

## A atualidade de Paulo Freire em seis dimensões: epistemológica, tecnológica, política, social, profissional e estética

*Paulo Freire's current affairs in six dimensions: epistemological, technological, political, social, professional and aesthetic*

*La actualidad de Paulo Freire en seis dimensiones: epistemológica, tecnológica, política, social, profesional y estética*

Sandro de Castro Pitano

Universidade de Caxias do Sul

scpitano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9794-1303>

Danilo Romeu Streck

Universidade de Caxias do Sul

streckdr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7410-3174>

### RESUMO

O artigo aborda contribuições de Paulo Freire para a educação e a sua atualidade com base em seis dimensões, articuladas entre si, no conjunto de sua obra: 1. Dimensão epistemológica, com ênfase no processo de construção do conhecimento e na conexão de saberes; 2. Dimensão tecnológica, considerando a crítica ao tecnicismo e a tecnologia como um meio; 3. Dimensão social, problematizando a Pedagogia do Oprimido na atualidade social e econômica brasileira e mundial; 4. Dimensão política, analisando a educação para a formação de sujeitos sociais (cidadania); 5. Dimensão profissional, considerando aspectos como criatividade, coerência e competência na prática pedagógica; e 6. Dimensão estética, em seu vínculo com a conscientização, manifestada, principalmente, pela inseparabilidade do bom e do belo na prática educativa. Os princípios de ruptura e conexão permeiam as seis dimensões, como consequência da dinâmica de denúncia e anúncio, constitutiva do pensamento freireano em relação à existência concreta.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Epistemologia. Política. Docência. Educação.

### ABSTRACT

*The article discusses Paulo Freire's contributions to education and its actuality based on six dimensions, articulated among themselves, in the body of his work: 1. Epistemological dimension, with emphasis on the process of knowledge construction and the connection of knowledge; 2. Technological dimension, considering the critique of technicality and technology as a means; 3. Social dimension, questioning the Pedagogy of the Oppressed in the current social and economic Brazilian and worldwide; 4. Political dimension, analyzing*

*education for the formation of social subjects (citizenship); 5. Professional dimension, considering aspects such as creativity, coherence and competence in pedagogical practice; and 6. Aesthetic dimension, in its link with awareness, manifested mainly by the inseparability of the good and the beautiful in educational practice. The principles of rupture and connection permeate the six dimensions, as a consequence of the dynamics of denunciation and announcement, constitutive of Freire's thought in relation to concrete existence.*

**Keywords:** *Paulo Freire. Epistemology. Politics. Teaching. Education.*

## RESUMEN

*El artículo discute los aportes de Paulo Freire a la educación y su actualidad a partir de seis dimensiones, articuladas entre sí, en el conjunto de su obra: 1. Dimensión epistemológica, con énfasis en el proceso de construcción del conocimiento y la conexión del conocimiento; 2. Dimensión tecnológica, considerando la crítica del tecnicismo y la tecnología como medio; 3. Dimensión social, problematizando la Pedagogía del Oprimido en la actualidad social y económica brasileña y mundial; 4. Dimensión política, analizando la educación para la formación de sujetos sociales (ciudadanía); 5. Dimensión profesional, considerando aspectos como creatividad, coherencia y competencia en la práctica pedagógica; y 6. Dimensión estética, en su vínculo con la conciencia, manifestada principalmente por la inseparabilidad de lo bueno y lo bello en la práctica educativa. Los principios de ruptura y conexión impregnan las seis dimensiones, como consecuencia de la dinámica de denuncia y anuncio, constitutiva del pensamiento de Freire en relación a la existencia concreta.*

**Palabras clave:** *Paulo Freire. Epistemología. Política. Enseñanza. Educación.*

## Primeiras palavras

Em meio às comemorações pelo centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-2021), percebe-se que sua importância, sobretudo para a Educação, continua sólida e em permanente reinvenção. Exatamente como ele gostaria: frutificando a partir dos desafios concretamente percebidos e assumidos ao longo da história. É nessa perspectiva que o presente artigo foi elaborado, concentrando mais um esforço científico que busca aprofundar a compreensão sobre a obra de Freire e o vigor inesgotável que ela representa para a práxis educativa, sempre em conexão com as contradições sociais.

Na sequência, apresentamos e desenvolvemos uma análise de seis dimensões do pensamento de Paulo Freire, a partir das quais buscamos evidenciar a sua atualidade. São elas: dimensão epistemológica, com ênfase no processo de construção do conhecimento e na conexão de saberes; dimensão tecnológica, considerando a crítica ao tecnicismo e a tecnologia como um meio; dimensão social, problematizando a Pedagogia do Oprimido na atualidade social e econômica brasileira e mundial; dimensão política, analisando a educação para a formação de sujeitos sociais (cidadania); dimensão profissional,

considerando aspectos como criatividade, coerência e competência na prática pedagógica, bem como a formação permanente na e para a docência; e dimensão estética, a partir da conscientização, manifestada, principalmente, pela inseparabilidade do bom e do belo na prática educativa.

## Dimensão epistemológica

Como salienta Franco (2017, p.153-154), em Paulo Freire “a finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo, aprendem a dar nome e sentido ao mundo” e nunca “sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho”. Salienta, ainda, que “a construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores”.

Freire atuou incansavelmente para evidenciar os equívocos da educação tradicional, chamada educação bancária, que é autoritária, alienante, excludente e reprodutora do *status quo*. Quando assumimos com Freire a fundamental ruptura com princípios de uma educação tradicional, estamos nos reportando, historicamente, ao que fora desenvolvido ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII no Brasil Colônia (ARANHA, 2012). Grande parte dos princípios fundantes da educação jesuíta (1549-1759), tais como a repetição, a memorização, a fixidez curricular e a disciplina, sobrepostos aos alunos, se mantém presente na atualidade. A dissociação em relação à realidade concreta é uma de suas principais características, ignorando toda uma condição social profundamente injusta e exploratória em seu sentido mais radical.

A ruptura com a crença de que se transmite o que se ensina é fundamental para permitir que o conhecimento, resultado de um processo de construção efetuado por cada sujeito, possa ser coerentemente buscado na relação educativa. O argumento se baseia em uma problematização clara e simples: se conhecer é uma atividade do sujeito, envolvendo elementos objetivos e subjetivos particularmente articulados em sua busca por saber mais, a transmissão pode ser considerada um procedimento pertinente na relação epistemológica? É sempre importante frisar, com Vasconcellos (1992), que o que se transmite é informação e não conhecimento, o que demanda entender, por exemplo, os amplos limites de adotar uma estratégia expositiva na sala de aula, assim como o seu estímulo a uma cultura da passividade.

Ao sujeito que possui um conhecimento, na condição de educador, cabe assumir o desafio de reconstruí-lo, para si, no processo de construir com e para os outros, os educandos. Como Freire ensina em *Pedagogia do Oprimido* (2005, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Situa-se o educador no processo com a pluralidade dos sujeitos educandos em seu desafio de ensinar e de aprender, conjuntamente. Além disso, o nível de conhecimento prévio, o ritmo e a forma de aprender de um sujeito A, ainda que se refiram ao mesmo tema, serão, indiscutivelmente, diferentes daqueles possuídos por um sujeito B. As dimensões objetivas e subjetivas são peculiares aos diferentes sujeitos, seres históricos que, igualmente, são.

A transmissão carrega consigo as dimensões de registro e reprodução. É o que ocorre quando uma professora ou um professor apresenta um tema/conteúdo para a sua turma, explicando detalhadamente suas características, modo de ser, causas, efeitos, etc. E os alunos, atentos, tomam nota (registram) para gravar suas palavras e, mesmo com breves reconstruções, realizar suas provas e trabalhos (reproduzem) com o objetivo de obter aprovação. Passado algum tempo, a memória descarta o registrado e impossibilita uma nova reprodução, revelando que o ensino, assim como a aprendizagem, foram apenas ilusões auto impostas. Embora haja relação entre memorizar e aprender, é improcedente afirmar que memorizar signifique aprender, ou que é preciso memorizar para aprender. Ao aprender eu memorizo, mas será que ao memorizar eu aprendo?

Freire (1996, p. 52) explica que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Discursar sobre o objeto ou sobre o fenômeno não significa ensinar, mesmo que fazê-lo seja parte do processo. Porém, no todo é insuficiente, pois:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 1996, p.77).

Memorizar se situa no mundo dos conceitos, que são compreensões generalizantes dos objetos e fenômenos, apartados de suas existências concretas. Logo, aprender não pode ser aceito como sinônimo de decorar conceitos e/ou fórmulas. A partir de Freire

(1996), aprender implica embarcar em uma aventura criadora, por meio da qual o sujeito busca se apropriar do objeto, permitindo-lhe reinventar o aprendido em outros contextos.

A necessidade de elaborar uma argumentação fundamentada na construção do conhecimento faz com que as problematizações se multipliquem: O que é a verdade? Quais as fontes e modos mais adequados de chegar até ela? Como se constrói o conhecimento de forma confiável? Freire assinala que o melhor caminho é pela participação ampla dos sujeitos interessados, um processo chamado de pesquisa participante, por meio do qual o discurso de verdade emerge do trabalho coletivo, dialógico de um grupo. Seu posicionamento rechaça o sectarismo, corporificado por meio das certezas e dos dogmatismos cristalizadores de pré-conceitos, como explica: “Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de congelar-me nela, de fechar-me sectariamente no ciclo de minha verdade” (FREIRE, 2002, p. 9). Isso exige uma postura humilde e aberta à mudança, o que não cabe para qualquer sujeito autoritário.

Vinculado ao desafio de busca pela verdade e pelo saber fundamentado, confiável, se encontra o caráter interdisciplinar (ou transdisciplinar?) do conhecimento. Os fenômenos, em si, permitirão uma compreensão tanto mais profunda e completa quanto mais ciências se unirem, curiosas, diante deles. Freire contribui para uma educação que opta por conectar saberes e esforços, embora reconhecendo que a especialização por áreas do conhecimento é fundamental para o seu desenvolvimento. A perspectiva freireana do conhecimento conduz a uma ruptura com a subjetividade moderna, pois inegavelmente transcende o paradigma cartesiano ao estabelecer a equação epistemológica a partir da ação de sujeitos dialógicos em torno de um objeto do conhecimento, em transformação mútua.

O ser conectivo de Freire se manifesta por meio de sua posição epistemológica. As dimensões da interdisciplinaridade, assim como da transdisciplinaridade, podem ser percebidas ao longo de sua trajetória, tanto por meio de seus escritos quanto da prática de educador e gestor, perante a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O posicionamento claro em relação à interdisciplinaridade do currículo escolar pode ser destacado como uma das principais características de sua gestão, no período entre 1989 e 1991.

Embora não tenhamos o propósito de distinguir conceitualmente a inter e a transdisciplinaridade, entendemos que é com esta que se identifica o caráter conectivo de Paulo Freire. Seu pensamento e prática são caracterizados pela busca radical do

conhecimento global dos fenômenos, a partir de sua manifestação. Essa complexidade se revela bem maior do que o permitido por uma relação disciplinar, estabelecida por um sujeito diante do objeto. Trata-se de compreender a condição relacional que se constitui entre os dois, sujeito e objeto, a qual se expande e se torna complexa na perspectiva dialógica. A estrutura disciplinar se mostra limitada para abarcar a relação epistemológica proposta por Freire. Já a transdisciplinaridade é mais conectiva, pois tende a se libertar da preocupação com os limites de cada área do conhecimento.

Como o ser humano busca conhecer a partir de suas inquietações, das dúvidas em relação aos problemas emergentes do seu próprio contexto, o conhecimento jamais poderá resultar de presença passiva. Conhecer é um processo ancorado no permanente recriar, resultando da curiosidade que imprime a busca determinada pelo saber do objeto. Desse buscar curioso resulta uma série de transformações, iniciando pelo sujeito, se espraiando para a realidade que o envolve, pois “leva os homens a conhecer que sabem pouco de si mesmos”, possibilitando que “ponham a si e seus conhecimentos como problema” (FREIRE, 2001, p. 95). Ao problematizar a existência, de si, do mundo e, também, de seu estar no mundo, torna possível a mudança.

## Dimensão tecnológica

A citação é longa, mas extremamente significativa quanto à compreensão de Paulo Freire (1984, p. 6) sobre a tecnologia, entendida como o aperfeiçoamento da técnica com base no conhecimento científico e sua aplicação aos modos de fazer, aos objetos e recursos:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na

escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais.

A dimensão tecnológica, astutamente conferida ao processo educativo no período contemporâneo, tem como uma de suas principais bandeiras a neutralidade, o que a mantém afinada com os propósitos sistêmicos e classistas. O uso acrítico de toda e qualquer tecnologia na educação acaba servindo de princípio reprodutor do tradicional, embora sob uma roupagem moderna. Mantém o paradigma transmissivo, o que, para Freire, como visto, é um equívoco epistemológico: conhecimento não se transmite, se constrói e reconstrói pelo envolvimento ativo de sujeitos em torno do objeto.

Diante do desafio tecnológico do presente, Freire (1996, p. 36) destaca que a curiosidade possibilita nossa defesa contra uma racionalidade excessivamente técnica desse tempo, colocando-se como uma pessoa que “não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo espreita de forma criticamente curiosa”. Como criação humana, a tecnologia compreende e reflete a cultura de uma determinada sociedade em seu contexto histórico e geográfico. No começo dos anos de 1960, Paulo Freire se utilizou do que havia de tecnologia disponível (e acessível) – projetores de slides que poderiam ser usados com pilha, bateria de carro ou eletricidade (FÁVERO, 1983) para desenvolver, no Brasil, o Programa Nacional de Alfabetização, coordenado por ele. Como secretário de Educação, em São Paulo (SP), equipou as escolas da rede municipal com computadores, mesmo no início dos anos de 1990, quando a informática ainda engatinhava no Brasil.

Nesse sentido, não é aceitável qualquer estranhamento na relação com a tecnologia, sobretudo no processo educativo. Na ótica freireana, importa considerar a diretividade de todo e qualquer recurso tecnológico na educação, ou seja, lançar mão de uma tecnologia de ponta não basta, não se justifica por si no processo pedagógico. A sintonia emergente da relação natural entre educação e tecnologia disponível é elementar, cabendo considerar a sua presença no contexto do planejamento, inserida didaticamente na proposta de aula.

Também é fundamental lembrar que a disponibilidade da tecnologia existente para todos é cada vez mais uma abstração, refletindo a desigualdade econômica e social. O contexto da Pandemia tem demonstrado exatamente isso. Não diabolizar nem divinizar a tecnologia significa considerá-la como reflexo da cultura contemporânea, compondo

naturalmente o cotidiano escolar. Porém, diante disso, importa considerar a responsabilidade profissional de professores e professoras, pois a educação escolar é um processo diretivo. Não basta, simplesmente, inserir recursos tecnológicos, como tablets e smartphones nas aulas, exatamente como retrata a animação “Tecnologia ou metodologia”, disponível no YouTube<sup>1</sup>. Nela, alunos repetem a tabuada em voz alta a partir de um cartaz colado ao quadro. Em seguida, o diretor interrompe a aula e anuncia, satisfeito, uma transformação na escola, que passará a utilizar modernas ferramentas de ensino. Na sequência, aparece a mesma escola com computadores individuais e multimídia, que passa a transmitir imagens com a tabuada. E a cena se reproduz, com os alunos repetindo, ao mesmo tempo, a tabuada projetada de forma moderna. Mesmo com a disponibilidade de recursos, não basta o preparo operacional dos professores, como somos tentados a pensar. O diferencial está além, pois situa-se na competência didática de planejar as aulas com o uso desses recursos.

Como Freire insistia, não podemos considerar o meio mais importante que o fim. A escolha dos melhores meios é tarefa que compete aos professores e professoras, em qualquer área do conhecimento, considerando os propósitos de suas aulas, seus objetivos, assim como a diversidade de seus alunos e alunas. Buscadores fantásticos, como o Google, não devem ser vistos como concorrentes dos educadores, até porque seria uma concorrência desleal. O Google como memória, arquivo de dados, jamais poderá ser superado por qualquer educador, assim como a capacidade de qualquer educador para articular os dados em um processo educativo, desde a busca confiável, passando pela seleção qualificada até a utilização pertinente, jamais poderá ser realizada pelo Google.

## Dimensão social

Segundo estimativas da ONU (2021), em todo o mundo “mais de 780 milhões de pessoas vivem abaixo do Limiar Internacional da Pobreza (com menos de 1,90 dólar por dia)”. Isso significa que “mais de 11% da população mundial vive na pobreza extrema e luta para satisfazer as necessidades mais básicas na esfera da saúde, da educação e do acesso à água e ao saneamento”. A estimativa de futuro segue alarmante, considerando que “mais de 160 milhões de crianças correm o risco de continuar na pobreza extrema até 2030”. Somente na África subsaariana mais de 40% da população total (cerca de 1 bilhão de habitantes), o que equivale a 400 milhões de pessoas, vive na extrema pobreza. Embora

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4)>.



tenha reduzido – em 1990, por exemplo, 35% da população mundial se encontrava na pobreza extrema – percebe-se que a condição ainda persiste para um enorme contingente de pessoas. A pobreza envolve fome e subnutrição, acesso limitado e/ou precário à educação e a outros serviços sociais fundamentais, como assistência à saúde, moradia, água potável e esgotamento sanitário, além da falta de participação na tomada de decisões.

Na América Latina, o contingente de pessoas vivendo em situação de pobreza extrema, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL (2020) –, era de cerca de 11,3%, o que corresponde a 68 milhões de pessoas (de uma população total de cerca de 600 milhões) em seus vinte países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

O Brasil, contendo cerca de um terço da população total da América latina, embora apresente uma situação sensivelmente menos grave, não tem o que comemorar. Conforme os dados da CEPAL (2020), em 2019 5,5% da população brasileira se encontrava na condição de pobreza extrema, o equivalente a 11,6 milhões de pessoas (de uma população total de 211 milhões). É importante destacar que cerca de 70% desses 11,6 milhões de brasileiros e brasileiras em extrema pobreza, é composto por pretos e pardos (dos quais a maioria é formada por mulheres), de acordo com o IBGE (2020). Ao final de 2020, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), ambas do IBGE, 55% da população brasileira estava em situação de insegurança alimentar classificada como 1) leve (receio de passar fome no futuro), 2) moderada (enfrenta restrição de alimentos) ou 3) grave (há falta de comida), ou seja, apresentava dificuldades para se alimentar. Em números objetivos, estamos tratando de 116,8 milhões em situação de insegurança, entre leve (73,4 milhões), moderada (24,3 milhões) e grave (19,1 milhões). O mais absurdo é que estamos falando do terceiro maior produtor de alimentos do mundo, segundo o USDA (Departamento de Agricultura dos Estados Unidos): o primeiro é os Estados Unidos, o segundo é a China e o terceiro é o Brasil.

Ao denunciar as desigualdades, as injustiças sociais historicamente construídas, Freire elabora o anúncio da superação possível, a qual passa, inegavelmente, por uma transformação da educação. Não podemos apenas nos ajustar ao mundo como seres passivos, também podemos e temos o dever de alterá-lo, como seres ativos. Por isso a Pedagogia do Oprimido se impôs como referência mundial desde o início dos anos 1970 e continua rigorosamente atual e necessária.

Compreender Paulo Freire e sua atualidade implica, sobretudo, em situar a centralidade do seu pensamento, que é a opressão, à luz do cenário social contemporâneo. Quem é o oprimido? Como visto, a Pedagogia do Oprimido é demandada a se reinventar perante a concretude dura da história da humanidade. Escrita em 1968, publicada nos Estados Unidos em 1970, a obra foi elaborada em uma perspectiva geral da opressão humana, embora centrada na dimensão de classe social. Na concepção geral, vislumbra-se a negação do ser mais, impedido pela pobreza em suas faces mais extremas, como a fome.

Porém, outras barreiras socialmente construídas compõem o oprimido em suas múltiplas negações, como a carência de condições econômicas. A negação do conhecimento é outra carência performática do oprimido, assim como todas as demais, erguidas pelos paradigmas sociais hegemônicos, com destaque para: gênero, religião, etnia e cultura, entre outras. Comumente, essas negações se sobrepõem, radicalizando, ainda mais, a condição de oprimido: classe e raça/cor; classe, raça/cor e gênero. Ou seja, o oprimido de Freire transcende a dimensão de classe, situando-se no escopo complexo dos múltiplos impedimentos sociais ao ser mais.

Os esfarrapados do mundo, a quem Freire dedica a Pedagogia do Oprimido, são os pobres, os negros, os gays, as lésbicas, os transexuais, os indígenas, as mulheres, entre outros. Importa, acima de tudo, analisar a opressão não apenas como uma categoria teórica, abstrata, mas situada nos contextos concretos em que se instaura e reproduz. Contextos situacionais, cuja visibilidade nem sempre é possível, como, por exemplo, nos casos de violência doméstica contra a mulher. Portanto, oprimidos são os violentados na sua condição social, cuja existência justifica a atualidade e o vigor de uma Pedagogia do Oprimido, mais de 50 anos depois.

## Dimensão política

Como humanos, nossa existência social se constitui em meio ao poder. Existimos politicamente, assim como todas as nossas instituições, como a escola e práticas, como a educativa. A problematização segue necessária: como entendo as relações entre cultura e educação? E entre política e educação? Quem define os conteúdos curriculares da escola? A favor de que e de quem são definidos? O esforço histórico por despolitizar a educação é revelador de sua politicidade, sobretudo no período contemporâneo. Nós não nos educamos, não nos tornamos cidadãos à margem de visões de mundo, de ideologias que impõem determinados direcionamentos ao processo educativo, principalmente o escolar. Paulo Freire proporciona uma compreensão profunda desse aspecto, salientando a

impossibilidade de a educação ser neutra. Ao mesmo tempo, temos percebido o avanço de uma educação bem mais identificada com a formação mercadológica, de perfil utilitarista, despolitizada e pragmática, cuja compreensão estava bastante clara para Freire (1995, p. 79). Em suas palavras:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados.

Despolitizar a educação, como lembra Gentili (1995, p. 244-245), é fruto das necessidades de afirmação do próprio neoliberalismo, atribuindo a ela “um novo significado como mercadoria”, capaz de fazer triunfar “suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas”. O pensamento freireano, por ser radicalmente crítico, é avesso a qualquer forma de doutrinação, pois se fundamenta pela liberdade e pela autonomia como conquistas processuais e históricas dos sujeitos. Com ele, trata-se de buscar a permanente reinvenção de poder, necessária para uma sociedade mais justa para todos e todas.

Vivemos em um país cuja organização política é caracterizada como uma democracia representativa (assim como a maioria do mundo ocidental). Escolhemos pessoas que nos representarão na tomada de decisões a respeito de todas as dimensões que nos envolvem: economia, política, saúde, educação, previdência, etc. De maneira geral, a educação oficial nos molda para aceitar, naturalmente, essa concepção de democracia. Aprendemos a exercer nossa cidadania escolhendo representantes (?) que decidem por nós.

Na obra de Paulo Freire, percebe-se que política e educação se interligam como peças de uma mesma estrutura, articulada em busca do “ser mais”. Por meio da intencionalidade do processo educativo, Freire postula uma educação politicamente definida a favor de um ideal social, de um projeto humano possibilista diante das contradições sociais impostas, mas não fixadas deterministicamente. Consequentemente, ele propõe uma outra democracia, cujo processo de aprimoramento promova a substituição do modelo representativo por um modelo participativo, radicalizando o papel ativo dos cidadãos e das cidadãs. A democracia é, portanto, concebida como um modo de vida, prática constantemente construída e reconstruída (afirmada) por meio da *relação*

*dialógica* com os demais sujeitos e que passa a ser assumida como uma cultura. Apropriada, portanto, como modo de ser e de estar na sociedade. É fundamental que as pessoas se envolvam, ativamente, nos processos formadores da própria história, construindo-a com as próprias mãos.

A cidadania, para Freire, significa bem mais a categoria resultante de uma educação para a participação, cujo perfil é o de sujeitos sociais (PITANO, 2016). Não nascemos cidadãos, no sentido concreto, vamos nos constituindo como tais, sendo que a educação é um dos principais processos responsáveis por essa formação. A questão se coloca desafiadora e clara ao mesmo tempo: como aprenderemos a participar sendo submetidos a uma educação domesticadora? Uma educação que nos é imposta, pautada pela resposta e não pela pergunta; pelo mutismo e não pelo diálogo; pela verticalidade e não pela horizontalidade das relações pedagógicas (e políticas, é claro). Ou seja, se trata de um problema bem mais político e pedagógico do que técnico e didático, pois envolve, necessariamente, uma dimensão cultural relacionada a diferentes formas de ser e de estar no mundo.

Ampliando ao máximo os atributos da cidadania, Paulo Freire pensa a constituição de sujeitos sociais. Enquanto ao cidadão cabe respeitar as leis do estado democrático, propostas, elaboradas e aprovadas por seus representantes eleitos, o sujeito social, imbuído de uma concepção bem mais ampla de participação política, não se contenta em ser agente passivo na sociedade. É como sujeitos que nos humanizamos em conjunto, pautados pela capacidade de protagonizar a transformação política e social, assumindo o desafio da humanização.

## Dimensão profissional

Paulo Freire nos provoca a problematizar, como sujeitos, a relação entre o passado e o presente, considerando nossa atuação como profissionais e como cidadãos. Somos provocados em torno do sentido de responsabilidade a partir *do que, do como e do quanto fazemos* (ou deixamos de fazer), como trabalhadores e trabalhadoras em educação.

Uma primeira grande contribuição de Freire na dimensão profissional é, assim como visto na dimensão epistemológica, ter demonstrado o quanto é elementar a problematização ampla sobre os processos educativos: o que é educar? Como me torno educador, educadora? O que é preciso para ser bom educador/educadora? O que considero fundamental no processo educativo? Quais os valores que o compõem? É problematizando que provocamos a desnaturalização do cotidiano acrítico, do dia a dia

que tende a se prolongar na repetição do ontem e do hoje no amanhã que virá. Com Freire, a Pedagogia é da pergunta, provocada pela curiosidade do sujeito que se encanta na busca por conhecer e que se constrói por meio de processos de aprender e ensinar. Interrogar a vida permite assumir a existência como abertura à ação humana, percebendo que as coisas não são, na verdade elas estão sendo. E por isso podem vir a ser diferentes. Porém, cada sujeito tem um papel diante dessa constatação, cabendo assumir ou se conformar, cruzar os braços. Não faz sentido esperar que minha condição mude se continuo agindo da mesma maneira. A esperança, como esperar, se materializa na ação utópica.

A criatividade, considerada como a capacidade humana de produzir algo novo, é uma condição inerente ao processo formativo. Consiste na postura do sujeito que se dedica a elaborar a novidade, independente da sua grandeza. Também é conectiva, pois do zero não é possível criar. A criação depende de um ambiente propício, pois é fruto de uma atitude espontânea, ainda que estimulada, porém, jamais imposta ao sujeito. Posso ser desafiado, mas não obrigado a criar. Criar e conhecer caminham juntos. Nesse processo, também aprende-se imitando, copiando e memorizando, mas criar é fundamental, produzir a narrativa autônoma sobre o objeto ou o fenômeno estudado. A repercussão do erro, por exemplo, necessita ser refletida nessa perspectiva, transcendendo a negatividade, a reprovação que normalmente lhe atribuímos, rumo à compreensão de que erra quem arrisca, se aventura. Errar é parte do processo de conhecer. Tendemos a não arriscar com medo de errar.

Assim como as experiências, o conhecimento também não pode ser transferido ou simplesmente transplantado de um sujeito para o outro. Freire (2014, p. 27) narra um diálogo ocorrido em uma de suas andanças, quando alguém perguntou como deveria fazer para segui-lo, seguir suas ideias. Ao que ele responde: “Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me entender é me reinventar, e não tentar se adaptar a mim. A experiência não poder ser exportada, ela só pode ser reinventada. Esta é a natureza histórica da educação”.

Arelada à sua compreensão antropológica e epistemológica, destaca-se a necessidade de formação permanente de professores e professoras. Incompletos, inconclusos, os profissionais que lidam com o conhecimento e a sua construção/reconstrução com outros sujeitos necessitam, permanentemente, se constituir como sujeitos em formação. Essa formação permanente considera a riqueza da reflexão crítica sobre a prática, realizada coletivamente com os pares, cujas experiências afins, porém únicas, se complementam por meio da conexão dialógica, em movimento de

partilha. Como Freire (1996, p. 43) destaca insistentemente: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Trata-se de assumir problematicamente, desafiadoramente a compreensão sobre o próprio estar sendo, buscando as razões que o explicam, possibilitando a mudança.

As referências ditas teóricas – escritos de autores e autoras, clássicos ou não – são trazidas para ampliar a reflexão, demonstrando a unidade entre teoria e prática, noção radicalmente defendida por Paulo Freire. O caráter único de cada experiência, desafiando educadores e educadoras cotidianamente nas diversas instituições escolares, é revelador do quanto é importante a dimensão da autonomia profissional. Autonomia cujo alcance depende, em grande medida, de sua preparação – formação permanente. Um professor bem formado consegue se posicionar e ser ouvido diante das demandas de sua área, suas decisões e procedimentos apresentam fundamentação e se sustentam diante das críticas, ainda que a elas deva estar aberto, atento e receptivo. Se optar por seguir modelos, os considera somente como referências, as quais deverão sofrer a necessária reinvenção diante de sua realidade concreta.

A rigorosidade, considerada como um conjunto de exigências do processo de ensinar e aprender, amparado em critérios, é outra marca da postura freireana na educação. A rigorosidade reflete a preocupação maior ou menor com a profundidade do argumento, com a sua fundamentação; com a maneira de, diretamente, assumindo a responsabilidade em relação ao processo de ensinar e aprender, agir em seus detalhes cotidianos. Por exemplo, em relação a trabalhos escolares/acadêmicos, sua qualidade exigida ou não, o retorno a eles dado ou não. O que fazemos diante do recorta/copia e cola? Temos percebido? Como trabalhamos a pesquisa em nosso ensino? Temos trabalhado? Perguntar-se sobre como nos colocamos diante da rigorosidade metódica que o ensinar exige é um caminho para o enfrentamento dos desafios dessa contemporaneidade, dentre as quais se destacam a superficialidade e o sectarismo.

Paulo Freire foi um educador e um intelectual defensor da coerência como um imperativo ético. Coerência entre o falar e o fazer, entre teorizar e praticar, e, sobretudo, com suas próprias convicções políticas e pedagógicas, como explica na seguinte passagem:

É preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que ser coerente é um final de inteireza de nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido (FREIRE, 2000, p.45).

A coerência se situa na harmonia entre o falar, o escrever e o agir de cada um de nós. Freire assumiu a coerência como um desafio permanente, ao afirmar que “[...] uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p. 94). Em tempos de socialização por redes – redes sociais, como Facebook, Instagram e WhatsApp –, observa-se, cada vez mais, um distanciamento entre o que somos, concretamente, e o que fazemos parecer que somos. Postamos imagens de alegria e sucesso, mesmo estando tristes e invejando o sucesso dos outros. Somos o que, afinal? Acreditamos que estamos bem informados, quando estamos, não raro, assumindo e reproduzindo fake news como verdade. Sabemos o que, afinal? Aquilo que fazemos parecer ser talvez se imponha ao ser que está sendo. A reflexão crítica sobre a prática é um modo de proceder em busca da coerência: minhas escolhas de vida, crenças e posicionamentos, discursivamente assumidos, se concretizam nas minhas ações cotidianas? Sou rigoroso no trato com o conhecimento e a verdade? O risco da contradição é constante, por isso a necessidade da autocrítica:

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro - os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos (FREIRE, 1989, p.16).

Como a incoerência faz parte da nossa condição humana, é necessário reconhecer que a coerência, “jamais podendo ser absoluta cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos”. Por isso, “é descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência” (FREIRE, 2001, p. 46).

Cada vez mais somos convencidos a seguir uma “ideologia qualificacionista que promete o que não tem condições de realizar, construindo um mundo assente em mitos que circulam com grande aceitação”, como lembra Lima (2019, p. 19). Há um antagonismo nítido entre as abordagens sistêmicas de formação permanente, que consideram o

humano na dimensão de capital e cuja qualificação deve permitir sua conexão imediata com o mercado de trabalho, e a concepção freireana. Na primeira, prepondera uma lógica inquestionável do indivíduo em permanente qualificação, sintonizado às demandas históricas do mercado, amparado no perfil técnico, flexível, despolitizado e altamente competitivo; empreendedor por excelência. Na segunda, com Freire (2001, p. 25), a formação é permanente “não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam”, mas sim “na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude”. Além disso, “pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais”.

## Dimensão estética

A noção de conscientização está umbilicalmente associada à obra de Paulo Freire, embora ele não reclame a sua autoria ou alguma exclusividade em relação ao seu uso. Segundo ele, conscientização fazia parte do vocabulário do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), uma entidade vinculada ao Ministério da Cultura fundada em 1955 com o fim de promover a pesquisa e o ensino das ciências sociais. “Logo que ouvi o termo, diz Freire, eu me dei conta da profundidade de seu significado, uma vez que eu estava inteiramente convencido que a educação, como um exercício da liberdade, é um ato de conhecer, uma aproximação crítica à realidade.” (FREIRE, 1992, p. 1).

Freire segue afirmando que a questão substantiva da conscientização não é o inacabamento do ser humano, mas o fato de a inconclusão poder reconhecer-se como tal. É isso que diferencia homens e mulheres, como seres *histórico-sócio-culturais*, de plantas e animais. As pessoas não existem fora da história, sendo por ela condicionadas – não determinadas – ao mesmo tempo que podem assumir-se como sujeitos éticos, criadores da história. Um sintoma da opressão é a submersão das pessoas na cultura do silêncio, fazendo que estejam impossibilitadas de dizer a sua palavra. Esta palavra, quando verdadeira, é pronunciada no contexto da práxis, ou seja, da ação reflexiva sobre e no mundo, configurando a sua boniteza.

“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”, essas palavras de *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 36) revelam Paulo Freire, em sua maturidade, confirmando a inseparabilidade do *bom* e do *belo* na



prática educativa. Em nenhum lugar de sua obra encontramos uma elaboração teórica sistemática sobre a sua compreensão da ética, mas ela se manifesta costumeiramente ao longo de seus escritos.

A boniteza tem a ver, em primeiro lugar, com os sonhos e os projetos de mundo que se cultiva e se estende para o jeito de lutar por eles. “Um dia, diz ele, este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na medida em que a gente lutar com alegria e esperança. [...] o que muda é o jeito de brigar” (Depoimento a uma ONG-CENPE em “Profissão Professor”, apud REDIN, Euclides. Boniteza. Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 66). Um país menos feio é um país com menos injustiça, um país melhor para todos os cidadãos. O fato de usar o termo boniteza em vez do clássico beleza sinaliza a sua intenção de não associar o belo e o estético com algum gosto elitizado, com sabor de erudição. A esteticidade pode estar em todos os lugares onde é permitido viver uma vida decente: é a boniteza do corpo, da escola, das cidades, da natureza, enfim, do mundo.

A estética tem a ver com a alegria, que Paulo Freire não dissocia de seriedade. Por exemplo, o fato de uma escola ser um lugar de trabalho sério não significa que ela não possa ser um lugar alegre. Não se trata de uma alegria ingênua, mas de uma alegria que deve ser conquistada na luta porque nasce da esperança. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 80). Poderíamos dizer que assim como a esperança, com a qual o ser humano nasce e precisa ser educado, também a alegria precisa ser cultivada. A estética se revela ainda na sua forma de escrever. Thiago de Mello (2010), o poeta que escreveu o poema “Canção para os fonemas de alegria” percorreu a obra de Freire na busca de metáforas que revelam a preocupação em manter a coerência entre um discurso sobre boniteza e um discurso bonito, capaz de impregnar a palavra de um poder mágico, transformador.

## Considerações Finais

Acreditamos que a atualidade de Paulo Freire se materializa pela reinvenção criadora de seu pensamento, um movimento que se percebe pujante em meio ao centenário de seu nascimento. As seis dimensões desenvolvidas neste artigo refletem apenas um esforço de síntese, singelo diante do possibilismo de sua obra. Poucos como ele

souberam recriar-se, na prática e na teoria, dentro dos movimentos da história. O seu recriar nos ensina a buscar recriá-lo, demandados pelos desafios cotidianamente enfrentados na prática educativa, que é política e social por essência.

Sua pedagogia do oprimido virou pedagogia da esperança, pedagogia da autonomia, pedagogia da indignação entre outras nominadas por ele mesmo ou por quem nele se inspirou para mostrar um outro lado ou uma outra dimensão da prática educativa voltada para o *ser mais*. O próprio *ser mais* nunca designou uma determinada forma para o ser humano ou os limites do que este poderia ser, mas apontava para a incompletude da vida como espaço de realização.

As dimensões que apresentamos, na perspectiva da atualidade de Freire, se revelam permeadas pelos princípios da ruptura e da conexão, ao mesmo tempo. Ruptura com o objetivismo, empobrecedor do processo epistemológico; ruptura com o tecnicismo do mercado, limitador da criatividade; ruptura com o arranjo social marcado pela injustiça, materializada pela pobreza e pela fome; ruptura com uma democracia representativa que, astutamente defendida, nega o protagonismo da participação; ruptura com processos de profissionalização por modelos, ajustados a partir de interesses externos aos educadores e educadoras. Ao mesmo tempo, percebem-se conexões necessárias, como a disciplinar, fruto da ruptura com a tradição cartesiana, capaz de instituir uma conexão de saberes; conexão entre teoria e prática, a partir do qual se concretiza a práxis transformadora; entre a rigurosidade e a alegria; conexões de tempos e espaços vividos, como seres históricos; entre resistência e esperança, denúncia e anúncio, entre tantas outras.

Sigamos, com Paulo Freire, reinventando a existência, promovendo as rupturas e as conexões necessárias para que possamos, todos e todas, vir a ser mais!

## Referências

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. Geral e do Brasil. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - CEPAL. **Como evitar que a crise da COVID-19 se transforme em uma crise alimentar**: Ações urgentes contra a fome na América Latina e no Caribe. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/fao-cepal-milhoes-pessoas-podem-cair-extrema-pobreza-podem-passar-fome-2020-america>>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

FAVERO, O. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FRANCO, M. A. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio/Ago. 2017.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. 2020. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/ff2505b84b22bdcbcdf134ea9069e28.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ff2505b84b22bdcbcdf134ea9069e28.pdf)>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

LIMA, L. C. A Pedagogia do Oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 54, p. 11-29. 2019.

MELLO, T. de. Poesia (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. **Pobreza**. Disponível em: <<https://unric.org/pt/eliminar-a-pobreza/>>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

PITANO, S. C. **Paulo Freire, Jürgen Habermas e o ideal formativo da educação popular**: cidadão ou sujeito social? Curitiba: CRV, 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

**Submetido em 05/07/2021**

**Aprovado em 03/08/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)