situação limite implicará em assumir ações comprometidas para ultrapassá-las. Freire, chamou de “atos limites”, as ações transformadoras da realidade. Mas elas só serão realizadas quando os homens perceberem que os mitos da sociedade dominante castram seus sonhos e a possibilidade do “ser mais” e essa percepção desmistifica as percepções fatalista que o mundo e as coisas são produtos definitivos, revelando o “*inédito viável*” como sendo uma expectativa de melhora.

> O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (PE, p. [106]).

Então, é através da ação sobre a realidade concreta, transformação da realidade, que ocorre a superação das situações limites. Essa superação não acontece por meio de ideias e pensamentos, uma reflexão passiva sobre a situação. “Exige práxis, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade” (PO, p. 127). Há uma relação de dependência entre a reflexão e ação, a reflexão sem ação se torna bláblábla e a ação sem reflexão se torna ativismo.

> Mas, se os homens são seres do que fazer 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. Não pode reduzir-se, como salientamos ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (PO, p. 167).

Os temas geradores estão presentes na realidade dos homens e envolvidos nas suas relações com o mundo e com a história e se apresenta em duas condições, estando envolvido e envolvendo ou encoberto pela situação limite. Os temas podem ser detectados em contato com a comunidade através de encontros dos “Círculos concêntricos”, partindo de um tema mais abrangente até alcançar o núcleo, um tema específico daquela realidade. Um tema abrangente é de caráter universal e visa compreender a origem de todas situações que geram obstáculos ao “ser mais”, por isso os temas estão “envolvidos e envolvendo” as situações limites e não podem ser compreendidos sem antes haver uma apreensão do todo, globalizado. Podendo advir das estratégias e artimanhas da dominação para manutenção de um status favorável mascarados nos mitos de igualdade de direitos em uma sociedade marcada pela dominação e opressão até alcançar o cerne, suas implicações geradas na localidade. Em síntese, os círculos concêntricos permitem um fluxo e um intercurso entre os temas mais

amplos ao mais específico, implica uma análise crítica em movimentos de ida e vinda, do todo para as partes e retornando das partes para o todo. Então a elaboração dos temas geradores inicia-se com a investigação nos círculos concêntricos, também conhecido como "ciclo gnosiológico" que parte de um conhecimento já existente, prévio, que será codificado, "ad-mirado", para maior compreensão e como consequência produz novos conhecimentos no processo de descodificação. Já de posse da consciência crítica da realidade codificada surge a necessidade a mudança de atitude, um quefazer libertador. Por se tratar de um ciclo, uma etapa não encerra a outra, pelo contrário, é um processo dinâmico, de sucessão constante, as situações apreendidas geram consciência que surgirão através dessa consciência novos horizontes para apreensões de novas situações que gerarão novas consciências críticas e assim sucessivamente.

4.3 PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

De acordo com a problemática enfrentada pelos professores de biologia, torna-se necessário encontrar novos caminhos e estratégias metodológicas que contribuam para um ensino-aprendizagem satisfatórios, e possibilite a conversão da ciência conceitual em conteúdos aplicáveis na vida concreta do aluno. Esse roteiro servirá de orientação e informação para todas as modalidades de ensino. Para a utilização da metodologia de temas geradores, de acordo com os pressupostos deixados por Freire, faz-se necessária a observação de alguns momentos descritos. Freire teve o cuidado de não deixar fórmulas prontas porque estaria reproduzindo um modelo de educação tão reprovada por ele. Ele apenas deixou orientações que servirão como roteiro para nortear o trabalho pedagógico a ser aplicado na realidade de onde surgiu a temática. Para que o método realmente tenha sentido é preciso seguir todos os momentos e etapas sugeridas por Freire e que descrevemos abaixo:

> **Iº momento** consiste em "investigar o próprio pensar do povo" (OP, p. 140s), cumprindo três etapas:
>
> 1ª etapa: aproximação dos indivíduos e seleção dos voluntários do povo que auxiliarão na investigação dos "temas geradores";
>
> 2ª etapa: "visita de observação compreensiva" à comunidade;
>
> 3ª etapa: redação de um relatório das situações-limites observadas;
>
> **IIº momento:** "descodificação ao vivo" (PO, p. 146s), envolve cinco etapas:

1ª etapa: reuniões e seminários avaliativos e apreensão do conjunto de contradições;

2ª etapa: elaboração das codificações que servirão a investigação temática;

3ª etapa: estudo sistemático e interdisciplinar da codificação "essencial" e as "auxiliares";

4: "redução" dos núcleos fundamentais do tema por especialista;

5ª fase: escolha do melhor canal de comunicação para o tema "reduzido".

Assim, no processo de investigação da temática significativa, o educador deve dispensar uma preocupação para problematização dos próprios temas que se fazem presentes na realidade. Esse processo de investigação que exige diálogo e problematização para que os sujeitos na interpenetração de suas situações vão descobrindo seus temas significativos. Salientamos que, nesse momento as interferências feitas pelo educador é somente para aclarar o que está implícito nos pensamentos que refletem na sua prática e não para emitir valores pessoais para a investigação não se tornar imposição. Para isso, é necessário aos investigadores postura simpática e compreensivas em face do que observam para não gerar um clima de autoritarismo.

A segunda e a terceira fase da investigação temática está no processo de codificação e descodificação, na codificação o sujeito reconhece-se na situação, nesse procedimento ao apresentar as situações existenciais para os indivíduos, a princípio eles reconhecem como uma realidade estranha pelo seu estado de imersão. Nessa fase o elemento primordial é o diálogo que através dele os participantes serão desafiados a expor seus anseios e angústias frente às situações codificadas.

> No processo da descodificação os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua "consciência real" da objetividade.
> Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisanda, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior. (PO, p.152).

A quarta fase inicia quando os investigadores terminados as descodificações nos círculos de cultura iniciam um estudo sistemático e interdisciplinar dos achados nos diálogos com o povo. Essa "redução temática" contempla a organização do programa curricular, planejamento e organização da prática pedagógica que será aplicada. Feita a delimitação dos temas, cada especialista de acordo com sua área, irá desenvolver um conteúdo interdisciplinar e em conjunto incluir outros temas pertinentes à realidade. E por fim na quinta fase será a confecção do material didático utilizando os recursos

didáticos e tecnológicos disponíveis na realidade escolar como data show, cartazes, vídeos e computadores.

> A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos "temas dobradiça". (PO, p. 161).

A partir desses procedimentos a equipe estará apta para aplicação do conhecimento que consiste na devolução para o povo, sistematizada e ampliada, a temática que nasceu da sua realidade como problemas a serem decifrados e nunca como conteúdo a serem depósitos. Tendo como base as situações concretas que miopizam e impedem de ver o mundo como um espaço para a construção da própria história e não só como um local repleto de limitações definido para completar o ciclo vital. Essa visão de mundo de modo acabado e que as oportunidades são para os que nasceram em berço de ouro ou para poucos que, por algum motivo, obtiveram sorte na vida, cria uma acomodação e impossibilita um despertar para a conscientização das situações existenciais. Esses obstáculos podem ser emergidos na investigação temática e que orientará os conteúdos que serão aplicados em sala de aula. Mas a verdadeira emersão que se pretende em uma educação libertadora é o da consciência. Superação da consciência inocente dos pensamentos de incapacidade para uma consciência crítica que perceba a graciosidade da manipulação de ideias exercida pela classe dominante.

De acordo com Freire (2013, p. 45-48), Paulo Freire tem toda competência para descrever essas situações que limitam os sonhos de um povo porque ele passou pela experiência de privações alimentícias e materiais. A pequena cidade onde vivia não lhe oferecia outra opção que não fosse aceitar todas aquelas privações, mas também fez nascer nele senso de esperança e justiça. Freire também foi educador e presenciou toda realidade educacional, as motivações e os embargos vivenciados pelos seus atores da educação. Com isso, organizou sua metodologia fundada na reflexão para conscientizar sobre a realidade que manipula, aliena e domina e detectar seu "inédito viável". Dentre outras contribuições ele percebe a escola como reprodutora do sistema de dominação que preserva a miséria do homem como um todo e sugere uma educação que possibilite a apreensão das situações limites, sua problematização e análise crítica da situação, que assim denominou codificação – problematização - descodificação. Desta forma, os temas geradores como situação existencial concreta percebida durante a investigação temática servem para que através dos processos de codificação-descodificação e

problematização alcancem um nível crítico de percepção da realidade. Entendemos aqui que o processo de codificação é representado por uma situação existencial que pode ser vista como embargo na vida da população que está sendo investigada, e a descodificação é a problematização da realidade codificada para gerar uma tomada de consciência. Segundo Freire (PO, p. 142), toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar, desta forma, durante a investigação temática em um mesmo momento ir conduzindo a problematização da realidade mediada pelo diálogo.

Freire também incluiu os investigadores no processo de codificação e descodificação da realidade analisada, neste caso os educadores se convertem em "disdocentes", deixando um patamar superior e com empatia e solidariedade se nivelam aos educandos para evitar suas imposições. A investigação não se limita a um espaço e a uma conversa, mas em uma participação ativa em diferentes espaços que fazem parte do cotidiano dos alunos, formais e não formais, analisando suas atitudes e posturas diante de determinados acontecimentos. Na codificação o que foi percebido na sua totalidade, durante os encontros e comunicação, os investigadores tentarão realizar a "cisão" desta. Acontece a saída do todo para as partes, a compreensão de um contexto pelas características históricas, sociais e culturais daquele local, porque somente com a compreensão das partes que se compreende o todo da realidade. A partir dessa compreensão que os educadores/investigadores poderão incidir sua visão crítica e *"sui generis"* da situação. Esse compreende o primeiro momento da descodificação ao vivo, o segundo momento será realizado em um seminário em que as equipes de investigadores irão expor suas impressões cindidas da realidade. Nesse momento "re-admiram" sua admiração anterior no relato da ad-miração dos demais (PO, p. 147). Assim o trânsito entre a situação observável e sua essência no processo particular de descodificação que serão expressos em seminários avaliativos irão aproximando-se dos núcleos das contradições que estão envolvidos os indivíduos daquele local. Essas contradições servirão para preparar os materiais que serão utilizados para as codificações dos temas daquele local. De acordo com Freire (PO, p.151), as codificações são mediadas entre o contexto concreto e teórico e paralelamente são o objeto que precisa ser desvelado por meio de uma consciência crítica. Um dos aspectos centrais da investigação temática é a vinculação entre a realidade do indivíduo e uma situação dialógica entre o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente.

A preparação dos materiais que mediará as descodificações dos sujeitos deve garantir que se reconheçam presentes naquela realidade. Quando são utilizadas representações alheias, e até mesmo parecidas, com a realidade, devido seu grau de subordinação, perceberia as limitações da dada realidade, mas não conjugaria com a sua. Neste roteiro está dispensado a maior preocupação de Freire, no que diz respeito a consolidação de uma educação libertadora, é a partir dessas ações que os sujeitos reconhecem suas contradições e se conscientizam sobre suas situações limites. É importante, também, que as codificações não sejam centradas em materiais explícitos demais ou enigmático.

> [...] No primeiro caso, correm o risco de transformar-se em codificações propangandísticas, em face das quais os indivíduos não têm outra descodificação a fazer, senão a que se acha implícita nelas, de forma dirigida. No segundo, o risco de fazer-se um jogo de adivinhação ou "quebra-cabeça" (PO, p. 151).

Assim, elas devem oferecer oportunidade de contextualização, não no sentido de exposição das situações vividas, "slogans", servindo apenas como acessório da codificação, mas em um momento de reorganização das informações adquiridas como ponto de partida para a descodificação. No momento em que os elementos contribuintes da descodificação possibilitam um conjunto de análises, espécie de "leque-temático", vão percebendo que fazem parte daquela situação, por isso as contradições devem interagir com a totalidade do cotidiano.

> Por tudo isto é que mais uma exigência se impõe na preparação das codificações – é que elas representem contradições tanto quanto possível "inclusivas" de outras, como adverte José Luís Fiori. Que sejam codificações com um máximo de "inclusividade" de outras que constituem o sistema de contradições da área em estudo. Mais ainda e por isto mesmo, preparada uma destas codificações "inclusivas", capaz de "abrir-se" em "leque temático" no processo de sua descodificação, que se preparem as demais "incluídas" nela, como suas dimensões dialetizadas. A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas (PO, p. 153).

É claro que esse processo requer uma sensibilidade por parte do investigador para perceberem possíveis desvios ou desinteresses no momento da codificação, as estratégias utilizadas podem causar estranhamento e distanciamento, dessa forma o investigador poderá aplicar novos mecanismos para observação e compreensão da realidade, que seriam codificações chaves que abrirá as possibilidades para codificações "auxiliares".

> Inicialmente, projeta a codificação (muito simples na constituição de seus elementos) de uma situação existencial. A esta codificação chama

> de “essencial” – aquela que representa o núcleo básico e que, abrindo-se em leque temático terminativo, se estenderá nas outras, que ele chama de “codificações auxiliares” (PO, p. 154).

Em seguida, nos círculos de investigação temática, com a participação dos envolvidos no processo, os investigadores instigam os indivíduos problematizando a realidade que se encontram para que se vejam na situação, percebam novos fatos e levantem novas questões. Nas reuniões é imprescindível a escuta ativa, perceber o que pensam, as expressões diante das situações, reivindicações e qual sua identidade no mundo, para o direcionamento das ações do ato educativo. Terminadas as descodificações dará início a última etapa que compreende o estudo sistemático e interdisciplinar dos achados nos círculos de investigação temática. Cumpre reforçar que, p.ex., uma realidade agrícola cafeicultora situada na região Norte do interior do Espírito Santo não apresenta a mesma realidade, os mesmos limites simbólicos que a região sul do mesmo estado. São diferentes, os colonizadores, os processos históricos, os conhecimentos desenvolvidos e as apropriações sociais que são próprias da cultura. Sob essa ótica, até mesmo os temas mais abrangentes como meio ambiente devem conter as particularidades dos aspectos da realidade local. A equipe interdisciplinar também não deve restringir a riqueza temática dando enfoque á sua especialidade, os temas devem ser tratados em sua totalidade evitando os especialismos. Cada área do conhecimento a partir do tema investigado irá sequenciar os conteúdos que farão parte do currículo escolar. Na “redução” será definido, e isso não quer dizer rigidez de conteúdo, o que será trabalhado em cada área tendo o tema gerador como o centro e os possíveis acréscimos temáticos que surgiram durante a “redução” orbitando sobre ele. A introdução de novos temas para servir de mediação para que o aluno consiga compreender a importância daquele conhecimento e inter-relacionar com os temas sugeridos nos círculos de investigação temática. Dessa análise surgiu o tema gerador que foi detectado pela equipe interdisciplinar em conjunto, mas foi retirado da realidade do educando respeitando sua essência durante a descodificação. Só a partir daí que os educadores sugerem, a que Freire chamou, os “temas dobradiça”. Em suma, os temas geradores representam a visão de mundo dos educandos de acordo com a realidade que estão inseridos e estão saturados das contradições existenciais, já o “tema dobradiça” surge da visão do educador que apesar de não terem sido sugeridos pelo povo a equipe interdisciplinar comprova sua necessidade.

> Na “redução” temática, que é a operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades se buscam seus núcleos fundamentais, que são as

> suas parcialidades. Desta forma, “reduzir” um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo.
> Na "codificação” se procura re-totalizar o tema cindido, na representação de situações existenciais. Na “descodificação”, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. Este processo de “descodificação” que, na sua dialeticidade, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na re-totalização de totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais claramente, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais. (PO, rodapé p. 162).

Paulo Freire também sugere na incapacidade de se fazer uma prévia investigação temática, com o mínimo de conhecimento da realidade, poderá escolher temas que funcionariam como “codificações de investigação” para problematizar as situações existenciais e iniciar a investigação temática. O importante é, para uma educação libertadora, que os alunos sempre sejam os protagonistas do conhecimento e que sua visão de mundo esteja presente nas propostas pedagógicas que alicerçam uma educação crítica.

4.4 O ENSINO DE BIOLOGIA A PARTIR DE TEMAS GERADORES

A contextualização dos conteúdos de Biologia através dos “temas geradores” torna o assunto mais atraente e de fácil assimilação. Esse procedimento possibilita desenvolver um trabalho interdisciplinar diferenciado, independente do grau de escolarização, que contribui efetivamente para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, este procedimento metodológico adotado traz benefícios ao ser abordado de maneira contextualizada, valoriza a realidade local do educando, proporciona situações dialógicas em que o aluno é o autor do seu conhecimento, participando da investigação dos temas que irão gerir sua aprendizagem (DPF, p. 388).

Investigar o “tema gerador” é sondar o pensar dos homens referido à realidade, é pesquisar seu conhecimento de sua própria condição. Assim, a contribuição de Paulo freire para o ensino-aprendizagem de biologia traz inumeros beneficios para a educação através da uma investigação temática voltada para vivência de mundo do aluno e, a partir desse tema serão retirados os conteúdos a serem ensinados. O procedimento metodológico dos temas geradores tem como ponto de partida a contextualização, ou seja, são extraídos da vivência dos educandos, durante o processo de conscientização das ‘”situações-limites”, o educando ultrapassa a curiosidade ingênua caracterizada pelo senso comum e como ponto de chegada será a aprendizagem dos conteúdos científicos.

Considerando a amplitude e a importancia dos Temas Geradores, apresentaremos um mapeamento de pesquisas, artigos e textos escritos sobre o uso e a possibilidade de uso dos temas geradores como facilitadores dos contéudos escolares comprovados pela pesquisa de Torres e Maestrelli (2012).

> A fim de melhor compreender o papel que a expressão "temas geradores" vem assumindo nos trabalhos de EA escolar, outros estudos (TORRES, 2010; TORRES, MAESTRELLI, 2011) trazem à tona os distintos contextos e abordagens dos mesmos, mediante extensa pesquisa em periódicos da área, anais de eventos nacionais e em bancos de dissertações e teses, no período entre 1997 e 2009, totalizando 3.774 trabalhos. Destes, 723 tratavam de EA escolar dos quais Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012 318 70 mencionavam a expressão "tema/s gerador/es", cuja análise revelou que os denominados "temas geradores" podem ter ou não alguma relação com processos formativos e/ou curriculares e pedagógicos.

Dentre as vários trabalhos encontrados selecionamos alguns que fazem menções do uso da metodologia dos "Temas Geradores" como potencializador da aprendizagem de Ciências/Biologia[27], alguns sugerem os temas que foram problematizados para contribuir com a conscientização dos alunos e ação transformadora. Selecionamos trabalhos encontrados que fazem menções do uso da metodologia dos "Temas Geradores" como potencializador da aprendizagem de Ciências/Biologia, alguns já sugerindo os temas que foram problematizados para contribuir com a conscientização dos alunos e ação transformadora. Foram abordados a escolha da metodologia pelas dificuldades de aprendizagem devido a fragmentação dos contéudos e a dificuldade de contextualização com a realidade. A maioria dos artigos destacaram a importância da participação dos alunos na escolha do seu contéudo escolar, para que seja adequado à realidade que está inserido. O resultado das pesquisas que utilizaram o legado de Paulo Freire, sendo: valorização dos conhecimeentos

[27] 1) "Plantas tóxicas e medicinais como tema gerador para oficinas de botânica: percepções dos estudantes do ensino médio" (THOMAZ, et al, 2011); 2) "Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória".(TOZONI-REIS, 2005); 3) "Os "três momentos pedagógicos" como estruturantes de Currículos: o estudo da realidade e os temas geradores na educação em ciências". (PANIZ, et al, 2018); 4) "Tema gerador e a relação universidade-escola: percepções de professoras de ciências de uma escola pública em Ilhéus-BA" (SOUSA; BASTOS, 2016); 5) "Ensino de ciências no ensino fundamental por meio de temas sociocientíficos: análise de uma prática pedagógica com vista à superação do ensino disciplinar" (MUNDIM; SANTOS, 2012); 6) "Apropriações do Tema Gerador no Ensino de Ciências" (OLIVEIRA, 2016); 8) "Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis Relações epistemológicas e pedagógicas" (SOLINO; GEHLEN, ,2014) 9) "O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade" (LEMES; ZITKOSKI).

prévios dos alunos, atividades contextualizadas com a realidade, participação ativa do aluno na formulação do conhecimento, foram todos positivos e como consequência observaram alunos mais interessados, maior participação nas aulas e maior compreensão do conteúdo científico. A problematização de temas na educação está relacionada em estar em uma realidade e ter uma consciência crítica para atuar como agente transformador. Localidades diferentes, grandes centros e área rural, os alunos influenciados pelo meio social em que está inserido apresentará percepções diferentes da realidade vivida e dela serão extraídos os temas.

> Problematização em relação ao ensino, como um método freireano voltado para a reflexão tanto acerca do que se diz, quanto do que se faz, pessoal ou coletivamente, de modo a reavaliar e reapresentar a realidade na forma de problema. É pensar um conteúdo para melhor apreciá-lo, julgá-lo e fazê-lo exequível, conforme as exigências de uma determinada situação (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 159).

Poderíamos citar alguns exemplos abrangentes de conteúdos que podem ser trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar como Temas Geradores, por exemplo: sexualidade (gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis, etc.), genética das sementes (transgênicos, orgânicos, sementes criolas, etc.), educação ambiental (sustentabilidade, recursos hídricos, uso indiscriminado de agrotóxico, etc.), superação da problemática das pragas agrícolas por meio da agroecologia e demais técnicas comprometidas com a sustentabilidade e meio ambiente. Esses conteúdos são de fundamental importância para o desenvolvimento econômico da região, impactando diretamente na vida das pessoas (ALTIERI, 2004; LANCEY, 2000, 2010).

Em suma, uma educação crítica e problematizadora propicia uma melhor absorção das problemáticas e possibilita a aplicação do conhecimento adquirido nas práticas cotidianas, melhorando sua atuação no local onde vive. De acordo (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p.182), os temas geradores “são relativos às aspirações, e à visão de mundo dos educandos que, captados e estudados pelo educador, tornam-se base para o conteúdo programático da educação dialógica de um grupo determinado”.

O currículo escolar é um documento que serve de orientação para o professor nas suas práticas educativas e a maioria deles são organizados de maneira padronizada e monocultural, pautados em uma abordagem conteudista, compartimentada e fragmentada. Diante disso, Paulo Freire aborda a necessidade de uma educação para a diversidade, com dimensão interdisciplinar, internacional e multicultural. O educador deve utilizar estratégias que prepare o aluno para ser um cidadão crítico para atuar na

sociedade, tendo como ponto de partida a vida do educando, valorizando seu contexto e suas experiências de trabalho. Essa adequação do currículo deve contemplar outras culturas e realidades para evitar o isolamento e não limitar os horizontes dos alunos. Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, o manejo do meio ambiente, que é fundamental para o desenvolvimento econômico da região e fonte de renda para muitas famílias. A educação ambiental é um tema gerador, que atende à realidade local dos alunos e permite um trabalho interdisciplinar voltado para a sustentabilidade, com o uso consciente dos recursos naturais disponíveis, preocupando-se com as futuras gerações.

A escolha do tema gerador deve partir da investigação do universo do aluno numa realidade mediatizadora e dialógica, para tanto previamente deverá ser realizada uma "codificação pedagógica", na qual se reúnam diversos temas, previamente pesquisados na situação existencial dos educandos e programaticamente relacionados com os conteúdos das disciplinas ministradas, como motivos propiciadores de envolvimento por parte dos educandos nos debates críticos, esses temas poderão então gerar outros tantos temas mais condizentes e pertinentes com a vida concretamente vivida (PO, p. 109). Neste sentido, temas geradores para educadores na zona rural também pode ser temas relacionados com o "corpo humano", como a "questão da sexualidade", a "gravidez na adolescência", "casamento consanguíneo" (genética), etc.

Os temas geradores são aqueles que envolvem e promovem um processo inicial de libertação integral de educandos e educadores. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo em que encontram envolvidos seus "temas geradores" (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 182). A falta desses elementos gera alunos imersos em seu "mundo", desacreditados de que a educação seja transformadora da realidade, desconhecendo-se como sujeitos quefazeres que os tornam históricos e capazes de saber-se no mundo. As situações-limites segundo, são barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais podem assumir várias atitudes, como se submeter a elas, ou então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos. Elas geram um clima desanimador diante das situações de aprendizagem, bloqueiam a capacidade que se forja na práxis e concebem um clima de desesperança que impede a superação sobre a sua realidade concreta. Assim, para se sentirem sujeitos de sua própria história, sua ótica está limitada na conquista de bens materiais. Assim, a

compreensão de liberdade é medida pela capacidade de consumo, uma concepção de felicidade ligada à ideia individualista e consumista.

Segundo Paulo Freire, o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que o professor, ao passo que ensina, também aprende. Assim, “ensinar não é transferir, transferir conhecimentos”, mas criar possibilidades para sua construção por intermédio de uma postura dialógica e crítica frente as situações do cotidiano. O professor precisa avaliar criticamente a sua prática pedagógica e suas concepções, em um constante ir e vir, estando aberto aos desafios impostos pela sala de aula. Professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. Para isso, ele precisa usar a criatividade e reinventar-se sempre para “ensinar pensar certo”.

> É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (PA, p. [14]).

Como suporte da aprendizagem, os professores utilizam o livro didático como ferramenta que contribui para o ensino do conteúdo. Muitas vezes ele é o único recurso instrumental usado como fonte de informação. Nas escolas públicas os livros são utilizados por quatro anos consecutivos, só depois desse prazo é feita a escolha de novos titulares. Para muitos professores o livro é a única origem da sua atualização, não buscando outras formas de contextualizar os conteúdos para subsidiar o conhecimento. O livro didático é produzido em escala nacional e não consegue alcançara as especificidades das regiões onde ele é utilizado. Para o ensino de Biologia, que trabalha com muitos conteúdos abstratos, o livro didático se torna uma ferramenta fundamental para visualização dos acervos microscópicos, seus processos internos e aplicação do conhecimento científico. O professor por si só não alcançaria a imaginação dos alunos se não fosse pelo uso das imagens. Mesmo com suas vantagens e limitações, ele não pode servir para um aprendizado acrítico e mecanicamente memorizador, domesticando os alunos em seus textos e se tornando uma barreira para a curiosidade e investigação. Assim, o problema da desmotivação educacional pode ser assumido pelo professor de forma radical como uma questão, transformando epistemologicamente esse problema em questão científica, ou seja, distanciando-se dos pareceres usuais e até mesmo do senso-comum das motivações educacionais. A primeira questão que emerge deste cenário consiste justamente na tentativa de identificação e conscientização dos próprios

ideais educacionais vigentes na sociedade aqui e agora: qual o sentido fundamentalmente humano que está sendo propiciado pela educação e pelos estudos acadêmicos em geral? Será possível que a vida vivida *(bíos)* e a vida estudada (biologia) possam harmonizar-se fundamentalmente com humanização de alunos e professores? A pedagogia da libertação de Paulo Freire, sem dúvida, assume este compromisso reflexivo. Desde o início de suas reflexões e escritos sobre a educação, Paulo Freire compreendeu-a como uma "prática para a liberdade". O ideal fundamental da educação não consiste em adaptar o aluno para servir e submeter-se aos fins pré-estabelecidos pelos poderes econômicos dominantes na história do capitalismo, mas de empenhar-se pelo diálogo libertador de opressores e oprimidos, enquanto humanos que dialogicamente libertam sua humanidade. O grande desafio é despertar no aluno o interesse para o aprendizado dos conteúdos escolares.

Muito se fala da necessidade de mudança no processo educativo, e para contribuir Freire deixou um legado político de conscientização. Vivemos em uma cultura em que os pais entregam seus filhos à escola e não participam da elaboração de documentos norteadores da educação. Para isso, faz-se mister esforços coletivos de toda a comunidade escolar (pais, diretores, professores, alunos, serventes, auxiliares) empenhada em desenvolver formas de adaptação do currículo atual, a nível nacional, no contexto existente para a efetivação da qualidade da educação. Os conselhos escolares é um espaço dialético e mediador destinado para a participação dos atores da educação. É um instrumento institucional de representação social nas práticas escolares. A participação dos atores ganha força ao explicitem suas ideias e insatisfações com a atual oferta da educação. Esse espaço coletivo é decisório para sugerir possibilidades de transformação da estruturação unificada e universal do ensino, visando respeitar as diferenças locais e culturais atualmente controlada pelos conteúdos sugeridos pela burguesia. Nas palavras de Gadotti e Romão (2004, p. 48), lutar para construir uma "nova escola pública" que não venha travestida das intenções e do controle da classe burguesa, que seja um espaço que promova a autonomia da escola, em seus conselhos escolares, para consolidação de um projeto pedagógico que atenda a todos, e não somente alguns privilegiados da sociedade, ultrapassando uma escola pública com a identidade das elites para chegar a "escola pública popular".

> Quando defendemos a participação das camadas populares nos conselhos escolares – um dos mais importantes instrumentos de gestão democrática da escola pública – apontamos para o controle popular de uma das agências mais importantes para a guerra do movimento na luta contra-hegemônica. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.30).

4.5 DA CONCEITUAÇÃO *(LÓGOS)* DE VIDA *(BÍOS)* À VIDA COMO UM TODO (EXISTÊNCIA NO MUNDO)

Para conjugar o estudo da vida (biologia) à vida (*bíos*) como um todo, sujeitos inseridos em um contexto histórico e cultural, poderemos traçar um itinerário orientado pelas teorias de Paulo Freire elucidadas neste presente trabalho. A começar pelo título da presente dissertação de mestrado que aponta para a busca de um novo referencial pedagógico para o ensino-aprendizagem de Biologia: "Contribuição de Paulo Freire para o ensino-aprendizagem de Biologia: os temas geradores como procedimento dialógico de compreensão do todo da vida *(bíos)"*. O ensino da Biologia encontra-se distanciado da realidade do aluno e não permite uma associação dos conteúdos com sua realidade cotidiana. Há alunos, principalmente os filhos de lavradores da agricultura familiar, que questionam onde aplicarão certos conteúdos trabalhados nas aulas, pois na realidade em que eles vivem, os conhecimentos oferecidos pela formação acadêmica, não lhes parecem necessários para continuar desenvolvendo suas práticas cotidianas. Os temas geradores é uma proposta metodológica que promove a aproximação do ensino de biologia a vida como um todo. Visto que, somos seres vivos e nada mais fascinante que conhecer os processos e funcionamento de tudo contribui direta e indiretamente da nossa sobrevivência. A biologia está presente e influenciando tudo ao nosso redor, e seus temas interagem com meio ambiente em que vivemos, o funcionamento do nosso organismo e nossa origem histórica. Assim, por meio dos "temas geradores", discentes e docentes, não estaremos apenas conceituando vida, a bio-logia (conceito de vida), mas nos dimensionando neste estudo pela "vida como um todo". O título pressupõe assim que a vida estudada, de forma bancária nas aulas de Biologia, pode estar desvinculada da vida vivida pelos próprios alunos, em seus diferentes contextos, e que, os temas geradores podem desempenhar o papel de mediação e aproximação da vida como um todo, não só aquela que se estuda, mas também aquela que se vive cada vez de forma singular. A educação bancária, repleta de usas características produtoras de seres dependentes emocionalmente, incapazes de superar os mitos deixados pela sociedade para mantê-los ajustados ao mundo, se mostra "necrófila", por impedir aos homens de "refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano" (PO, p. 91). Paulo Freire, repetidas vezes fala em educação "necrófila", ou seja, uma educação de opressão, que ama a morte e não a vida. Mas, quando há problematização e tomada da consciência da vida vivida concretamente, então há uma educação "biófila", que ama a vida.

Em *Ação Cultural para Liberdade*, Freire faz uma tensão entre biofilia e necrofilia, enfatizando sua oposição de maneira bem clara, a biofilia tem como tendência a vida e tudo que envolve um bem viver, como o dinamismo da vida, uso da criatividade para inovar, refazer e transformar, diálogo como libertação e resgate dos valores humanos. A necrófila, antônimo da biofilia, sufoca os seres até sua morte, no sentido de perder sua essência humana e viver como objetos que seguem as prescrições da sociedade domesticadora, que utiliza seus *slogans* para aprisionar aa mentalidades.

> Correndo o risco de parecer pensar simetricamente, diremos que, biofilica, a utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao escuro e não ao mutismo; à práxis e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos "slogans" domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem.
>
> Necrofilica, a rigidez reacionária prefere o morto ao vivo; o estático ao dinâmico; o futuro como repetição do presente ao futuro como aventura criadora; as formas patológicas de amor ao amor verdadeiro; a esquematização fria à emoção da vida; o gregarismo à verdadeira comunhão; a organização dos seres humanos como objetos e não a estes se organizando como sujeitos; os mitos que são impostos aos valores encarnados; as prescrições à comunicação; os "slogans" aos desafios. (ACL, p. [64]).

Na educação quando há problematização e tomada da consciência da vida vivida concretamente, então há uma educação "biófila", que ama a vida. Mas, quando educação se torna bancária, repetidora de conceitos mecânicos que não instiga o educando a pensar, ela é necrófila. O "diálogo" é justamente este elemento de mediação e aproximação da vida como um todo (biofilia) e a falta de diálogo, a opressão, o caminho para a morte, a necrofilia. Dialogar significa amar a vida, biofilia. Os temas geradores surgem do diálogo entre a vida vivida e a vida conceituada biologicamente. Os temas geradores são o procedimento dialógico de dimensionamento entre a vida como um todo (vivida) e a vida estudada (temas, problemas, questões, conceitos, definições, formulações, etc.). Os temas geradores surgem do diálogo entre a vida vivida e a vida conceituada biologicamente. Em Paulo Freire existe uma estreita relação entre o papel da educação e da vida como um todo, levando-nos a compreender que o processo de humanização é uma atividade pedagógica promovida entre os sujeitos de maneira igualitária. Para isso, o diálogo é a essência de todo processo, nele subsiste a comunicação e a troca de saberes e não comunicados e "depósitos" de saberes para serem recebidos passiva-

mente pelos alunos. Sendo o diálogo uma ferramenta legítima da humanidade ele presume dois elementos fundamentais: reflexão e ação. O diálogo não é imposição da palavra, é encontro dos homens mediados pelo mundo para reflexão e conscientização, mas também é ação para transformar as contradições encontras na reflexão entre os homens. Para a práxis a reflexão e ação são indissociáveis.

Já apresentamos as linhas gerais da noção freireana de diálogo, palavras geradoras e temas geradores e o próprio roteiro de elaboração dos temas geradores. Resta agora então, esclarecer um pouco mais a respeito desta relação entre vida estudada e vida como um todo, na mediação dialógica dos temas geradores, ou seja, esclarecer um pouco mais sobre os limites da Biologia e a amplitude e a totalidade da vida, avistáveis ou não por meio do conceito, do *lógos.* Agora vamos tratar de apontar para os limites da linguagem, seja a linguagem conceitual da ciência biológica seja a linguagem falada na cultura do humano no mundo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, ao tratar no capítulo terceiro da "dialogicidade", mais especificamente no tópico "as relações homem-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação", Paulo Freire afirma que podemos descobrir a concretude do tema gerador não apenas através "da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e mundo-homens" (p. 122). E, em seguida, ele se propõe desenvolver esta última abordagem, ou seja, demonstrar que os temas geradores podem ser descobertos por meio de uma reflexão crítica sobre a relação homens-mundo e mundo-homens. No caminho desta reflexão crítica, Paulo Freire demarca a distinção entre o animal a-histórico e o histórico. O animal a-histórico "não pode separar-se de sua atividade", para executar um ato reflexivo e assim, impregnar o mundo "de uma significação que vá mais além de si mesmo". A aderência do animal a sua atividade e sua limitação à decisão pré-configurada pela espécie a que pertence fazem com que ele seja um "ser fechado em si". Este fechamento sobre si não lhe permite estabelecer finalidades individuais e apartar-se de sua própria atividade. A todo o momento, o animal é animal, está fechado na possibilidade de seu ser. "Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um "ser fechado em si" – tal animal aqui, como lá" (p. 123). O homem como um animal histórico, cujo ser não está fechado em si mesmo, pode distanciar-se de sua atividade, por meio da reflexão, como também pode estabelecer finalidades individuais para sua existência, "os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é

histórica" (p.123). Para Paulo Freire vida e existência não são a mesma coisa. "Os homens não somente vivem, mas existem". A vida é interpretada, por Paulo Freire como um "*suporte* atemporal, plano, igual". Enquanto a existência dos homens "se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente". Perguntamos então como a vida, enquanto "suporte animal", "atemporal, plano e igual" torna-se existência? Como a vida animal e a-histórica torna-se existência histórica?

Em *Pedagogia da Autonomia*, no capítulo 2, tópico 2.1 ("Ensinar exige consciência do inacabamento"), Paulo Freire continua esta abordagem sobre a determinação do "suporte animal" e da "existência humana" e apresenta alguns novos ingredientes, em especial, a relação da "consciência do inacabamento" como pertinente à existência humana no mundo. O "suporte da vida animal" é definido como "o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende 'afetivamente' tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio" (p. [56]). Ou seja, o "suporte da vida" é espacial, um lugar, um *habitat* que prende "afetivamente" o animal. Há movimento dentro deste espaço de suporte da vida, "o animal aprende a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se nutri tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas" (p. [56]). Os seres humanos não permanecem da mesma forma no suporte espacial dos animais, mas o "promovem em mundo", "inventam a existência a partir dos materiais que a vida oferecia". Neste sentido, "a experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no suporte". O homem muda a qualidade do suporte espacial dos animais, na medida que inventa, a partir dos materiais vitais existentes, a existência. Ou seja, a existência é uma invenção humana, com base em uma mudança na qualidade do suporte animal. Não é a vida que se torna naturalmente existência, não é o suporte animal que evolui e se transforma em existência, mas uma reinvenção humana do próprio suporte, que resulta em existência humana.

> *O suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência,* na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos. A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida,* a "espiritualização" do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. (PA, p. [57])

A existência, diferente do suporte animal, é uma invenção, uma criação humana, na medida em que os seres humanos foram "intervindo no suporte, foram criando o mundo". Enquanto os animais são sempre animais, não se animalizam nem se desanimalizam, por estarem "fechados em si mesmos", não podendo ultrapassar o seu suporte espacial, o homem é um ser no mundo. "Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros" (IAL, p. 17). Para Paulo Freire, os animais vivem no suporte vital, os homens existem historicamente, inventando e criando "mundo". O que é o mundo? O mundo não é um espaço maior do que o suporte animal, no qual todos nós e tudo está presente. A grandeza do mundo não reside não ampliação do suporte vital. O mundo é uma totalidade relacional, mas isso não significa a soma de todas as coisas. Ser-no-mundo significa estar em relações, estar relacionado com a totalidade cada vez, aqui e agora. Vasconcelos e Brito destacam, em seu glossário *"Conceitos de educação em Paulo Freire",* a vasta abrangência do conceito de "mundo" na obra de Paulo Freire.

> É o mundo – palco de todas as realizações – onde o homem vive, sonha e realiza seus projetos, Nele, o homem efetua sua saga, deixa a sua marca, faz história, constrói a civilização. Muito embora seja efêmera a sua passagem, é, no entanto, ao homem que o mundo se abre, como um tesouro a ser descoberto e desvelado, conhecido e reconhecido (VASCONCELOS e BRITO, p. 142).

O mundo é o grande tesouro da humanidade, nele se encontram sempre, como em todo baú, coisas novas e velhas. Todavia, esse baú de tesouros se abre somente para os homens, somente a eles se revela e desvela. Podemos até dizer que os demais seres "vivem" no mundo, mas somente a existência humana está aberta ao mundo, somente o homem se relaciona, existe, na e com a totalidade do mundo. Balduino Andreola também afirma, no *Dicionário Paulo Freire,* a vasta implicação da categoria "mundo" na obra de Paulo Freire:

> Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicitar a relação dialética: leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação. (DPF, p. 283)

Como já citamos anteriormente, em outros contextos, vale retomar o diálogo de Paulo Freire com o camponês chileno a respeito do conceito de mundo. Paulo Freire cita, em *Pedagogia do Oprimido,* esta experiência com os "círculos de cultura" no Chile, quando refletiu junto com os camponeses sobre a "existência do mundo", caso não houvesse mais seres humanos sobre a Terra.

> E quando o educador lhe disse: – "Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?"
> "Não! respondeu enfático, faltaria quem dissesse: *Isto é mundo".* O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência. Na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. (PO, p. 99)

Para explicar esta "existência do mundo", Paulo Freire recorre aos conceitos da Fenomenologia existencialista, demonstrando que para Sartre, "consciência e mundo se dão ao mesmo tempo". Para o Existencialismo, o ser do homem não antecede sua existência, ou seja, não podemos partir de uma pré-compreensão do humano, de um preconceito, que defina sua essência, antes de sua existência.

> "O que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer." (SARTRE, 1973, p. 12)

Diferente de uma cadeira, que primeiro é uma ideia representada essencialmente na mente do marceneiro, como um utensílio de assento, e depois passa a existir quando produzida por este, o ser humano não "é" primeiro algo já definido essencialmente para depois passar a existir, mas, ao contrário, o homem já sempre existe e, em existindo, decide-se por seu ser, pelo sentido de sua existência. Já sempre estamos inseridos e lidando com o mundo e conosco mesmos e, somente depois, começamos a tomar consciência de nossa situação de mundo, descobrindo, desvelando ao mesmo tempo o mundo de nossa existência. Para o Existencialismo, o homem é um ente que se encontra sempre já jogado no mundo e, cabe a ele a responsabilidade, a resposta de acolhimento ou não do sentido de ser de sua própria existência. Todo afastamento e esquecimento desta decisão sobre o próprio ser já é igualmente uma decisão, um modo de ser, de existir no mundo. O homem pode ser autêntico, assumindo a responsabilidade de decisão de sua própria essência ou pode simplesmente viver de modo inautêntico, desviando o olhar de seu próprio ser. "Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência." (SARTRE, *idem*). A pedagogia de Paulo Freire parte, desde os seus primórdios de alfabetizador, deste princípio existencialista, na medida que para ele todos (alunos e professores, analfabetos e alfabetizados, pessoas do povo e seus líderes, etc.) sempre já possu-

em uma leitura prévia do mundo. Porque todos já sempre estão lendo o mundo em sua existência, não tem sentido abandonar e deixar de lado esta leitura interpretativa e dada, negligenciando os conhecimentos já trazidos, para simplesmente impor de forma autoritária e não dialógica, supostas "verdades" sobre a vida e a existência.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. (IAL, p. 9 e 13)

O homem constantemente existe em um mundo de sentido, em um mundo histórico, apreendido e aprendido oralmente antes de ser escrito. Existindo o homem, consigo estará sua visão particular de sentido de mundo. Sua existência carrega o sentido de seu mundo. A palavra oral, antecede a palavra escrita. As palavras do povo, segundo Paulo Freire, já sempre estão grávidas de um sentido de mundo, porque existem dentro de um sentido de mundo. Todavia, nem sempre são capazes de escrever esse sentido, capazes de tomar consciência de sua própria história, de seu próprio mundo. Assumir a responsabilidade por escrever o sentido de mundo é algo muito mais amplo do que aprender simplesmente os grafemas das palavras faladas oralmente. A segunda leitura de mundo não deve ser desvinculada da primeira.

> Daí que se torne indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. (EC, p. [16])

A educação bancária, como vimos, não problematiza a existência, o sentido de mundo previamente dado. Sua ingenuidade consiste em compreender os alunos ainda como *tabula rasa*, como uma lousa sem palavras verbalizadas, um quadro sem sentido existencial. Todos já existimos conhecendo e falando o mundo, já lemos a filosofia histórica presente no tesouro do mundo. O senso comum é uma filosofia de mundo. Existir já significa partilhar de uma filosofia a respeito do todo, ainda que não seja uma filosofia elaborada criticamente, continua sendo uma filosofia com claros deveres sobre o que se pode e o que não se pode fazer no mundo. Para Paulo Freire e Antonio Faundez (PdaP, 1985), o pensar do senso comum também é uma filosofia, quiçá uma filosofia que tem

ampla influência, tomando conta e dominando a visão de mundo da maioria das pessoas. Citando Gramsci, afirmam que a filosofia do senso comum é a "filosofia dos não-filósofos", o senso comum é um filósofo ignorado pela própria ciência e que também se ignora como filósofo. "Penso que esse filósofo que se ignora a si mesmo é um homem que sente e 'conhece' profundamente sua própria realidade" (p. [31]). Esta filosofia do senso comum constitui o saber popular, uma forma de conhecimento do mundo e do próprio homem. Para Freire e Faundez, corremos sempre o risco de "elitismo ou de basismo" quando excluídos um destes lados da reflexão filosófica. Quando achamos que somente as ciências que promovem uma cisão com o senso comum podem ser consideradas realmente ciências e filosofias do todo, então defendemos o elitismo dos que julgam o povo como ignorante de tudo. De outra forma, quando atribuímos a única verdade como sendo a vigente no senso comum, no saber popular, excluindo sem qualquer diálogo acolhedor a compreensão das ciências formais, então fincamos nossos pés no partidarismo do conhecimento, no dogmatismo da percepção sensível. "Quer dizer, não é o elitismo que se deve contrapor ao basismo nem o basismo ao elitismo. Porque não sou elitista, não vou ser basista; porque não sou basista, não vou ser elitista. A minha posição é a da comunhão entre o senso comum e a rigorosidade" (p. [31]). O que acontece geralmente é que as "massas populares oprimidas" permanecem ao nível da sensibilidade por conta de vários fatores, deixando de explicitar com paciência e rigor os fatos que são percebidos no próprio existir.

Partindo destes pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, podemos dizer que a disciplina de Biologia, enquanto um conceito *(lógos)* de vida *(bíos)*, não é a primeira compreensão de "vida" que o ser humano dispõe. A existência humana no mundo já propicia uma compreensão prévia de vida a partir da própria lida com o mundo, a partir dos diversos empenhos do existir: coleta, pesca, caça, agricultura, artesanato, rezar, pensar, calcular, escrever, etc. A "vida" experimentada no mundo é muito mais ampla e profunda do que os reducionismos biológicos de diferentes épocas das ciências. Os conceitos científicos normalmente decorrem de determinados paradigmas de cientificidade (KUHN, 2001), conceitos que outrora eram considerados verdades inequívocas a respeito da definição de "vida", momentos históricos posteriores já não são mais aceitos como tais. As anomalias levam os cientistas a romper com os paradigmas dominantes na explicação dos fenômenos da vida. A estrutura das revoluções científicas aponta para a historicidade da própria ciência e seus conceitos. Cabe ao biólogo ter consciência dos

próprios limites conceituais de sua ciência, perceber que todos os reducionismos restringem a própria amplitude significativa da vida.

> O reducionismo em geral é apresentado como certo tipo de fisicalismo — o reducionismo epistemológico, por exemplo, sustenta que todas as coisas vivas, por serem primeiramente coisas físicas, podem ter sua explicação biológica substituída pela explicação física, e que, dessa forma, a biologia poderia ser reduzida a essa área. Essa posição não é considerada a mais adequada, uma vez que se reconhece haver relações e processos em biologia que não seriam explicitados ao se fornecer sua descrição física. (CHEDIAK, 2008, p. 6)

Se a existência no mundo carrega consigo um grande tesouro de significação de "vida", porque reduzir o conceito de vida na biologia apenas ao modelo do fisicalismo ou da química ou do inorgânico? Não seria medir a vida por aquilo que está morto, pela morte? A vida tem seu início na morte? E se fosse o contrário? Se a existência, a liberdade já estivesse presente em tudo? Se os modelos mais complexos de "suporte de vida" e de "existência" fossem eles mesmos redimensionadores do próprio sentido de "vida"? Se a própria existência no mundo reconfigurasse o sentido de "viver" e se a própria biologia estivesse atenta e interessada em pesquisar estes sentidos de vida, não teríamos um conceito de vida mais amplo, um conceito que levasse em conta o "todo da vida"?

> O segredo dos inícios continua cerrado para nós. A hipótese que me parece mais convincente é admitir que já a própria passagem de substância inanimada para substância viva, a primeira auto-organização da matéria em direção à vida, foi motivada por uma tendência a estes mesmos modos de liberdade que se manifestam no profundo do ser, e a que esta passagem abriu as portas. (JONAS, 2004. p. 14).

Dialogar com os alunos de Biologia, tendo os olhos voltados para esta riqueza conceitual da própria existência, talvez possa ser um caminho para ampliar a própria conceituação de vida na biologia. O estudo da vida, então poderá conduzir ao "todo da vida", à prenhes significativa da existência no mundo.

5 CONCLUSÃO

A obra e a vida de Paulo Freire estão norteadas pela vocação fundamental da humanização por meio da educação. Ele, por intermédio da sua pedagogia fecunda e desafiadora, deixou um patrimônio cultural para orientar as futuras gerações na realização de uma educação humanizadora. Não há educação sem uma sincronia com o outro, "eu" e "nós", em um movimento dialético da fala e da escuta, exigências e contingências da humanização, historicamente sempre renovada. Há sim um monólogo: apenas um fala e o outro é silenciado, calado, subjugado por um poder dominador, esquecido da própria comunidade da sua fala. A desumanização acontece quando alguém se deixa iludir pela possibilidade de construção de uma "linguagem privada". Já sempre somos um nós, uma comunidade linguística que histórica e culturalmente se cria e recria a partir de nossa existência no mundo. O solo fértil, onde as palavras são plantadas, crescem e são colhidas pela pronúncia e expressão cultural de mundo, é a vida dialógica na e da comunidade. O diálogo tem esta propriedade de ser um recolhimento *(lógos, léguein)* por meio de atravessamento *(dia)* de sensibilidade perceptiva *(aísthesis)* de mundo. Retomando um pensamento aristotélico, já expresso no decorrer do trabalho, segundo o qual a primeira comunidade humana é fundada por uma sensibilidade comum, por uma estética cultural que culmina na formação de uma cidade. Viver em cidades, "ser cidadão", em sentido latino, e "político", em sentido grego, significa pertencer a uma comunidade de pronúncia de mundo, pertencer ao cultivo de uma determinada estética de mundo, pertencer a uma cultura. O monopólio da linguagem, a "linguagem privada", é um contrassenso cultural e, por si mesmo, uma contradição lógica. Todavia, este ofuscamento e esquecimento da comunidade cultural faz parte da história da existência humana no mundo. A desumanização é o resultado histórico deste esquecimento da vocação radial da educação. Para Paulo Freire, a raiz de toda desumanização é a opressão do homem pelo homem. Sua proposta pedagógica está assim vinculada à libertação do oprimido, está comprometida com a condução do oprimido ao cenário constitutivo de sua própria opressão: descobrir e libertar em si mesmo e no mundo o opressor e os opressores. A *Pedagogia do Oprimido* não inicia, não liberta, sem este reconhecimento de hospedagem histórica do opressor dentro do próprio oprimido e de seu mundo relacional. "O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação" (PO, p. 32). Somente o diálogo

pode desvelar e revelar o que e quem são estes opressores. O indivíduo sozinho pode até imaginar, por diferentes “atos de contrição” e “meditação” possíveis opressores na amplitude virtual de seu mundo de ideias. Todavia, na provocação concreta do diálogo, na disposição de abertura ao sentido comum de humanidade, há de descobrir as formas históricas aqui e agora da opressão. E há de reconhecer também os caminhos concretos para superar as situações limites de opressão do humano pelo humano.

Uma das grandes contribuições de Freire é conscientizar sobre os reducionismos provocados pela sociedade dominante e recuperar a subjetividade humana que está perdida historicamente pela ascensão da objetividade. Ele defende um fluxo dialético entre objetividade e subjetividade em uma ida e vinda entre reflexão e ação. A relação dialética homem-mundo, dicotomizada pela opressão, permite ao homem construir e reconstruir sua história. E nessas relações os homens se fazem históricos e capazes de apropriar-se das suas atividades e de si mesmos como objetos de sua consciência e ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão podem transformá-los.

Vimos que o tema gerador promove através do diálogo, a escuta e o respeito pelas diferentes maneiras de ver e estar no mundo e proporciona a superação da visão ingênua que aceita tudo que lhe é imposto sem questionar, como uma realidade estática que não pode ser mudada e que obscurece seu poder transformador. Freire apresentou uma sequência de momentos para serem seguidos ao aplicar sua metodologia de modo eficaz. Mas teve o cuidado de não deixar fórmulas prontas para não perder a essência do método, que é a investigação da realidade onde ela será aplicada. Ele apenas deixou orientações que servirão como roteiro para nortear o trabalho pedagógico. O primeiro momento com objetivo de encontrar os temas geradores, consiste na investigação do universo temático do povo através da observação e do diálogo sobre a consciência de mundo e da sua existência no mundo. Nesses encontros com a comunidade o povo expressará suas contradições e situações-limites que geram obstáculos ao seu “ser mais”. Com as informações retiradas do cerne da comunidade, iniciará o segundo momento, que diz respeito a programação prática dos temas. As situações analisadas serão cuidadosamente tratadas pelos especialistas sem reducionismos e respeitando o que se vivenciou, para a confecção do material didático que será ministrado no espaço escolar. Esse momento de planejamento é fundamental, pois dele nascerão os conteúdos que serão aplicados na ação pedagógica, diferenciando da educação tradicional em que os currículos chegam prontos sem a participação dos seus atores.

Todas os momentos são eminentemente importantes, mas quanto ao processo de investigação da temática significativa, o educador deve dispensar uma preocupação para problematização dos próprios temas que se fazem presentes na realidade. Esse processo de investigação exige diálogo e problematização para que os sujeitos na interpenetração de suas situações vão descobrindo seus temas significativos.

Assim, a metodologia do temas geradores integra a educação humanizadora por estar baseada no diálogo e alicerçada na realidade do povo, e também se faz libertadora, pois existir humanamente é expressar seu mundo e transformá-lo. Para isso, exige a necessidade de mudança na concepção da educação e das práticas pedagógicas desenvolvidas, para ir além de um conhecimento mecanizado propiciando aos alunos a capacidade de influir sobre as informações que lhes são passadas e não as receber inertes, problematizar os conteúdos escolares com a realidade e respeitar o homem como sujeito histórico e cultural, para proporcionar a conscientização e redução das desigualdades sociais promovidas pelas classes dominantes.

Neste diálogo pedagógico, ouvimos os próprios alunos dizerem que "Nunca viram um professor, montado numa Hilux". A partir de uma análise das estratégias de invasão cultural e de opressão da sociedade capitalista, reconhecemos que pode se tratar de uma espécie de introjeção da mentalidade do opressor na própria vida do oprimido. Ele tem um desejo de posse, que pode ter sido cultivado pela sociedade unidimensional do poder do capital. Todavia, esta possibilidade de alienação e de introjeção de valores capitalistas não podem, neste caso, ser considerados como verdade absoluta. Trata-se de uma especulação imaginada por um sujeito, uma representação ideológica de um indivíduo. Somente o diálogo, como viemos dizendo até agora, pode elucidar as significações desta provocação concreta. Na linha de cogitação dessas possibilidades poderíamos ainda aventar diversas abordagens: 1) evidenciação dos baixos salários dos professores para comprar este veículo, 2) inabilidade técnica dos professores de não reconhecerem as qualidades deste veículo no meio rural (resistência, conforto, segurança, etc.), 3) incapacidade dos professores de viverem adaptados à era do mundo tecnológico ou 4) depreciação da profissão de professor na visão social.

Partindo desses pressupostos, podemos concluir que desenvolver as práticas pedagógicas mediante a proposta dos "temas geradores" no ensino de biologia traz resultados significativos para a aprendizagem, pois permite conjugar dialogicamente a ciência conceitual (*logos*) com a realidade concreta vivida (*bíos*), a coordenação reflexiva sobre a teoria e a prática, e a redução da aprendizagem mecanizada que

restringe a amplitude da biologia enquanto uma disciplina que trata dos fenômenos que regem a vida como um todo. Dessa forma, o professor desempenha um papel importante na conscientização dos educandos, em que é preciso fundar suas práticas no diálogo para tornar os conteúdos mais acessíveis, comungando com as situações do cotidiano e ultrapassando a posição de expositores e repetidores dos conceitos biológicos, expressos nos diversos manuais, assumindo a atitude mediadora da transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4ª ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ARANDA, Dario. 10 empresas dominam 75% do mercado mundial de sementes. **Brasil de Fato.** Uma visão popular do Brasil e do mundo. 23 de julho de 2015. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/node/32482/. Acesso em: 04/05/2019.

ARISTÓTELES. **Política.** Trad. Mário da Gama Kury, 3ª ED., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BARBOSA, Regina S. e GIFFIN, Karen. Gênero, saúde reprodutiva e vida cotidiana em uma experiência de pesquisa-ação com jovens da Maré-Rio de Janeiro. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.,** v. 11, n,23, 2007, p. 549-67.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70; 2009

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Massangana, 2010.

BENEVIDES, P. S.; COLAÇO, V. F. R. Kant e Piaget: articulações discursivas entre a filosofia transcendental e a epistemologia genética. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 56, n. 1, p. 57-68, 2004.

BIZZO, Nelio. **Ciências fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANDAO, C. R. **O que é Educação Popular**. Disponível em: http://ifibe.edu.br/arq/20150911222003155692216 8.pdf. Acesso em 27/03/2018.

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

CHANTRAINE, Pierre. **Diccionaire Étymologique de la langue grecque.** Histore des mots. Paris: Éditions Klincksieck, 1968.

CHEDIAK, Karla. **Filosofia da Biologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CORTELLA, Mário Sergio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 3, 2011.

CRUZ, R. G, R. V. BIGLIARDI, MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Revista Conjectura: Filos. Educ.,** Caxias do Sul. V. 19, n. 2, p. 40-45, 2014.

DARTIGUES, André. **O que é Fenomenologia.** 10ª ed., Trad. Maria José J. G. de Almeida. São Paulo: Centauro, 2008.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire. *In:* TORRES, Carlos Alberto (org.). **Paulo Freire y La agenda de La educación lationoamericana em El siglo XXI.** Buenos Aires: Consejo Lationoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001, p. 295-322.

DELIZOCOIV, Demétrio. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

DELORS, J. et al.. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Trad. Renata Gaspar, Petrópolis: Vozes, 2010.

———. **A arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** São Paulo: Paz e Terra, 2018 (E-book).

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

———. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

———. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

———. **Conscientização e alfabetização**: Uma nova visão do processo. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3172. Acesso em: 16/05/2019.

———. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

———. **Educação e Mudança**. 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

———. **Extensão ou comunicação.** 8ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

———. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

———. **Pedagogia da Esperança.** O reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

———. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.

———. **Pedagogia do oprimido.** 65ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

———. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª ed., 2003.

———. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho dágua, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Nova Hamburgo: Feevale, 2003.

———. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987.

———. (org.) **Paulo Freire.** Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4ª ed., São Paulo: Cortez.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **As lições de Paulo Freire.** Barueri/SP: Manole, 2012.

———. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GIULLIANO; Thomas Ferreira dos Santos. **Desconstruindo Paulo Freire**. 1. ed. Porto Alegre: História Expressa, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Aufsätze aus dem Kritischen Journal der Philosophie. In: **Digitale Bibliothek Band 2.** Berlin: Directmedia, 1998 (CD).

———. **Fenomenologia do Espírito.** Trad. Paulo Meneses, Petrópolis: Vozes, 1992.

———. **Introdução à história da filosofia.** Trad. Antônio P. de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Trad. Márcia C. Schubak, Petrópolis: Vozes, 2009.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano.** Coleção Pensadores. Trad. Leonel Vallandro, São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1973.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia.** A formação do homem grego. 6ª ed., trad. Artur M. Parreira, São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. **História da Educação.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

JONAS, Hans. **O princípio vida.** Fundamentos para uma biologia filosófica. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRASILCHICK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia.** 4ª ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Trad. Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. 5ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LANCEY, Hugh. As sementes e o conhecimento que elas incorporam. **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº 3, 2000.

———. **Valores e atividade científica 2.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo da Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas.** 3ª Ed. SP: Editora Alínea, 2010.

LINHARES, Sérgio e GEWANDSNAJDER, Fernando. **Biologia hoje.** Genética, Evolução, ecologia. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LOCKE, John. **O ensaio acerca do entendimento humano.** Coleção Pensadores. Trad. Anoar Ajex, São Paulo: Abril S. A Cultural, 1973.

LUDWIG, Ralf. **Fenomenologia do espírito.** Uma chave de leitura. Trad. Ênio Giachini, Petrópolis: Vozes, 2017 (Ebook)

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean Piaget: Kantismo evolutivo e influência rousseauniana. Kínesis, 269 Vol. VII, n° 15, Dezembro 2015, p.259-270.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8ª ed., São Paulo: Atlas, 2017.

———. **Metodologia científica.** 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

———. **O 18 brumário de Luís Bonaparte.** Trad. Leandro Konder. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Trad. Cristina Magro, Victor Paredes, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Trad. Jonas P. dos Santos, São Paulo: Editorial Psi II, 1995.

MENESES, Paulo Gaspar. **Hegel & a fenomenologia do espírito.** Rio de Janeiro: Zahar Editor Ltda, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Trad. Carlos Alberto R. de Moura, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHELS, Lucas Boeira; VOLPATO, Gildo; Marxismo e fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. **Revista Digital do Paideia**, v. 3, n.1. Filosofia e Educação (Online), Abril-Setembro, 2011. Disponível em: http://fabiopassos.com.br/downloads/6f2be324818bb4c72ee677d70b225481.pdf. Acesso em: 25/02/2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PECORARO, Rossano (org). **Os filósofos clássicos da Filosofia.** Vol. I de Sócrates a Rousseau. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução a filosofia da educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PLATÃO. **Teeteto e Crátilo.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1988.

———. **República.** 3ª ed., trad. Carlos Alberto Nunes. Belem: EDUFPA, 2000.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 1993.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na Atualidade: Legado e Reinvenção. **Revista E-curriculum,** São Paulo, v. 14. n. 01, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Trad. Vergílio Ferreira, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada.** Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 10ª ed., trad. Paulo Perdigão, Petrópolis: Vozes, 2001.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na Atualidade: Legado e Reinvenção. **Revista E-curriculum,** São Paulo, v. 14. n. 01, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 17ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

———. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 16ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.
SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7ª ed., João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2019.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Hegel & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Ebook).

SILVA, Márcio A., SOUZA, Gilmar P., GOMES, Suzana S. Interdiciplinariedade e Realidade Social: Tijolo como tema gerador na educação Básica – Nível Médio. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED,** Bogotá, número extraordinário, 2014.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo et al. (org.). **Paulo Freire.** Ética, utopia e educação. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

———. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n.3, 2011.

———. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.13, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: A Práxis Educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

———. (org.). **Paulo Freire y La agenda de La educación lationoamericana em El siglo XXI.** Buenos Aires: Consejo Lationoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001.

———. Da Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: A Pedagogia Política de Paulo Freire. In: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 27, p. 93-110. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467. Acesso em: 29/11/2017

VASCONCELOS, Maria Lucia M. e BRITO, Regina Helena P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário.** 6ª ed., Petrópolis: Vozes, São Paulo: Mack Pequisa, 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & Educação.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José e LEMES, Raquel K. O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. Artigo da Internet da **Faculdade Integrada de Taquara (FACCAT)**. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acesso em: 28/02/2018.