

A contribuição da teoria de Paulo Freire para a docência

MÁRDEN PÁDUA RIBEIRO*

Resumo

O presente artigo resgata a importância da teoria de Paulo Freire para a docência. Defende que a epistemologia de Freire contribui para uma concepção de docência comprometida com os oprimidos, com uma educação humanizadora, libertadora, dialógica, que valoriza os saberes trazidos pelos educandos, de modo a construir com eles, o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma reflexão teórica que visa perpassar especificamente pela obra freiriana, trazendo seus principais conceitos-chave a uma docência crítica, política e transformadora.

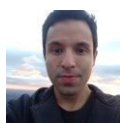
Palavras-chave: Docência; Paulo Freire; Transformação social.

The contribution of Paulo Freire theory for teaching

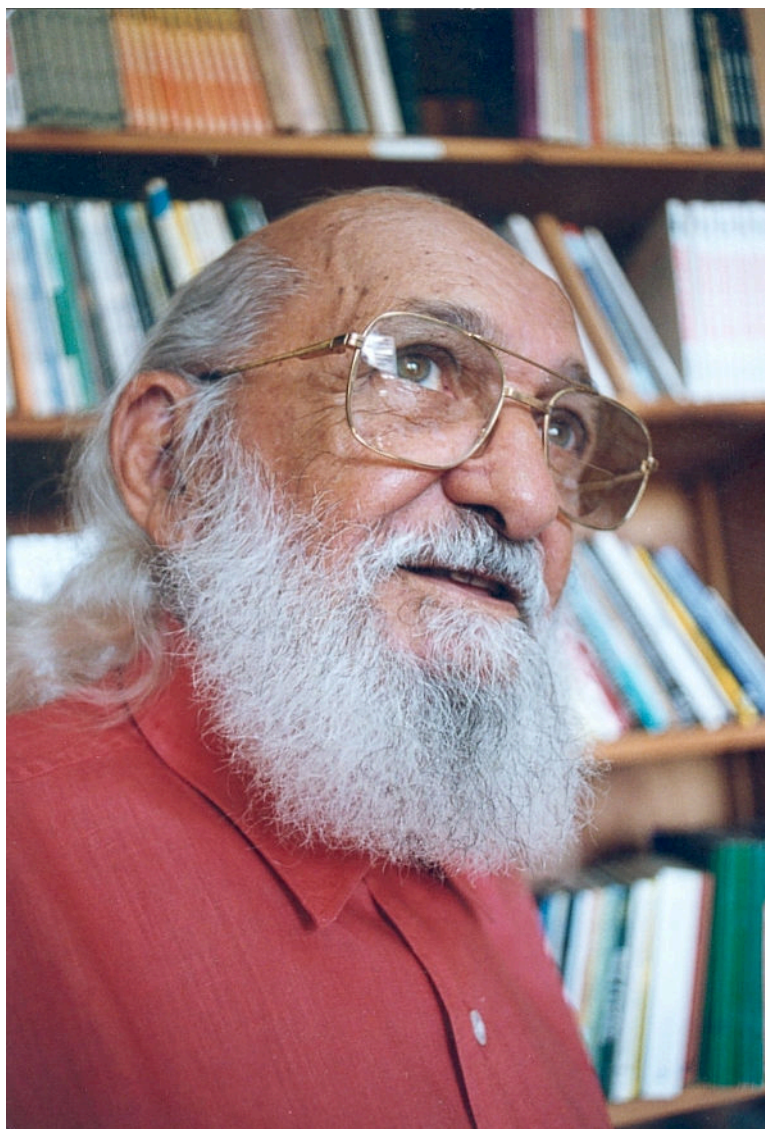
Abstract:

This article recalls the importance of Paulo Freire's theory for teaching. Argues that Freire's epistemology contributes to teaching conception committed to the oppressed, with a humanizing education, liberating, dialogic, which values the knowledge brought by the students in order to build with them, teaching-learning process. This is a theoretical reflection that aims to pervade by Freire's work, bringing its main key concepts to a critical teaching, policy and transforming.

Key words: Teaching; Paulo Freire; social transformation.



* **MÁRDEN PÁDUA RIBEIRO** é doutorando em Educação – PUCMG; Professor do curso de Pedagogia da FACISABH.



Paulo Freire (1921-1997)

Introdução

O presente artigo trata-se da contribuição da teoria de Paulo Freire na construção de um perfil docente voltado para a transformação social, que compreende a educação como um ato político (FREIRE, 2013). Realiza, para tanto, uma reflexão teórica através de levantamento bibliográfico específico da obra freiriana, no intuito de apontar como suas reflexões conceituais contribuem para a consolidação de um docente emancipador e dialógico. O artigo é ciente de que existem diversos

comentadores da obra de Paulo Freire, que são fundamentais a uma compreensão ainda mais profunda da riqueza e complexidade de seu pensamento, dentre os quais destacam-se: Alfonso Scocuglia, Carlos Brandão, Moacir Gadotti, Eliete Santiago, Lisete Arelaro, Ana Maria Saul; no entanto, é intenção deste artigo mergulhar de forma mais detida ao próprio Paulo Freire, debruçando sobre sua obra, na própria fonte, sem nos deixarmos levar pelos olhares dos eminentes teóricos citados.

O educador, ciente de sua tarefa político-pedagógica tem em Paulo Freire uma epistemologia voltada para uma concepção de educação e de mundo, comprometida com a educação popular, com a lógica dos oprimidos, buscando no sujeito, sua capacidade de "ser mais", em prol da superação da condição de dominação e de uma realidade desigual e injusta.

Trazer o pensamento de Paulo Freire nesta pesquisa é defender uma educação comprometida com a perspectiva dos oprimidos, marginalizados e excluídos. Daqueles que, na luta, moldam suas vidas e vêm na educação uma oportunidade e uma esperança. Comprometer-se com uma educação transformadora é condição básica para docência de orientação freiriana. Transformar aqui deve ser entendido no sentido crítico, de não naturalizar nem aceitar as desigualdades sociais como um fato dado, pelo contrário, percebê-las como um processo histórico de consolidação de alguns, em detrimento do silenciamento de outros.

Para Freire (1983), mudança e transformação exigem engajamento nas lutas posicionando-se a favor dos oprimidos. Longe de ser sectário, engajar-se não significa num ativismo superficial, destinado apenas a imposição de visões de mundo, fechando-se ao diálogo e abrindo-se ao autoritarismo. O ativista sectário para Freire (1967) é aquele que possui dificuldade em ir além do superficial, e acaba fixando-se em meias verdades e clichês. O educador engajado reflete sua ação prática, o educador sectário age sem problematizar sua ação.

Para se pensar a educação para a transformação, portanto, é necessário, como dito, engajar-se, ou seja, exige do educador um compromisso, que para Freire (1983, p.19) é "próprio da

existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados e ensopados". Transformar então, é sempre criação humana, é ser sujeito de sua ação, é interferir na estrutura da sociedade.

A importância dos pensamentos de Paulo Freire se justifica ainda mais, na sociedade consumista e individualista que vivemos cuja educação, tem se aproximado cada vez mais à lógica da mercadoria, e se distanciado de um viés crítico-reflexivo e transformador. O conservadorismo tem rondado a sociedade trazendo à tona vozes da extrema direita que não hesita em estampar faixas com os dizeres: "Basta de Paulo Freire".

Na contramão da lógica conservadora, objetiva-se aqui resgatar o pensamento freireano, se contrapondo ao conservadorismo que depende da manutenção do *status quo* para legitimação de sua condição de classe dominante. Contrapõe-se também ao conservadorismo que habita também o oprimido, que, alienado da sua condição de opressão, hospeda em si a mentalidade opressora, e muitas vezes não percebe a necessidade da transformação social. Assim, o presente artigo perpassará pela obra freiriana ressaltando conceitos fundamentais para o exercício da docência, entendendo que a educação pode operar como resistência, e não somente como reprodução ao sistema.

Porque Paulo Freire?

A teoria freiriana é frequentemente mencionada em diversos trabalhos, seja como perfumaria, seja como elemento teórico central do trabalho. Contudo, faz sentido nos tempos atuais, insistir em Freire na educação? A nosso ver,

certamente sim. Importante referência para a formação de professores, Antônio Nóvoa defende a importância da teoria freiriana:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocalizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (*apud* SAUL; SILVA, 2009, p. 231)

A busca por “inéditos viáveis” de que nos fala Streck (2014) ou do “sonho possível” pode ocorrer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistemas de ensino, no, em movimentos sociais para além da escola, na formação de professores, ou em qualquer lugar onde se aceite a concepção de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em contribuir para projetar e construir este outro futuro possível. A educação não tem o poder imediato da economia, do voto ou das armas do exército. “Mas paradoxalmente, para Freire, é na sua fraqueza que reside sua força, assim como a fraqueza dos oprimidos contém o germen da transformação” (STRECK, 2014, p.87).

Para alguns, o nome Paulo Freire talvez tenha virado marca, uma espécie de grife para garantir

credibilidade ou legitimidade, desde nome de escolas a citações de trabalhos acadêmicos. O fato de ter sido declarado Patrono da Educação Brasileira (Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012), por um lado, é um justo reconhecimento; por outro lado, insere o nome em disputas de pouco conteúdo político-pedagógico. Não obstante, para a grande maioria que se ocupa com seu pensamento e sua obra, Freire simboliza a possibilidade de se pensar o que ele chamava ‘inéditos viáveis’. (STRECK, 2014, p.86).

O autor menciona ainda, fazendo alusão a um dos livros de Freire, que a teoria freiriana é uma espécie de “sombra de mangueira”, cujas pessoas se encontram para recarregar energias, buscar inspiração e renovar-repensar suas ideias e práticas. Mas essa sombra, segundo Streck (2014) tem suas fronteiras, e sua eventual pretensão de universalidade não consiste em abarcar tudo, mas sim em afirmar a relevância de determinado tipo de prática e de reflexão para o mundo em que vivemos e que se quer viver.

O autor ressalta que a questão que importa não é se Paulo Freire continua atual, “mas de que forma ele nos ajuda a sermos habitantes de nosso tempo” (p.88). O autor enumera alguns legados da teoria de Freire, e elenca categorias que ao longo da pesquisa serão aprofundadas:

Uma das grandes lições de Freire está, a meu ver, no fato de ele se colocar permanentemente como testemunho do ato de conhecer, um conhecer que é também sempre um *pronunciar* o mundo em que se vive. O tão falado diálogo não é, para Freire, um método entre outros, mas uma postura diante do mundo, dos outros e do próprio conhecimento. Uma postura de quem sabe que sabe, mas que, em

sabendo, sabe que tem ainda, e sempre, muito a saber. Dentro dessa perspectiva, identifico pelo menos quatro lugares onde o pensamento de Paulo Freire é especialmente relevante hoje: a) na recriação e no cultivo do pensamento utópico; b) na radicalidade como base da ação ético-pedagógica; c) no diálogo como princípio metodológico; d) na libertação da pedagogia para uma nova rigorosidade. (STRECK, 2014, p.88)

Indicar essas transformações aos futuros professores, convidá-los a deslocar o olhar na ótica dos oprimidos, fazê-los refletir acerca da importância de valores ligados à transformação social, não significa uma defesa de apenas um modelo de educação: o modelo dos oprimidos em contraponto aos opressores. Não se trata de substituir uma educação, calcada na hegemonia dos valores dominantes, por outra, marcada pela hegemonia dos dominados. Neste sentido, Paulo Freire, nos dá a exata dimensão do tipo de professor libertador que aqui procuramos delinear:

[...] o chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, suas implicações políticas. [...] terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o “bom inglês”? Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e o outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês [...] o professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com

eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. (FREIRE, SHOR, 1986, p.49)

O professor libertador de Paulo Freire, não nega os conhecimentos padronizados, tão pouco nega que este padrão é construído, mas defende a necessidade de problematizá-lo para, assim, exercer sua ação docente de modo crítico. A criticidade é uma dimensão freiriana indispensável à discussão do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa.

A pedagogia crítica freiriana visa capacitar tanto estudantes como professores a compreender criticamente suas relações com o mundo que os cercam, conscientes que são sujeitos do mundo, que estão no mundo, e tornam-se por isso, instrumentos de suas escolhas. Tornar-se sujeito para Freire (1996,2013) é tornar-se crítico no ato de conhecer, que envolve uma relação de ensino e de aprendizagem dialógicos, sendo o sujeito que ensina, o que também aprende.

Para Freire (2013), educar é um ato político, possui intencionalidade, ou seja, educação jamais é uma ação neutra. Deriva desta concepção que o currículo deve ir além da discussão de como se transmite/constrói o conhecimento, para se indagar a razão deste conhecimento e a quem serve.

Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao

livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. (FREIRE, SHOR, 1986, p.15)

No âmbito da formação de professores numa perspectiva transformadora, Freire, Shor (p.48, 1986) explicitam claramente que quanto mais seriamente comprometido com a transformação o professor é, mais ele "tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem". É evidente que o conhecimento científico, no qual defende-se aqui, não pode ser relegado a segundo plano na formação de professores numa perspectiva crítica, também não pode deixar de ser problematizado, no sentido de indagar que todo conhecimento também é historicamente produzido.

O educador libertador para Freire não deve sonegar o conhecimento científico, seja porque é a prática que importa, ou seja porque este conhecimento foi/é apropriado pela classe dominante. Ao contrário, a educação libertadora para Freire (1986, 1996) deve garantir às classes populares a apropriação também deste saber historicamente pertencente às elites. Ao analisar esta questão do conhecimento tendo a linguagem como pano de fundo, Freire dá um elucidativo exemplo:

Se o professor libertador quer ensinar competentemente, deve conhecer bem o critério da elite através do qual a linguagem é valorizada. E um critério de linguagem difícil de ser alcançado pelas pessoas comuns de baixa extração econômica – algo que o professor libertador aceita, sem culpar os estudantes pelos seus erros de utilização da língua. Ao

entender os aspectos elitistas e políticos do uso padronizado da língua, o professor libertador evita culpar os estudantes pelo choque entre sua própria linguagem e as formas em vigor. Sabendo dessas coisas, o professor libertador trabalha com os estudantes, que devem obter um bom domínio do inglês padrão e de seu uso correto. (FREIRE; SHOR 1986, p.46).

Obviamente, não há educação sem conteúdo, porém concebê-lo de um modo mecânico pode ser um grande equívoco no processo de ensino-aprendizagem, de modo que em sua formação, o educador precisa estar ciente de que ao transmitir um conteúdo de modo mecânico, está perdendo uma oportunidade de dialogá-lo com seus educandos. Em Freire (1996), a dialogicidade se realiza numa posição horizontal, na relação educador e educando, e ao ser alcançada, provoca a ressignificação da realidade.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.36).

O diálogo certamente constitui-se como categoria fundamental da pedagogia freiriana, na qual educando e educador são sujeitos ativos, igualmente importantes neste processo. A dialogicidade é uma dimensão fundamental no processo de tomada de consciência, sobretudo, dos educandos, e este princípio não pode ocorrer se não houver respeito pelo saber que o

educando traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar.

Para Freire (1986), o diálogo se constitui essência de uma educação humanizadora e se apresenta como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelos sujeitos por meio da palavra-linguagem, a partir de duas dimensões: a ação (transformadora) e a reflexão, atrelada à conscientização crítica, libertadora. A palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos, afinal: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1996, p.78).

A teoria da ação dialógica supõe uma conscientização da realidade para combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como fazedor de sua própria história. Implica a convicção de que a educação também pode ser espaço de resistência, e não de legitimação das injustiças e desigualdades que cotidianamente nos cercam. Relações dialógicas, conforme aponta Freire (2006), fundamentam-se no fato de que os sujeitos são atores de sua própria história, e não vítimas de um determinismo fatalista que os condiciona na existência.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2003, p.115)

(...) a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo,

no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p.35)

Percebe-se claramente o viés da humanização na dialogicidade freiriana, cujos sujeitos interagem-se sem condições hierárquicas de saberes, e sem a dimensão autoritária do dialogar “para”. O diálogo em Paulo Freire é condição básica para uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos, que mediatizados pelo mundo, passam a pronunciá-lo, modificá-lo. O ser humano, pelo diálogo, realiza-se não como objeto, e sim como um ser consciente de seu papel político na realidade. O diálogo freiriano não pode ser confundido com uma negociação e conflito de interesses. O diálogo não é uma relação consensual e harmônica entre oprimidos e opressores, ele deve servir aos oprimidos, para que superem essa condição de opressão. Por isso, além de relacional e humanizador, o diálogo também é político e transformador.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sinequa* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais

importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada (FREIRE, 1996, p.73).

Nesta passagem, Freire levanta questões fundamentais no tocante à educação e desafiadoras para o cotidiano de um educador que se desafia a educar de modo dialógico. O processo de fala pressupõe um outro que escuta, de modo que este processo demanda uma certa disciplina e rigor, como nos apontou Freire (1996). Controlar o ímpeto da fala, a necessidade de expressar-se naquele exato momento, é abdicar de uma egoísta vontade de manifestação, em prol de um outro que está conduzindo seu raciocínio. Dialogar com o sujeito é isto, o outro que está ali não é mera âncora para que você converse consigo mesmo, e sim, alguém que conjuntamente, ouve e fala, para que possam pronunciar o mundo.

Ao alicerçar-se no diálogo, Freire (2013) recusará qualquer desrespeito e anulação da diferença. A diferença, que é o escancaramento desse outro sobre nós, exige práxis humanista no sentido de mobilizar e nutrir por esse outro diferente, o sentimento de curiosidade e humildade em reconhecê-lo, e sobretudo, garantir o seu direito de dizer a palavra. " Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros isto, em quem não reconheço outros eu" (FREIRE, 2013, p.80).

Saber ouvir, não é novidade, é condição inegociável para qualquer relação minimamente dialógica, mas para Freire é preciso também o respeito irrestrito à fala, ao saber do outro. É necessário ter intacta a dimensão de que o que tenho para falar não é a melhor ideia, a mais completa informação, a real verdade, e sim, mais um olhar, em constante (re)criação, e relação com o olhar do outro, trocando mundos,

ressignificando-se, a partir de suas realidades. O educador não pode se colocar como aquele que irá "iluminar" os "sem luz", de modo que trará a verdade inquestionável.

Em um contexto de opressão, seja no âmbito educacional, ou para além dele, o diálogo humanizador, transformado, é impossível. Entre sujeitos opressores, para Freire (2013), ocorre palavreados, e não diálogo. Reitera-se aqui, a impossibilidade de diálogo entre opressor e oprimido, sobrando apenas um anti-diálogo opressor e que silencia a palavra de um, em detrimento de outro. Para Freire (2013), no anti-diálogo a relação entre A e B é vertical, em outras palavras, um dialoga para o outro, e jamais, com o outro. O autor sintetiza o anti-diálogo:

...É desamoroso. É acrílico, e não gera criticidade. Exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica, faz comunicados. (FREIRE, 2013, p.126)

Paulo Freire, ao longo de sua obra, segundo Saul e Silva (2009), propõe o papel da educação, escolar ou não, voltada a promover uma prática político-pedagógica cujo homem, consciente de seu processo de contínua humanização, faz-se crítico no ato de interagir com o mundo. Essas reflexões são cruciais para se pensar o sentido do diálogo na educação, tendo como referência a concepção de homem e mundo na ótica freiriana.

Tornar-se homem, para Freire (2013), é referir-se ao homem em situação concreta da realidade, em outras palavras, é compreender sua condição construída historicamente. Nesse

sentido, Freire (2013) defende como vocação deste homem, sua busca constante de ser mais, ou seja, compreende o ser humano em uma espécie de devir, de vir-a-ser, jamais descolado de sua realidade, e jamais ancorado em uma completude. Os seres humanos, portanto, são seres de busca, tomando como norte o processo de humanização. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais, é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto, historicamente inacabado.

Desse modo, para Freire (2006), percebe-se que é na relação que o homem vive com o mundo, na inter-relação entre subjetividade e objetividade, que seu pensamento se constitui. O homem, como ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma pelo trabalho, "... e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história" (FREIRE, 1997, p. 65).

Esse mundo cultural constitui-se histórico, e media o encontro dialógico entre sujeitos. Nesse sentido, como nos aponta Freire, Shor (1986), o mundo tornado objeto de conhecimento, não se faz finalidade de pensamento, mas mediador de comunicação. O mundo torna-se objeto de reflexão humana por meio da capacidade do homem de objetivá-lo em sua consciência.

Nesse processo, o mundo é (re)construído pela práxis do homem, ancorada em suas necessidades e intenções. O mundo cultural e histórico é uma realidade em constante processo de transformação. É por esse motivo que Freire (2006) contextualiza sua ideia de ser humano, que não se instaura sobre o mundo, mas com o mundo, transformando-o e transformando-se,

dialeticamente, sendo que o mundo, ressignificado, se volta problematizado para este homem. Não estando sobre ou dentro do mundo, mas com ele, pois ao transformá-lo, o mundo se volta problematizado para o homem, transformando-o.

No âmbito da formação de professores numa perspectiva transformadora, Freire e Shor (1986, p.48) explicitam claramente que quanto mais seriamente comprometido com a transformação o professor é, mais ele "tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem". É evidente que o conhecimento científico não pode ser relegado a segundo plano na formação de professores numa perspectiva crítica, também não pode deixar de ser problematizado, no sentido de indagar que todo conhecimento também é historicamente produzido dentro de um campo de disputas entre distintas concepções de mundo.

Quando Freire (1996, p. 14) caracteriza o educador crítico como "criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente". É necessário que o docente dos cursos de formação seja por si só um exemplo destas categorias, para que possa servir de estímulo aos estudantes, futuros professores. O educador libertador de Freire (2013), ao educar fundamentado no diálogo, não o faz para o educando, e sim com o educando, possibilitando assim que ambos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. Por isso mesmo, Freire (1996) explica que ensinar demanda inevitavelmente o respeito pelo saber de quem se está ensinando.

Conclusões

O presente artigo objetivou perpassar pela obra de Paulo Freire trazendo seus conceitos-chave a uma docência transformadora. Educar na perspectiva freiriana é fazê-lo para o coletivo, e não para o egoísmo, é refletir junto, e não palestrar para aqueles que não sabem, é interferir na sociedade, e não aceitá-la como algo acabado e pronto.

A docência autoritária, que manipula sutilmente ao invés de estimular a criticidade, é denominada por Freire (2013) como bancária. Anti-dialógica em essência, essa concepção de docência, pretensamente neutra, nega o viés político da educação, rejeitando seu componente ideológico. A pretensa neutralidade é tudo o que a camada dominante mais deseja no âmbito educacional, para não ter que lidar com o desvelamento do mundo, e a possibilidade de emancipação do oprimido.

Dialeticamente, a educação não transforma a sociedade mas ao mesmo tempo não há transformação que consiga ignorar a importância do processo educativo, e aqui vale sempre lembrar: para além da escola enquanto instituição. E nesse sentido, o professor bem como sua formação, são peças chave para uma educação que se pretende libertadora.

O pensamento de Paulo Freire permanece mais vivo do que nunca para o docente que pretende uma prática dialógica, humanizadora, emancipadora, que possui, como dizia Freire (2013), fé nos sujeitos e em sua capacidade de ser mais. Que compreende a realidade como algo em permanente construção, e como tal, pode ser transformada, que não se cala frente às injustiças, que não sonega o conhecimento às camadas populares, tampouco os desconsidera.

Que exercita a escuta e que está ciente de que, se a educação somente, não transforma a sociedade, sem ela certamente a sociedade não se modifica.

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAUL, Ana Maria. SILVA, Antônio Fernando Gouveia. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira Estudos pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

STRECK, Danilo. **Ecossistemas de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. Pro-Posições**. v.25, n.3 (75), p.83-101, 2014.

Recebido em 2016-01-14
Publicado em 2016-06-15