

ÉTICA E CULTURA DIALOGAL: O VALOR DA TRANSITIVIDADE CRÍTICA-REFLEXIVA EM EDUCAÇÃO

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.23370>

Marcos Alexandre Alves*

Gomercindo Ghiggi**

* Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Faculdade Palotina – FAPAS. maralexalves@gmail.com

** Universidade Federal de Pelotas – UFPel. gghiggi@terra.com.br

Resumo

Baseando-se em escritos de Paulo Freire, o texto apresenta uma reflexão sobre o fato de não haver educação eticamente isenta e ideologicamente neutra, conseqüentemente, no processo de formação de um indivíduo não é possível dissociar a questão educacional dos atributos éticos. O texto trata, ainda, da correlação entre ética, política e educação, refletindo sobre a natureza e a função do ato educativo, tendo em vista as implicações e os resultados do processo pedagógico. Defende que cabe ao educador explorar temas que motivem e tenham proximidade com as condições existenciais do educando, instigar a mentalidade da pesquisa e da busca autônoma do saber, motivar o diálogo e a escuta e, sobretudo, assumir a responsabilidade ética com o desenvolvimento de uma cultura esclarecida.

Palavras-chave: ética, educação reflexiva, responsabilidade, liberdade, diálogo.

Abstract: Dialogical ethics and culture: the value of critical-reflective transitivity in education. Drawing on the writings of Paulo Freire, the text reflects on the fact that no ethically free and ideologically neutral education exists, consequently, in the formation of an individual it is not possible to separate the educational question of ethical attributes. The text also deals with the relationship between ethics, politics and education, reflecting on the nature and function of the educational act, considering the implications and results of the learning process. The text argues that it is up to the educator to explore themes that motivate and are close to the existential conditions of the student, to instill the mentality of research and independent search for knowledge, to encourage dialogue and listening, and above all, to take the ethical responsibility with the development of a clarified culture.

Keywords: ethics, reflective education, responsibility, freedom, dialogue.

Introdução

Inicialmente, partimos de uma constatação: não há educação eticamente isenta, assim como não há educação ideologicamente neutra. Isto se constata concretamente na educação mediante tomada de decisão quanto a conteúdos programáticos, métodos de ensino e aprendizagem, dinâmicas pedagógicas, políticas públicas educacionais, sistemas de avaliação,

critérios de elevação da qualidade de ensino, diretrizes curriculares nacionais, exigências mínimas de habilidades e competências por área de conhecimento. Essas decisões passam sempre por fortes juízos de valor, e sempre se fazem visando a algum ganho ou perda para a construção do conhecimento. Por exemplo, a opção por um ensino profissionalizante, traduz uma ideologia voltada para os pressupostos de ação do/no mercado, como uma opção por

ensino formativo e crítico-reflexivo traduz-se em educação libertadora.

Com base nesta premissa, pretendemos defender como conclusão primeira: que a questão ética (valores, comportamentos, intenções, consciência, ação humana, inter-relação social) e a questão educacional (formação, construção e aquisição de conhecimento, aperfeiçoamento cultural e científico, discernimento e preparo social), caminham lado a lado. Esse parece ser um compromisso inelutável da própria natureza do ato educacional, da própria essência de qualquer pensamento sobre a questão e, também, algo presente em toda política pública.

Ora, torna-se imprescindível, no contexto atual, trazer à tona a temática da (co)relação entre ética, política e educação, a fim de se refletir sobre a natureza e função do ato educativo, sobretudo, tendo em vista as implicações e os resultados do processo pedagógico na formação ético-social do indivíduo. Se o processo educativo envolve construção, reconstrução ou desconstrução de conhecimentos, então deve-se aceitar que sua própria ética vem condicionada por valores inscritos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, intencionamos mostrar que ao final do processo de formação de um indivíduo torna-se impossível dissociar a questão educacional do conjunto de atributos éticos reunidos e, principalmente, que a educação jamais pode prescindir da formação ética. Essa premissa pode ser constata nas palavras de Freire (1996, p. 106): “nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. Embora Freire não tenha publicado nenhum livro que trate especificamente do tema da ética, a nosso juízo, todo o seu pensamento é permeado por um permanente rigor ético em defesa da dignidade humana. A sua opção humanista se manifesta por meio da sua concepção de ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global. Isso não significa retornar à espinhosa controvérsia de saber se a ética é inata ou pode ser ensinada¹, mas significa verificar o

quanto, mediante a liberdade de escolha, se pode oferecer ao indivíduo e à sociedade por meio da educação.

Entre outras coisas, se educação é o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, físicas e morais, é certo que tem a ver com a capacidade e o desenvolvimento de potencialidades humanas e, portanto, com a questão ética, uma vez que ela lida com as habilidades individuais de agir para si e para os outros. Ou seja, se a educação visa a formação do espírito, formar significa dar a este as condições para trabalhar, pensar, criticar, ensinar, aprender, comportar-se, avaliar (ZITKOSKI, 2007).

Nessa perspectiva, a educação é o processo de formação não só intelectual, mas ético-política dos indivíduos. Como consequência da construção do conhecimento, como horizonte de projeções infinita e inexaurível, a consciência abre múltiplas possibilidades de escolha, em que se descortinam múltiplas opções filosóficas, sociais, profissionais, culturais, políticas e existenciais. Com isto, queremos dizer, na esteira do pensamento de Paulo Freire, que é a abundância de informações, qualitativamente trabalhadas e administradas, que geram a liberdade de escolha. Ao revés, a escassez de informações associadas ao processo de má gestão destas engendra a falta de consciência crítica e, por consequência, a fácil manipulação do indivíduo. Portanto, a ignorância está na base de muitos problemas e equívocos sócio-individuais.

Em virtude disto, educar significa crescer, tanto no desenvolvimento e constituição de sua própria subjetividade, quanto no compromisso ético-social. O conhecimento que se expande se reverte em maiores chances de criações, invenções, inovações e encontros de ideias, das quais se engendram novas alternativas de ser e de se comportar. Aí está a chave para a abertura, a modificação e o reforço e ênfase da ética na educação. A falta de formação é, antes de tudo, privação de escolha e castração de acertada deliberação.

Neste cenário, o papel da educação não pode ser outro senão o de oferecer uma alternativa de ruptura com a crise ético-institucional que assola os modos de

¹ Tendo presente o fato de que a ética é um conceito muito caro à filosofia, e que o seu ponto de partida é aristotélico, para não incorrerem em um desconhecimento deste princípio e evitarmos mal

entendidos, indicamos, para efeito de aprofundamento do presente texto, a leitura do artigo *Ética e educação: caráter virtuoso e vida feliz em Aristóteles* (ALVES, 2014).

comportamentos intersubjetivos e os modos de constituição das organizações e instituições sociais. Em que moldes, porém, se pensa ser a educação capaz desse exercício pretensamente libertário e até mesmo superior à sua vocação, normalmente compreendida como um exercício dentro da sala de adestramento de certas faculdades humanas? Até que ponto a educação tem funcionado de modo a cumprir a sua função e por que lhe é destinada tamanha tarefa?

O presente estudo fundamenta-se, especificamente, nas obras: *Educação como prática de Liberdade* (FREIRE, 2002a), *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Contudo, quando necessário, faz-se alusão e referência a outras obras do autor que tratam também da relação entre ética, política e educação, bem como de alguns comentadores que estudam esta temática. Nosso empreendimento consiste em uma abordagem bibliográfica, filosófico-histórico-social e, sobretudo, pedagógico-conceitual.

A educação como prática de liberdade

Diante desses questionamentos, para que se possa respondê-los com a devida responsabilidade e cautela, torna-se necessário compreender as suas respectivas dimensões. E uma das chaves de compreensão das múltiplas dimensões, concernente às inquietações elencadas acima, a nosso juízo, encontra-se na afirmação apresentada por Paulo Freire, em que o autor parte do “[...] fato de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas no mundo mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2002a, p. 47).

Com base na pressuposição que funda esse raciocínio, também se pode dizer que nada está dado e que tudo está por ser feito. Ou ainda, que o ser humano é um ser em permanente processo de construção, de invenção e reinvenção dos modos pelos quais organiza o meio em que vive, administra os conflitos a ele inerentes e constrói (inter)relações (CALADO, 2007). Em outras palavras, o ser humano encontra-se permanentemente nas relações, de modo que por meio delas se constitui a si mesmo, em diferentes contextos, momentos, sistemas ideológicos, condicionantes morais, tradições e costumes, linhas de educação, concepções familiares e grupais, propostas e projetos de futuro e projeções axiológicas, enfim,

historicamente como um ser concreto inserido no mundo circundante. Nisto, não há acomodação; há processo contínuo de mutação, transmutação, valorização e revalorização, assim como de transvalorização.

Partindo-se da ideia de Paulo Freire, acima elencada, facilmente se compreenderá que a educação (ZITKOSKI, 2006) não é reprodução dos saberes ou, muito menos, o espaço físico e temporal destinado à preparação de seres humanos para a sociedade e seus cânones, mas sim o laboratório de experiências no qual se potencializam e se amplificam os processos de mutação da sociedade, na lógica de uma experiência compartilhada entre docentes e discentes, visando à inconformidade do homem contra os paradigmas que aterrorizam e atemorizam sua ‘libertação’ (STRECK et al., 2010). Para Freire, a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida o educando a reconhecer e desvelar a realidade criticamente. Aqui, não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, pois o libertar é dialógico. A educação, portanto, deixa de ter um sentido ‘apaziguador’, um sentido ‘doutrinador’ ou ‘domesticador’. O papel da educação é libertário e não negador, coisificador, limitador, amordaçador, ritualizador e abortivo.

Quem vive sob esse modelo de educação não ‘recebe educação’, verdadeiramente, ‘padece educação’. A massificação que castra, anula, empobrece e iguala o desigual cultural, e criativamente falando, em verdade, comete o mais terrível dos erros: “quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (FREIRE, 2002a, p. 51-52). A educação, na leitura que aqui se faz, só serve enquanto é capaz de ser produtiva, ou seja, é capaz de fazer sentido na construção da ‘cidadania’ (STRECK et al., 2010).

A essência do ser humano como cultural reside em seu potencial transformador. Negar isto é negar a própria compreensão da realidade social. Caso compreenda-se que a educação é parte do processo cultural pelo qual os seres humanos se fazem e se ajustam ao que fazem, então a educação é parte do processo produtor da ‘cultura’ (STRECK et al., 2010). Na esteira do pensamento de Freire, não há como negar esta outra importante pressuposição: “o ser humano vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é

o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (FREIRE, 2002a, p. 51).

Assumidamente, apresentar essas questões e propor-se a pensá-las é algo desafiador. No entanto, é exatamente essa sensação desafiante e desafiadora que permite dizer que se está nascendo intelectualmente, tocando e desafiando esses temas de discussão. Isso é o que permite dizer que se está tornando sujeito do processo de construção dos valores, e não mero objeto tomado pelas coisas e instituições tal qual se fazem normalmente aceitar pelos indivíduos que são consumidos pelos padrões sociais. Deve-se estar atento para a autofagia “[...] que a sociedade produz, ao mesclar-se com o indivíduo e fazer dele seu objeto” (FREIRE, 2002a, p. 62).

Desse modo, para que se atinja a ideia da educação como ‘liberdade’ (STRECK et al., 2010), ou seja, uma formação crítica-reflexiva, faz-se necessário abandonar a sonolência da consciência de sujeito histórico, deixar a letargia do estado de aceitação passiva dos cânones sociais, para que então se possa pensar sobre as graves questões que estão implicadas no papel da educação, como o desenraizamento cultural de um povo de suas próprias matrizes, em sua função revolucionária e libertadora, sobretudo no momento atual.

Cultura dialógica: transitividade crítica-reflexiva em educação

A cultura que deve ser fomentada pela educação realmente engajada com suas metas, consciente de sua missão e de sua tarefa, está sintonizada com o processo de fortalecimento da identidade dialógica dos indivíduos engajados em uma dimensão ético-sócio-política, ou seja, no fortalecimento de uma ‘cultura popular’ (STRECK et al., 2010). Numa palavra, pode-se dizer que a cultura dialógica que deve ser veiculada pela educação passa pela autoconsciência do povo sobre a sua realidade e, como tal, passa por uma dimensão de compreensão dos próprios problemas, desafios e metas que se elegem para serem enfrentadas e almeçadas. Ora,

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política. Se caracteriza pela profundidade na

interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 2002a, p. 69-70).

Para Paulo Freire, a consciência educacional, o espírito das atividades pedagógicas do educador, deve nutrir-se dessa ‘transitividade’ (STRECK et al., 2010), de ingenuidade à crítica, para que assim seja capaz de produzir criativamente a libertação das condições nas quais se encontra imerso um povo. É dessa consciência que se entrevê ser possível emergir a consciência acerca dos destinos que um povo pretende dar a si mesmo; não, obviamente, dentro das condições impostas por um sistema manipulador. Há, nesse modelo de consciência educacional, de responsabilidade ‘ética’ (STRECK et al., 2010), algo mais que a mera repetição de teorias pedagógicas, ou mera transcrição de erudição pedagógica.

Subjacente à concepção de que a educação não mora no passivismo e nem se atrela à possibilidade de adestramento cívico, residem algumas implicações que desembocam em momentos desafiadores para as práticas educacionais, normalmente disfarçadas em falsidades e armadilhas pedagógicas que, de modo conceitual e bastante abstrato, afastam o educando do real condicionamento histórico em que se encontra de fato. Nessa perspectiva, realmente, fica difícil a escola cumprir qualquer papel senão aquele que determinados interesses antepuseram sobre a sua missão (FREIRE, 2002a).

Esse processo de desenraizamento é lento e afasta o educando dos temas complicados da agenda sócio-política, de modo que, onde imperam determinados preconceitos sociais e educacionais, em nome da preservação e não exposição dos estudantes a temas ditos ‘perigosos’ ou ‘sujos’, é impossível se pensar em liberdade de pensamento, em fomento à criatividade. É o que dizer de uma cultura da

dialogicidade e da construtividade eticamente responsável?

Na prática educacional, quando isto se constata, estamos diante da demonstração de incoerência político-educacional. É a inequívoca transmissão da incapacidade de gestar a cidadania do seio de suas práticas educacionais e políticas, uma vez que sua inexperiência na dimensão do político se projeta para dentro de todas as demais instituições sociais. Trata-se de pensar o quanto a sociedade não está dissociada de si mesma na medida em que deixa ao abandono a possibilidade de aprender no 'diálogo' (STRECK et al., 2010) a força e o poder da resistência dialogal aos desencontros da hegemonia do mercado. Dessa forma, as práticas educacionais continuam reproduzindo modelos acalentados por antigas matrizes politicamente orientadas e interessantes, que acentuam a inconsciência do povo de suas próprias necessidades.

Esse ciclo vicioso desemboca em sala de aula, nas mentalidades dos educadores e nas rodas de intelectuais e universitários. A cultura da antialogicidade na educação tem tudo a ver com a cultura do paternalismo, do assistencialismo, do solidarismo que se encontram como vocação de uma política autoritária (FREIRE, 2002b). Assim, para Paulo Freire, a cultura do anti-diálogo implica:

uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No anti-diálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o anti-diálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2002a, p. 116).

A cultura da responsabilidade social ainda não está amadurecida para a educação. Continua-se a falar em cidadania quando se fala em comemorar datas cívicas, mas não se conferem instrumentos e ferramentas pelos quais o educando possa mudar seu ambiente de convívio, a quadra de sua casa, a praça de sua rua, o sistema de trabalho de sua empresa, os esquemas de distribuição e participação no 'poder' (STRECK et al., 2010). O continuísmo dos conceitos políticos tradicionais é uma realidade para educadores e educandos, pois ainda não se percebeu senão parcamente o profundo relacionamento que a educação

mantém com as estruturas e os compromissos políticos de um povo.

O conhecimento é chave para inúmeras revoluções, tais como: éticas, tecnológicas, institucionais, filosóficas, culturais e socioeconômicas. Assim, o engajamento do povo nos processos de produção de si mesmo é atitude fundamental que passa pela formação que a educação possibilita, dependendo dos moldes 'formadores' ou 'amoldadores' que são aplicados sobre os educandos (BARRETO, 2003). Nesse sentido, negar a 'politicidade' (STRECK et al., 2010) do ato educacional é negar a sua essência (dialogica), o que representa a perda de sentido da própria experiência da educação.

Cidadania ativa: a correlação entre ética, política e educação

Para Paulo Freire, entre a ética, a política, a educação (cidadania), como entre o educador e seu ofício profissional, há uma curiosa relação de comprometimento. Se a educação lida com a formação, não é por outro motivo que se pode dizer que a educação possui o diferencial de requerer a ética como condição *sine qua non* para sua expressão e exercício – cidadania. A educação foi feita para formar, e não para deformar. “Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 37).

No pensamento de Freire a prática educativa está imbricada a atitudes ético-responsáveis. Isso pode ser constatado na afirmação abaixo:

Me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, no nível do mundo e não apenas no Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que fazemos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la (FREIRE, 1996, p. 19).

Contudo, para nosso autor, não basta afirmar ou discursar teoricamente sobre isto; torna-se imprescindível o desenvolvimento de

uma pedagogia que seja capaz de produzir no educando condições de perceber, sentir e se engajar no projeto social de sua própria formação. Se isso é importante, deve-se, então, concluir que o docente, o agente da educação, deve estar preparado para desafiar, o que pressupõe a importante tarefa de autocondicionar-se a pensar diferentemente.

Parece que prática ética, prática educativa e prática política (prática cidadã) estão imbricadas no ato de ensinar, e isso num sentido democrático; o que vale dizer, não num sentido de que as aulas devam se converter em 'lavagem cerebral' do educando por ideologias políticas determinadas. Isso porque o sentido da consciência cidadã, aqui trabalhado, não é o de uma consciência político-partidária, ou muito menos o de uma consciência exclusivista, refratária e impermeável a novas demandas políticas (HENZ, 2007). Ou seja, a 'consciência' (STRECK et al., 2010) reflexiva-crítica é sinônimo de preocupação com o social, com as carências reais que envolvem certa comunidade e suas demandas, com o momento histórico vivido, com os projetos sociais em andamento e as grandes e pequenas questões que incomodam uma sociedade em dado contexto. Aqui, 'política' (STRECK et al., 2010) não significa clausura ou unilateralidade político-partidária, mas sim liberdade, isto é, reconexão do pessoal e do político, 'democracia' (STRECK et al., 2010). E disso não pode o educador democrático se esquivar.

Portanto, educador democrático não é somente aquele que é capaz de se tornar permeável a práticas pedagógicas permissivas, mas, sobretudo, aquele que fazendo de sua tarefa um importante instrumento de 'criticidade' (STRECK et al., 2010) é capaz de interagir entre o senso comum, a ciência, a politicidade do saber, as necessidades cotidianas, despertando em seus educandos esse interesse no saber, no conhecer e no agir. Ao contrário, o educador autoritário traz consigo o estigma da docência como transmissão de informações, o educando visto como o depósito de dados e informações, a sala de aula como o grande *container* onde todos os dias se lançam e ruminam as velhas nuances e fórmulas de sempre.

O educador autoritário não está interessado na liberdade, mas sim na concepção segundo a qual se lança informação, até para que a sensação de dever cumprido lhe satisfaça (GHIGGI, 2008). No lugar da aventura, brota a amargura; no lugar da leveza, nasce a aspereza; no lugar da

criatividade, nasce a brutalidade; no lugar da liberdade, surge a autoridade. Assim revelado, o docente deixa de representar uma alternativa para o desvendar, e passa a ser o repressor institucional para a execução de currículos previamente impostos pela administração escolar e pelo sistema formal de ensino. Desestimulado, o docente é, também, desestimulante, porque se converteu em burocrata do ensino, em reproduzidor de conhecimentos estabelecidos; em seus olhos não há a chama da curiosidade, mas se esfria o cinza-nebuloso do desgosto oriundo das amarguras de sua profissão.

Paulo Freire define a autoridade deste docente, como "mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se" (FREIRE, 1996, p. 104). Nesse sentido, este educador é frustrado e ao mesmo tempo frustrante. Que tipo de atitude cultiva? Que tipo de sentimento desperta nos educandos? Quais suas atitudes perante a sociedade? Quais suas concepções em sala de aula? Que pensa da formação educacional? Será que carrega esses estigmas de pensar a educação de uma forma como descrita a seguir?

Suas práticas educativas se convertem, portanto, em práticas esterilizadoras da jovialidade do conhecimento, do despertar de novos olhares, da criação de diferentes consciências. Ora, nas palavras de Paulo Freire, se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora esta é a que:

Dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em conseqüência, a do educador. É que o educador, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade (FREIRE, 1996, p. 94).

O educador autoritário não percebe no diálogo a possibilidade de construção de algo conjunto com o educando, pois suas concepções de mundo são verticalistas (GHIGGI, 2008). Nisso tudo há uma profunda diferença de conceito e percepção da função educativa. O não-diálogo é uma atitude simplificadora da realidade, pois torna a passividade de uma sala de aula o repasto perfeito para a não-criação, para o não-fomento; nisso mora certo medo do diferente, do novo, do inusitado, do inesperado. Educação, se é formação, pressupõe diálogo,

para o que se deve estar aberto para construir por meio dele. Nesse sentido, pela via do diálogo a educação pode significar libertação. Para isso, ela deve estimular:

a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas e perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vaivém de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. 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 do aluno, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 95-96).

A verdadeira função da educação reside e evidencia-se como prática de liberdade (FREIRE, 2002a). Nesse sentido, a educação comprometida eticamente não pode se deixar representar pela simplicidade e comodidade das concepções bancárias pelas quais o conhecimento se faz, se transmite e se reproduz, inaugurando a inatividade, a charlatanice e a apatia de gerações inteiras. Devem mesmo ser exterminadas as tentativas de conversão ou assimilação da educação com a concepção bancária de mundo (FREIRE, 2005).

Considerações finais

Com esta investigação pudemos constatar, com base no pensamento de Paulo Freire, que a análise da função do educador envolve o pensar nele desempenhando uma tarefa humanista (ético-responsável), o que também significa desperta o educando, que se encontra na condição de oprimido, para a libertação por meio de práticas convenientes e adequadas. Para que isso ocorra, a educação que se quer humanizante precisa andar no sentido contrário de qualquer concepção bancária de educação, e verte-se no sentido criativo da educação conscientizadora, engajadora, habilitante,

estimulante e produtiva. Isso porque os pressupostos de uma educação bancária se assentam em uma narrativa alienada e alienante, cuja perspectiva é educar para a submissão, para a crença em uma realidade estática, compartimentada, para uma visão de sujeito acabado e conclusivo. Ou seja, a educação bancária tem como propósito a reprodução da consciência ingênua e acrítica.

No lugar da fixação, da reprodução, do continuísmo surgem a revolução, a renovação, a libertação, a abertura, a criação, enfim, o jogo dialógico (ALVES, 2011). Será que as políticas públicas estão preparadas para tanto? Será que educadores estão prontos para esse desafiador projeto de educação? Será que as instituições educacionais estão prontas para receber e abrigar essa concepção de educação? Será, principalmente, que a pedagogia ensinada aos professores está preparada para isso? Se isso é praticado, o fruto não é outro senão a imbricação, a relação entre educador e educando.

Portanto, cabe ao educador, como profissional da educação e investido da função de desenvolver no educando a dimensão crítico-reflexiva: explorar temas de motivação e proximidade com as reais condições vivenciais e existenciais do povo; instigar a mentalidade de pesquisa e de busca autônoma pelo saber; demonstrar as causas e as razões da opressão; motivar o diálogo e ouvir o que o educando tem a dizer; assumir eticamente sua responsabilidade profissional e social com a cidadania e a responsabilidade política; demonstrar e agir para a vida e negar a morte abortiva das mentalidades; permitir que a liberdade invada os modos pelos quais as práticas pedagógicas se fazem; assumir atitudes democráticas na condução dos trabalhos acadêmicos; tornar-se um educador-investigador para trazer sempre novos estímulos aos alunos e a si mesmo; combater toda forma de exclusão social que se possa instaurar na escola ou na sala de aula; instaurar e assumir a politicidade do mister educativo; formar e informar o educando quanto à sua própria realidade histórico-social; veicular paixão pela mobilização que a educação é capaz de proporcionar; vivenciar por suas atitudes o compromisso assumido com a sala de aula. Tudo isso são algumas formas de dar passos em direção à liberdade do oprimido de sua condição, bem como em direção à formatação de uma nova conjuntura educacional capaz de motivar a superação de todos os percalços pelas suas próprias forças.

Para tanto, é necessário o fortalecimento do sistema educacional, visando à implementação e à abertura de novas diretrizes para a sociedade. Isso não ocorrerá sem uma política sistemática de valorização e capacitação do profissional da educação. O desenvolvimento ético-político só é possível com incentivos educacionais concretos e palpáveis. Essa é a forma de libertação de um povo de sujeições de diversas naturezas, entre elas, o colonialismo cultural. Deve-se conceder a um povo o acesso à sua história, a seus modos costumeiros de se organizar, permitindo-lhe a valorização de suas práticas tradicionais, a consciência de suas estruturas morais, as normas de seu *êthos* peculiar.

Referências

ALVES, M. A. Ética e educação: caráter virtuoso e vida feliz em Aristóteles. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, p. 93-104, 2014.

_____. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência e Educação (UNESP)**, v. 17, p. 235-248, 2011.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

CALADO, A. J. F. Paulo Freire como uma centelha de utopia humanizadora. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva, 2007, p. 09-30.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GHIGGI, G. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade**. Pelotas: Seiva, 2008.

HENZ, C. I. Identidade, autonomia e cidadania: professores lendo o mundo e a palavra. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva, 2007, p. 249-260.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva, 2007, p. 229-248.

Recebido em: 24/03/2014

Aceito em: 28/04/2014