



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

RENATA FERREIRA ALMEIDA

O MÉTODO DO ESTUDO IMANENTE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:
“SEGUNDO CAPÍTULO: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR
CONHECIMENTO”

MACEIÓ

2024

RENATA FERREIRA ALMEIDA

**O MÉTODO DO ESTUDO IMANENTE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:
“SEGUNDO CAPÍTULO: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Colegiado do Curso de Pedagogia - Centro de
Educação – CEDU, da Universidade Federal de
Alagoas como requisito parcial para finalização do
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Paz

MACEIÓ

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento -
CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino - CRB4 - 1459

A447m Almeida, Renata Ferreira.

O método do estudo imanente e a pedagogia da autonomia: “segundo capítulo: ensinar não é transferir conhecimento”. / Renata Ferreira Almeida. Maceió, 2024.

115 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Paz.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

Bibliografia: p.115.

Autonomia intelectual. 2. Estudo regular. 3. Estudo sistemático e metódico. 4. Educação bancária. 5. Estudo imanente. I. Título.

CDU: 37.012

RENATA FERREIRA ALMEIDA

**“ENSINAR EXIGE ESTUDAR PAULO FREIRE - ESTUDO IMANENTE DA
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: “ENSINAR NÃO É TRANSFERIR
CONHECIMENTO”,**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 06 DE DEZEMBRO DE 2024.
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Paz (CEDU/UFAL)**

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente



SANDRA REGINA PAZ DA SILVA
Data: 12/12/2024 19:25:43-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROFA. DRA. SANDRA REGINA PAZ
(CEDU/UFAL)**

Documento assinado digitalmente



ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES
Data: 12/12/2024 15:52:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROFA. DRA. ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES
(CEDU/UFAL)**

Documento assinado digitalmente



GEISA FERREIRA DOS SANTOS
Data: 12/12/2024 09:04:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

PROFA. DRA. GEISA FERREIRA DOS SANTOS (UFAL)

Documento assinado digitalmente



RAQUELINE DA SILVA SANTOS
Data: 12/12/2024 18:52:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROFA. DRA. RAQUELINE DA SILVA SANTOS (SME -
BLUMENAU/SC)**

**MACEIÓ
2024**

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha gratidão à minha querida mãe, Maria Regina, que, em diversas ocasiões, me incentivava enfatizando que a única herança verdadeira que ela poderia me deixar eram os estudos, uma riqueza inalienável que ninguém jamais poderia usurpar. Ela ressaltava a importância de perseverar, destacando que o local de minha residência não determinava minha identidade ou potencial, e que o mundo era vasto, indo além dos limites geográficos da minha comunidade. Suas palavras inspiradoras reforçavam a noção de que o alcance das minhas conquistas estava além das fronteiras locais, encorajando-me a não desistir diante dos desafios. E à memória do meu querido pai.

Expresso minha gratidão ao meu cônjuge, Pedro Ivo, pelas palavras de estímulo, pelo apoio ao cuidar de nosso filho para que eu pudesse frequentar minhas aulas, e pela constante dedicação e acolhimento que sempre me ofereceu.

Agradeço ao meu primogênito, Pedro Ademar que me acompanhou durante essa jornada acadêmica, às minhas filhas, Agnes Lua e Aghata Luna por desempenharem um papel significativo em minha existência, fornecendo-me motivação e forças para prosseguir e servindo como minha principal razão para não abdicar de meus objetivos, projetos e sonhos.

Expresso minha gratidão aos meus sogros, Marise e Gilson, pelo apoio prestado, pela dedicação em cuidar do meu filho durante minha ausência para frequentar a universidade, bem como pela motivação e cuidado demonstrados.

Manifesto minha gratidão pelo apoio inestimável dos meus amigos e amigas, cuja presença foi fundamental para minha jornada até este ponto. Reconheço que, assim como o ferro é afiado pelo atrito com outro ferro, os seres humanos necessitam uns dos outros para aprimorarem-se mutuamente.

A todos os docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, expresso minha gratidão pelo acompanhamento diligente do Prof. Dr. Ciro Bezerra, ou Ciro como gosta de ser chamado, agradeço por está comigo ao longo dos anos de minha formação acadêmica. Valorizo os momentos de ensinamento compartilhados, assim como o comprometimento e cuidado dedicados à minha jornada educacional. E pelas vezes que por não ter com quem deixar o meu primogênito precisei levá-lo comigo para as aulas e sempre fui muito bem aceita, e acolhida, tanto pelos professores quanto pelos colegas da sala. Isso me ajudou bastante a continuar cursando a graduação.

À minha orientadora, Professora Doutora Sandra Regina Paz, expresso minha gratidão pelo estímulo, confiança, por me tranquilizar quando eu pensava que não conseguiria. Pela

dedicada orientação e paciência demonstrada ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

Expresso minha gratidão aos colegas do Grupo de Estudo "Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana". Agradeço pelos valiosos conselhos, pela disposição em ouvir, pelos momentos de estudo compartilhados e pelo apoio constante. Neste momento, manifesto minha satisfação por ter vivenciado experiências singulares, que serão lembradas com profunda gratidão, pois contribuíram significativamente para meu crescimento pessoal e intelectual.

À banca examinadora, expresso os meus sinceros agradecimentos pelo tempo dedicado a avaliação deste trabalho.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado como parte dos requisitos para a obtenção do diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, é fruto do *estudo imanente* realizado sobre o segundo capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, intitulado "Ensinar não é transferir conhecimento". O objetivo principal deste trabalho é realizar um levantamento bibliográfico do segundo capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, utilizando o Método do Estudo Imanente, que se dedica à análise da categoria "estudo". Nele, o autor questiona a visão tradicional de ensino, também conhecida como "educação bancária", na qual o educador é percebido como o detentor absoluto do conhecimento, enquanto o educando é reduzido a um receptor passivo. Freire argumenta que essa abordagem não promove a autonomia nem a participação ativa dos educandos no processo educativo. Para ele, ensinar não consiste em transferir conhecimento, mas em valorizar o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do saber. Diante disso, buscamos compreender como se dá esse processo e como os educandos podem desenvolver sua autonomia intelectual. Reconhecemos que essa autonomia é estimulada por meio de um estudo regular, sistemático e metódico. Foi justamente o método do *estudo imanente* que orientou a elaboração deste trabalho. O método do *estudo imanente* é um procedimento sistemático, um aplicativo e/ou uma metodologia para realização de estudos de natureza bibliográfica voltada para a análise e a compreensão crítica dos livros, teses e dissertações estudadas. Seu objetivo é potencializar a capacidade cognitiva de produção, socialização e apropriação de conhecimentos, contribuindo, assim, para a formação integral do indivíduo. Como resultado deste estudo, verificamos, por meio do diário crítico analítico, que o estudo imanente tem contribuído para forjar a autonomia intelectual dos que se colocam na condição de estudiosos e superando a pedagogia bancária, ao possibilitar a superação mecanista do ato de transferir conhecimento.

Palavras-chave: Autonomia Intelectual; Estudo Regular; Estudo Sistemático e Metódico; Educação Bancária; Estudo Imanente.

ABSTRACT

This Final Course Work (TCC), prepared as part of the requirements for obtaining a Bachelor's Degree in Pedagogy from the Federal University of Alagoas, is the result of an immanent study of the second chapter of the book Pedagogy of Autonomy, by Paulo Freire, entitled "Teaching is not transferring knowledge". The main objective of this work is to conduct a bibliographic survey of the second chapter of the book Pedagogy of Autonomy, by Paulo Freire, using the Immanent Study Method, which is dedicated to the analysis of the category "study". In it, the author questions the traditional view of teaching, also known as "banking education", in which the educator is seen as the absolute holder of knowledge, while the student is reduced to a passive receiver. Freire argues that this approach does not promote autonomy or the active participation of students in the educational process. For him, teaching does not consist of transferring knowledge, but in valuing dialogue, the exchange of experiences and the collective construction of knowledge. In view of this, we sought to understand how this process occurs and how students can develop their intellectual autonomy. We recognize that this autonomy is stimulated through regular, systematic and methodical study. It was precisely the method of immanent study that guided the elaboration of this work. The method of immanent study is a systematic procedure, an application and/or a methodology for conducting studies of a bibliographic nature focused on the analysis and critical understanding of the books, theses and dissertations studied. Its objective is to enhance the cognitive capacity for production, socialization and appropriation of knowledge, thus contributing to the integral formation of the individual. As a result of this study, we verified through the critical analytical diary that immanent study has contributed to forging the intellectual autonomy of those who place themselves in the position of scholars and overcoming banking pedagogy, by enabling the overcoming of the mechanistic act of transferring knowledge.

Keywords: Intellectual Autonomy; Regular Study; Systematic and Methodical Study; Banking Education; Immanent Study.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	14
1. MOMENTO I - DIÁLOGO CRÍTICO-CRIATIVO COM PAULO FREIRE.....	14
1.1 Ensinar não é transferir conhecimento	16
1.2 Ensinar exige consciência do inacabamento.....	20
1.3 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado	25
1.4 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando	30
1.5 Ensinar exige bom senso.....	32
1.6 Ensinar exigir humildade, tolerância e luta em defesa aos direitos dos educadores.....	38
1.7 Ensinar exige a apreensão da realidade	41
1.8 Ensinar exige alegria e esperança.....	47
1.9 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível	49
1.9.1 Ensinar exige curiosidade.....	57
CAPÍTULO 2	64
2 MOMENTO II – O MAPA DA GEOGRAFIA TEXTUAL	64
CAPÍTULO 3	68
3. MOMENTO III - A INTERPRETAÇÃO COMPREENSIVA.....	68
CAPÍTULO 4	110
4. MOMENTO IV: DIÁRIO AUTOANALÍTICO, AUTOCRÍTICO E AUTOETNOGRÁFICO	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência, é um instrumento de transformação pessoal e social, mas, muitas vezes, os caminhos para acessá-la são marcados por desafios e superações. Minha trajetória escolar começou de maneira modesta, no sertão alagoano, onde frequentar a escola era uma conquista por si só, mas o ato de estudar, no sentido pleno de construir conhecimentos, era algo que eu só compreenderia anos mais tarde. Esta realidade moldou minha visão sobre o papel da educação, especialmente no que diz respeito à autonomia intelectual, tema central deste trabalho, inspirado na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. A experiência de viver em um contexto de limitações estruturais e culturais reforçou em mim a importância da disposição para a mudança, da rejeição à mediocridade e do compromisso com uma postura crítica diante do mundo, valores que permeiam as reflexões de Freire e que me acompanharam ao longo de minha jornada acadêmica.

Iniciei minha trajetória escolar aos oito anos de idade. Aqui, cabe esclarecer que utilizo o termo "frequentar a escola" em vez de "estudar", pois, somente anos mais tarde, compreendi que essas ações são conceitualmente distintas. Durante esse período inicial, sendo a irmã mais velha de quatro irmãos, era frequentemente responsável por levá-los à escola comigo. Morávamos na zona rural, onde, nas épocas de plantio, a maioria dos meus colegas de turma se ausentava das aulas. Meu pai, ao observar os jovens que passavam pela frente de nossa casa, fazia questão de ressaltar que eu deveria ser grata por ele não me enviar à roça e me permitir o privilégio de frequentar a escola, algo raro naquela comunidade. Ele próprio, como costumava dizer, havia "estudado" apenas até a 4ª série.

Foi esse contexto que me levou a escolher a música *ABC do Sertão*, de Luiz Gonzaga, para ilustrar essa realidade: era exatamente assim que o ensino me era apresentado. Naquela época, em meu município, não havia universidades ou institutos federais. Descobri a existência da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) somente após me casar e me estabelecer em Maceió. Intrigada, questionei minha mãe sobre o motivo de ela nunca ter mencionado a UFAL e suas diversas opções de cursos superiores, especializações, mestrados e doutorados. Sua resposta foi direta: "Primeiro, pergunte-me se eu sabia". Para o leitor, pode parecer inacreditável que alguém desconhecesse a existência de uma universidade federal.

Embora minha mãe sempre me incentivasse a estudar e a perseguir meus objetivos,

meu pai, ao observar os sacrifícios que eu enfrentava para frequentar a escola – caminhando, muitas vezes, seis quilômetros até a BR-316 para conseguir uma carona ou pegar um transporte coletivo, e outros seis quilômetros para voltar para casa – acreditava que ler e escrever já eram conquistas suficientes. Ele costumava dizer que saber "ler uma carta e escrever outra" era mais do que a maioria das pessoas ao nosso redor podia realizar.

Essa visão reforça o conceito de que o ambiente, ou o que Paulo Freire chama de "suporte", molda as percepções e comportamentos de forma muitas vezes imperceptível. No entanto, eu não aceitava aquela realidade como definitiva, pois sabia que não correspondia ao que eu desejava para minha vida.

Talvez por isso me identifiquei tanto com a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que enfatiza a importância da disposição para a mudança e a rejeição da mediocridade. Freire defende que a educação é um ato de coragem e de compromisso com a transformação, sendo imprescindível adotar uma postura crítica diante do mundo.

Concluí o ensino médio, um feito que, para meu pai, representava "terminar os estudos". Essa conquista exigiu grande esforço e insistência da minha parte, pois, se dependesse das condições ao meu redor, teria me casado antes de concluir essa etapa educacional. Após o casamento e a mudança para Maceió, decidi, em 2016, prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com base na minha pontuação, percebi a possibilidade de ingressar no curso de Pedagogia, um caminho que objetivei como oportunidade para transformar a realidade de futuros educandos.

Minha principal motivação veio de uma experiência pessoal: ao tentar ensinar algo ao meu filho e mostrar métodos mais simples para resolver um problema, ele, mesmo reconhecendo meu conhecimento, sempre reforçava: "Está certo, mamãe, mas eu vou fazer como a professora ensinou." Esse episódio me fez refletir sobre o poder transformador que os professores possuem e como poderiam impactar significativamente o mundo se tivessem plena consciência de sua influência.

Optei pelo turno noturno para conciliar os estudos com meu trabalho integral, as responsabilidades domésticas e o empreendedorismo. Essa situação reflete a realidade de muitos estudantes do turno noturno, que, em sua maioria, precisam equilibrar suas jornadas de trabalho com os estudos, enfrentando desafios que limitam sua dedicação integral à formação acadêmica.

Quando uma pessoa não se dedica aos estudos, ela se distancia de seu desenvolvimento

intelectual e da conquista da autonomia. Essa limitação não decorre da ausência de potencial, mas de uma situação restritiva que impede o pleno desenvolvimento nas atividades acadêmicas. Muitas vezes, o indivíduo precisa dividir seu tempo entre os estudos e outras atividades que, à primeira vista, podem parecer mais agradáveis, competindo com o tempo necessário para a aprendizagem.

Além disso, quando não há familiaridade com métodos e estratégias que tornem o estudo mais eficaz, ele pode se transformar em uma atividade desorganizada e pouco satisfatória. Nesse contexto, o processo de aprendizado acaba se tornando automático, caracterizando o que Paulo Freire denomina "ensino bancário", em que se privilegia a memorização superficial dos conteúdos em detrimento da apropriação significativa e da reflexão crítica. Frequentemente, o estudo é visto apenas como um instrumento para a realização de tarefas escolares e a obtenção de notas em avaliações. Quando essas notas não correspondem às expectativas, esse modelo pode gerar sofrimento psicológico, associado ao sentimento de fracasso.

Geralmente, esse sentimento é reforçado por uma visão bancária, baseado na transferência de conhecimento. Para Freire, a concepção bancária compreende essa relação de sujeito e objeto que

[...] Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] Quanto mais educandos arquivem os depósitos confiados a eles, tanto menos desenvolverão a consciência crítica que resulta de sua intervenção no mundo como transformadores dele (Freire, 1996, p.57-76)

Paulo Freire apresenta uma crítica contundente ao "ensino bancário", conceito central em sua obra, descrevendo-o como um modelo educacional que se limita à transmissão de informações do educador para o educando. Ele defende que a educação deve ser um processo ativo e participativo, no qual ambos colaboram na construção do conhecimento. Essa crítica é fundamental para desafiar os modelos tradicionais de ensino e propor uma abordagem mais emancipadora e transformadora.

Todavia, um ponto crítico na obra de Freire é que, por vezes, ele adota uma abordagem excessivamente abstrata ao discutir seus conceitos. A ausência de exemplos concretos e diretrizes detalhadas pode dificultar a aplicação prática de suas ideias, especialmente na adaptação de seus conceitos a diferentes contextos educacionais. Apesar da robustez teórica

de Freire, essa limitação pode restringir a universalidade e a aplicabilidade de suas propostas.

No segundo capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, intitulado "Ensinar não é transferir conhecimento", Freire oferece importantes contribuições para a prática pedagógica e a promoção da autonomia dos educandos, destacando a necessidade de um ensino que valorize a participação ativa e a reflexão crítica. Contudo, o autor não apresenta orientações práticas sobre como estudar de maneira eficaz, o que pode dificultar a implementação de suas ideias em diferentes realidades educacionais. Entretanto, temos consciência que o objetivo de Freire não era escolarizar sua obra, tampouco curricularizar suas teorizações. Mas, reconhecemos os desafios postos pelo contexto sociopolítico de ditadura militar e perseguição em que viveu o educador.

Ressalto, que foi por meio do Método do *estudo imanente* que adquiri a prática efetiva de ser estudante, promovendo meu desenvolvimento como estudiosa. A adoção de uma postura disciplinada e a reorganização de minha vida em torno do estudo não apenas aprimoraram meus resultados acadêmicos, mas também influenciaram positivamente minha trajetória e formação para além do contexto formal da educação.

Desta forma, com este trabalho, elegemos como objetivo realizar um levantamento bibliográfico do segundo capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, utilizando o Método do Estudo Imanente, que se dedica à análise da categoria "estudo". No entanto, no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, todas as exigências dos três capítulos mencionados fazem referência ao verbo "ensinar", enquanto a palavra "estudar" não é explicitamente utilizada.

Diante disso, surge a questão: até que ponto o Método do Estudo Imanente pode contribuir para ampliar a perspectiva de Paulo Freire, considerando que ele parte do pressuposto de que os saberes essenciais para a prática docente não requerem um estudo aprofundado?

Paulo Freire, ao defender uma compreensão mais precisa sobre o processo de aprendizado, afirma que ensinar consiste em criar as condições para a construção ou produção do conhecimento. Essa concepção, entretanto, levanta outra questão: essa definição realmente abrange o significado completo do ato de ensinar? Torna-se, portanto, relevante investigar de que maneira o Método do Estudo Imanente pode enriquecer e aprofundar essas reflexões, ampliando a compreensão sobre os saberes e práticas docentes.

Os procedimentos e aplicativos do método do estudo imanente foram propostos pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e

Formação Humana (GEPSTUFAL), sob a supervisão do professor Ciro Bezerra, e compreendem os seguintes momentos ou atividades de estudo:

1. **Recomposição da Geografia Textual e sua escrituração no momento Diálogo Crítico-Criativo.** Este momento não é apenas um processo de recomposição, mas de reconstrução e de reinvenção da geografia textual de trabalhos acadêmicos. Esse processo pedagógico reconstrutivo é feito por meio de uma forma de diálogo bem específica, onde se comenta, se critica e se questiona o autor, com o objetivo de transformá-lo em interlocutor. Com esta estratégia se analisa as proposições e postulados dos autores, partilhados em seus trabalhos. O diálogo crítico-criativo como interlocutor exige escrituração atenta e sistemática das críticas, comentários, questionamentos e entendimentos. Esta é a forma de colocar o autor no tribunal das razões e transformá-lo em interlocutor. É como se adentra na interioridade textual e se conquista a intimidade e a familiaridade com a singularidade da escrita do autor;
2. **Decomposição da Geografia Textual dos trabalhos acadêmicos** (livros, teses, dissertações, artigos) e livros didáticos em cartografias literárias – **cartografias das unidades epistemológicas do texto e unidades significativas** (cartografias das categorias, definição, ideias e conceitos e mapa das palavras desconhecidas). São exemplos de cartografias literárias da geografia textual, a cartografia das unidades significativas: categorias, conceitos, ideias e glossário; a cartografia das unidades epistemológicas: objetivos, justificativas, métodos, fundamentos e referências teóricas, hipóteses, tese, postulados, proposições, entre outros componentes epistemológicos; a cartografia das questões norteadoras; a cartografia das palavras desconhecidas e a cartografia das equações literárias e dos mnemônicos. A identificação dessas cartografias literárias na geografia textual ocorre no momento Mapa ou Cartografia das Unidades significativas e epistemológicas;
3. Após esta recomposição e decomposição elabora-se uma composição autoral. Isto é, fecha-se e guarda-se o caderno de estudo em que foram escriturados o diálogo crítico-criativo e as cartografias literárias do mapa da geografia textual do trabalho acadêmico e, sem consulta, elabora-se um trabalho acadêmico,

contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Este momento do estudo imanente é nomeado de Elaboração Autoral da Geografia Textual ou **Interpretação Compreensiva**;

4. Os exercícios pedagógicos anteriores provocam e produzem uma série de efeitos psicológicos e comportamentais, intelectuais, nos atores pedagógicos, estudiosos: sentimentos, frustrações, imaginações, *insights*, associações com outros autores, entre outros atos falhos. Todos esses efeitos são escriturados, por meio da escrita de si como estudioso, no momento **Diário de Estudos Etnográficos, Autoanalíticos e Autocríticos**. Este trabalho foi adaptado para atender às normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com ajustes realizados na formatação, referências e estrutura, conforme exigido pelas diretrizes da instituição.

Tendo como referência os momentos e/ou procedimentos e aplicativos do método do estudo imanente, buscamos proceder com a leitura da Obra de Freire, por meio do livro Pedagogia da Autonomia, nos concentrando em decompor, recompor e compreender o segundo capítulo em que o autor discute que “**Ensinar não é transferir conhecimento**”. Para dá conta dessa tarefa, estruturamos este trabalho em quatro capítulos, transformados em momentos do método do estudo imanente, apresentado da seguinte forma: capítulo 1 - Diálogo crítico-criativo; capítulo 2 - Cartografias literárias da geografia textual; capítulo 3 – Interpretação compreensiva; e capítulo 4 - Diário de estudo, autoanalítico, autocrítico e autoetnográfico e por fim, as considerações finais.

ABC do Sertão

Luiz Gonzaga

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC

O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê

A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê

A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê

Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê

A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê.

CAPÍTULO 1

1. MOMENTO I - DIÁLOGO CRÍTICO-CRIATIVO COM PAULO FREIRE

O objetivo do diálogo crítico-criativo, inerente ao método de estudo imanente, é promover a internalização e a memorização das cartografias literárias e da geografia textual do segundo capítulo da obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), de Paulo Freire, intitulado “Ensinar não é transferir conhecimento”. Contudo, existem outros objetivos propostos nesta etapa ou atividade metabólica do estudo imanente, a saber:

1. Desenvolver a intimidade e a familiaridade com a linguagem escrita do autor;
2. Alcançar a autoridade intelectual e a igualdade intelectual, o que implica questionar os argumentos de autoridade do autor;
3. Questionar as proposições, axiomas e convicções do autor-escritor;
4. Reinventar, recriar, recompor e reescrever a geografia textual estudada;
5. Abrir o texto a novas reflexões e análises.

Todas essas sugestões visam elevar a autoestima do estudioso e a autoconfiança intelectual, contribuindo para que professores e estudantes personifiquem a forma social de estudioso, assimilem a linguagem utilizada pelo autor-escritor, bem como a linguagem e a teoria do método de estudo imanente.

Outro propósito do diálogo crítico-criativo é transformar o leitor em escritor, despertando as potências intelectuais latentes no estudioso. Esse processo visa forjar disposições psicológicas e subjetivas que incentivem professores e estudantes a comprometerem-se e responsabilizarem-se pela própria formação, promovendo o autoconhecimento como estudiosos. Dessa forma, busca-se identificar e superar os limites e potencialidades intelectuais acumuladas, além de superar a tutela autoinfligida em relação aos estudos.

É crucial observar que o diálogo crítico-criativo constitui o ponto de partida do estudo imanente e engloba todos os seus momentos. Assim, identificamos no segundo capítulo do livro que o mesmo destaca uma característica presente em todos os capítulos da obra: a negação da ideia convencional de ensino bancário. Essa negação, proposta por Paulo Freire, está fundamentada em uma série de "exigências", isto é, a superação do modelo bancário de ensino requer o cumprimento de determinadas "exigências". No segundo capítulo, a "exigência" em foco é a de que nada deve ser "transferido" no processo de "ensino". Para garantir que essa "transferência" não ocorra, nossa conduta na formação humana deve ser orientada por nove princípios: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à

autonomia do ser do educando (O que é "ser educando"? Como Paulo Freire concebe esse ser?) bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível mediada pela transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Essas exigências podem ser apresentadas na figura 1, mencionada abaixo:

Figura 1 – Nove exigências presentes no segundo capítulo do livro Pedagogia da Autonomia.



Fonte: A autora (2024).

1.1 Ensinar não é transferir conhecimento

É crucial compreender que o ato de ensinar não é à mera transferência de conhecimento, mas sim à criação de condições que propiciem a produção ou construção desse conhecimento pelo próprio aprendiz. Paulo Freire destaca a importância desses conhecimentos para a formação docente sob uma perspectiva progressista. O segundo capítulo aborda a maneira pela qual esse conceito se materializa na prática docente. De acordo com Freire (1996, p. 47), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A partir desse entendimento, cabe-nos as seguintes indagações: E como se criam essas possibilidades? Paulo Freire exemplifica “criação”? E essa “produção é construção”? Viveu esta experiência entre as várias experiências que vivenciou? E ele a descreveu? E a publicou em algumas das suas diversas obras? Essa “criação e produção” ocorre no contexto do estudo.

Parece que Paulo Freire se “limitou” a sugerir, propor e orientar os professores. Isso é evidente quando ele sugere: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos educandos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (Freire, 1996, p.47).

Na perspectiva pedagógica da autonomia, ao adentrar a sala de aula, o professor se mantém imediatamente receptivo às dúvidas, curiosidades e inquietações dos educandos, além de estar igualmente atento às inibições, ao silêncio e à timidez que, por vezes, representam sérios obstáculos para a formação de educandos participativos, críticos e questionadores com fundamentação daquilo que estão questionando. A compreensão de que o ato de ensinar não é transferir conhecimento não deve ser apenas aprendida pelos professores e educandos nas dimensões éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas, mas também deve ser testemunhada e vivenciada na prática.

A questão é que, o professor, para desenvolver “abertura a indagações, curiosidade, perguntas e inibições dos estudantes”, precisa ser formado de maneira a incorporar, agir e proceder de acordo com esses princípios. Como formar esse professor e possibilitar, em sua formação, o exercício concreto e efetivo dessa “abertura”? Acreditamos que o método de estudo imanente auxilia o professor a se formar crítica e criativamente nessa perspectiva, desde que ele realize regularmente o estudo bibliográfico dos conteúdos que trabalha e compartilha com os estudantes, utilizando o método de estudo imanente.

O estudo imanente como método de estudo e trabalho do professor pode se constituir como uma referência importante para construção dessa autonomia e abertura para curiosidade epistemológica que nos convida Freire. Para tanto, é fundamental que o educador que ensina para autonomia do educando e para sua própria autonomia intelectual, comece com a seleção e o estudo sistemático, orientado e com metodologia das referências bibliográficas, que estão incorporadas ao currículo das escolas e do curso de formação, para a partir desse estudo “cria a possibilidade para a produção e construção” do conhecimento de forma livre e autônoma. No entanto, é necessário que os estudantes também adotem o método de estudo imanente em seus

próprios estudos.

Não é suficiente discorrer eloquentemente sobre pedagogia se a prática não se materializa como um exemplo tangível do discurso. Em outras palavras, ao abordar a construção do conhecimento, a aula já deve engajar os educandos na formulação desse raciocínio. Pois, quando todos participam ativamente desse exercício de pensamento e se reconhecem como sujeitos desse processo, essa noção se torna evidente.

Outra questão é a irresolubilidade do ensino deixar de transferir conhecimento. É impossível negar essa realidade. A alternativa à prática de transferência de conhecimento pelo professor é que todos, tanto individual quanto coletivamente, se engajem no estudo como estudiosos. Isso representa uma conquista significativa. E Paulo Freire "insiste":

Este saber necessário, imanente ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica – mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 1996, p. 47).

Como é possível realizar essa "apreensão" e constantemente testemunhar e vivenciar intensamente essa "apreensão"? A esse respeito, Paulo Freire enfatiza a necessidade deste "viver em testemunho contínuo", em outras palavras, como professor num curso de formação docente:

Não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *teoria*¹ da não extensão do conhecimento; Não posso apenas falar bonito sobre razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento criticando sua *extensão* já devo estar envolvido nela e nela a construção, estar envolvendo os educandos (Freire, 1996, p. 47).

No contexto de um curso de formação docente, se o professor informa aos educandos a ideia de que ensinar consiste em criar oportunidades para a produção do conhecimento, mas contradiz esse discurso ao interromper a fala dos educandos, demonstrar impaciência diante das pausas, timidez e embaraços inerentes ao processo de raciocínio e aprendizagem, sua aula perde autenticidade e eficácia. Vira efeito de discurso e não convicção de que a ação, o fazer pedagógico deve ser encarnação da teoria em movimento, corporificação das palavras pelo exemplo, pela vivência cotidiana. A não adoção desse procedimento ético singular que compreende esse procedimento sugerido por Paulo Freire, compreende como educador que,

[...] me emaranho na rede de contradição em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas perguntando se conhece Madalena, diz: "Conheço-a. É negra, mas é competente e decente." Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que é loura de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa MAS; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é sem não senso. A compreensão do papel das conjunções que ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido: O de *causalidade*: falo *porque* recuso o silêncio; O de *adversidade*: tentaram dominá-lo, *mas* não conseguiram; O de *finalidade*: Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição; O de *integração*: Pedro sabia que ela voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa *mas*, na relação entre a sentença "Madalena é negra" e "Madalena é competente e decente" (Freire, 1996, p. 48).

Um discurso aparentemente bonito, porém não respaldado por práticas consistentes, é tão desonesto quanto à tentativa de promover um ambiente democrático na escola por meio de métodos autoritários. É tão hipócrita quanto aquele que proclama lutar contra o racismo, mas, ao ser questionado sobre o conhecimento de uma profissional negra, responde de forma condescendente: "Conheço sim. Ela é negra, mas é competente e decente".

A conjunção *mas*, aí, implica um juízo falso ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente e nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência é competência, a conjunção *mas* se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não senso da adversidade. A razão é ideológica e não gramatical (Freire, 1996, p. 48).

É necessário destacar que o uso da conjunção "mas" nessa frase implica em um julgamento falso e ideológico. Tal afirmação sugere que, por ser negra, não se poderia esperar que a profissional fosse competente e decente. No entanto, como interlocutor, reconheço a competência e decência daquela profissional em particular, "apesar" de ser negra. A conjunção "mas" pareceu adequada nessa frase. É exatamente dessa forma que um julgamento de valor ideológico se dissimula por trás de uma linguagem aparentemente neutra.

A compreensão de que ensinar não se resume à transferência de conhecimento demanda uma postura exigente, autocrítica e por vezes penosa que devemos adotar em relação aos outros. É desafiador, entre outras questões, devido à constante vigilância que devemos manter sobre nós mesmos, a fim de evitar simplificações, soluções fáceis e incoerências. Logo, por mais que possa discordar de alguém, não posso subestimá-lo através de um discurso em que, envolto em

minha própria presunção, decreto sua incompetência absoluta. Em tal discurso, repleto de arrogância, trato a pessoa com desprezo, manifestando minha falsa superioridade.

Assim como no primeiro capítulo, no segundo Freire discute e reforça o conceito de "pensar certo" e aborda a necessidade de uma atitude crítica e reflexiva por parte dos educadores, argumentando que "pensar certo" implica em um compromisso com a busca da verdade, a rejeição do dogmatismo e a abertura ao diálogo. Ele enfatiza que "pensar certo" não é apenas um ato intelectual, mas também um ato ético, que envolve o reconhecimento da incompletude humana e a disposição para aprender e ensinar de maneira recíproca. Freire sugere que os educadores devem fomentar uma mentalidade crítica nos estudantes, encorajando-os a questionar e a refletir sobre a realidade ao seu redor. Nas palavras de Freire,

Pensar certo - e saber que ensinar não é transferir conhecimento [é criar condições e possibilidades para a produção e criação desse conhecimento] é fundamentalmente pensar certo - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros em face do mundo e dos fatos ante nós mesmos. É difícil não porque pensar certo seja [a] forma própria de pensar de santos e anjos e a que nos arrogantemente aspirássemos. É difícil pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismo, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo decreto sua incompetência absoluta (Freire, 1996, p. 49).

Freire aprofunda a discussão sobre "pensar certo", destacando que esse conceito está intimamente ligado à prática da liberdade e à promoção da autonomia. Ele critica o modelo de ensino bancário, que vê os estudantes como recipientes passivos de conhecimento, e defende um modelo de educação que valorize a curiosidade e a criatividade. "Pensar certo" envolve a rejeição da transferência mecânica de conhecimento e a promoção de um processo educativo em que professores e educandos co-criem o conhecimento de maneira dialógica. Freire destaca que "pensar certo" exige humildade, respeito à autonomia do outro e um compromisso constante com a transformação social. Nos dois capítulos, o estudioso reforça a ideia de que "pensar certo" é fundamental para uma prática educativa emancipadora, que não busca a transmissão de conhecimento, mas sim a formação de sujeitos críticos e autônomos.

1.2 Ensinar exige consciência do inacabamento

Como professor crítico, sou “aventureiro”, responsável, predisposto à mudança, “à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado (Freire, 1996, p. 50).

Conforme Paulo Freire, um ponto fundamental para a compreensão da educação é o conceito do "inacabamento" humano. A condição inconclusa dos seres humanos é inerente à nossa existência. Não somos seres perfeitos ou definitivos. A humanidade e os conhecimentos que ela produz são caracterizados por sua dinamicidade, imperfeição e limitação, encontrando-se em contínuo processo de desenvolvimento. Na realidade, onde há vida, há um estado de inacabamento. A existência de vida está intrinsecamente ligada à capacidade de transformação. Nenhuma entidade viva está fixa ou imutável; da mesma forma, nenhum aspecto humano é permanente ou definitivo.

Assim, é que consideramos para o inacabamento do ser humano é um ponto a partir do qual Paulo Freire poderia ter iniciado sua argumentação neste livro. O inacabamento do ser ou o sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento, [há evolução]. Mas só apenas entre humanos o inacabamento se tornou consciente [geohistórica] (Freire, 1996).

A questão fundamental do inacabamento em Freire, reside no fato de que apenas entre os seres humanos essa condição de inacabamento se tornou consciente. A maneira como moldamos nossa experiência humana, utilizando o que podemos transformar da natureza, resultou na transformação do ambiente natural em nosso mundo histórico e cultural. Os seres humanos não são definidos pela sua capacidade de se “adaptar” à natureza.

O método de estudo imanente não se referencia na categoria do "inacabado" da natureza da incompletude dos humanos, mas na concepção de o ser humano ser um ser do lado de potências latentes, no interior do corpo. É que estas potências podem e devem ser despertadas. O gatilho que desperta tais potências é o estudo regular, sistemático e metódico, e nos faz inacabado, compreender que o ato de estudar é uma conquista só dos humanos que se fazem inacabados no processo formativo.

Deste modo, é que conscientes no nosso inacabamento, tornamo-nos seres culturais quando interferimos na realidade. A experiência humana no mundo adquire uma qualidade diferente em relação aos vínculos estritamente biológicos que temos com a natureza. Esta

última serve como suporte para que os animais possam se adaptar, crescer, caçar e se defender dos predadores, pois a experiência humana no mundo é única e intransferível. Vejamos o que argumenta Freire acerca da experiência humana,

A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O suporte é o espaço restrito ou alongado, a que o animal se prende "afetivamente" tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É espaço em que, treinado, adestrado, "aprende" a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. Faltam ao "movimento" dos outros animais no *suporte* a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. No suporte, os comportamentos [dos seres vivos] têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os seres vivos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso não se fala em ética entre os elefantes (Freire, 1996, p. 50-51).

No mundo natural, os comportamentos dos indivíduos são explicados pela espécie a que pertencem. Existem instintos que determinam a maneira como cada criatura se comportará em seu grupo. Alguns animais podem até ser domesticados e treinados para realizar determinadas ações. No entanto, o que caracteriza os seres humanos é a complexidade de sua linguagem, que possibilitou a autoconsciência, o aprendizado contínuo, a compreensão progressiva de seu mundo e o assombro existencial diante do mistério da vida. À medida que os seres humanos transformaram a natureza e desenvolveram a cultura, passaram a refletir sobre si mesmos e descobriram que era possível aprender e transcender sua própria condição. Isso preencheu o mundo com uma dinâmica de novos significados formulados pela humanidade. Essa nova significação surgiu na medida que os seres humanos assumiram a posição ereta e começaram a trabalhar com as mãos, como ressalta Freire. Essa forma de se construir e se esculpir com as próprias mãos é um dos pressupostos do Método de estudos imanentes, que podemos comparar com Freire:

A vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mão e mente, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza, e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos (Freire, 1996, p. 51).

Nesse contínuo processo de nos reinventarmos e nos compreendermos, que ainda está em curso, os seres humanos têm desenvolvido a linguagem e a comunicação em níveis qualitativamente distintos daqueles observados no ambiente puramente natural. Dessa forma, a capacidade de embelezar ou distorcer a natureza e a humanidade implica que homens e mulheres devem se assumir como sujeitos éticos. São éticos porque possuem a capacidade de formular julgamentos de valor, de comparar, de escolher e de intervir no mundo, como ressalta Freire em relação a existência.

A invenção da *existência* envolve, repita-se necessariamente a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear no mundo e tudo isso inscreveria os humanos como seres éticos. [p.51]. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de produzir, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, umas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo ou de outro grupo familiar e depois tenham visitado os “familiares” para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em “cidades” de tigres asiáticos (Freire, 1996, p. 52).

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a [p.51] ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência a necessidade comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a docência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo (Freire, 1996, p. 52). /.../ Já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (Freire, 1996, p. 52).

Os mesmos seres humanos que são capazes de realizar grandes ações que enaltecem a humanidade também podem cometer atos de extrema perversidade, de não ética. É precisamente a liberdade decorrente da condição de sujeitos éticos que permite aos seres humanos romperem com a ética. Isso precisa ser compreendido claramente: não é possível existir como ser humano, desfrutando de liberdade, sem estar sujeito à tensão radical e profunda entre a generosidade e o egoísmo, entre a intolerância e a compaixão, entre a degeneração e a transcendência. Em outras palavras, não é possível existir de forma

verdadeiramente humana sem assumir o direito e o dever de escolher, de maneira ética, diante dos princípios que definem a humanidade.

Gosto do ser humano, de ser gente, porque [ser este ser é estar sendo eternamente] porque [este ser sendo] não está dado como certo, inequívoco, irrevogável, que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece (Freire, 1996, p. 52).

Nesse contexto, a dimensão ética da humanidade assume a forma de uma escolha política. Compreendendo que o mundo está constantemente em transformação devido à ação humana, é imperativo reconhecer que a dinâmica desse mundo, por ser vivo e, portanto, inacabado, pode tanto progredir quanto regredir. Não existe uma trajetória linear na história, nem um destino ou objetivo predefinido. Não há uma evolução histórica natural que ocorra por mera inércia.

Gosto de ser humano, de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito é de cuja responsabilidade não posso me eximir (Freire, 1996, p. 53).

Reconhecer-se como ser humano imperfeito, limitado e em constante processo de desenvolvimento implica compreender que não existe uma garantia prévia de que seremos automaticamente sujeitos necessariamente justos, dignos, honestos e decentes, ou que seremos capazes de sempre respeitar o próximo, falar a verdade, compreender o mundo e evitar que sentimentos como raiva ou inveja nos conduzam a cometer atos prejudiciais.

Reconhecer-se como ser humano implica desenvolver a consciência de que nossa influência no mundo não é predefinida ou predeterminada. O destino não é um dado absoluto, mas sim algo que construímos historicamente por meio de nossas ações concretas, sempre sujeitas a imperfeições e limitações. Portanto, não podemos nos eximir da responsabilidade por nossa própria atuação no mundo. A história da humanidade, que cada um de nós, sem exceção, está contribuindo para construir nesse esforço coletivo monumental, é uma narrativa de possibilidades e não de determinismos. Nesse sentido, “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade” (Freire, 1996, p. 52).

Este é o raciocínio que motiva Paulo Freire a sustentar uma crítica contínua contra a aceitação passiva dos conhecimentos, da realidade e de um destino supostamente inexorável. Dessa forma, torna-se evidente a importância desse conceito para a educação. Um mundo em constante transformação demanda uma educação igualmente dinâmica, que capacite o estudante a aprender de forma crítica, intervir na realidade e participar do contínuo processo histórico de humanização do mundo.

1.3 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

A consciência do inacabamento é o ponto de partida para uma educação transformadora, conforme mencionado anteriormente. Paulo Freire não adotou uma postura idealista ao propor uma prática educativa utópica e irrevogável. Ele ressalta a importância de reconhecermos que estamos constantemente condicionados pela nossa realidade.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas conscientizado do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (Freire, 1996, p. 53).

O ambiente exerce sua influência sobre nós e o ecossistema sempre exerce sua força. No entanto, diante da natureza inacabada do mundo e da realidade em constante transformação, é crucial também reconhecer que as condições concretas impõem limites, mas não determinam a prática. Um dos principais objetivos da educação é justamente transcender esses limites. Pois, se negar a realidade não faz sentido, também não é papel da educação submeter-se a ela.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1996, p. 53).

O processo de aprendizagem e a construção de nossa presença no mundo não ocorrem de forma isolada, desvinculados das influências de nosso contexto. No entanto, se nossa presença no mundo é inevitavelmente moldada por esse contexto, não é justificável abdicar da responsabilidade por nossos atos e tentar explicá-los ou justificá-los como reações inevitáveis,

determinadas pela sociedade, e que não dependem de nossa vontade. Daí nossa presença no mundo pressupõe o reconhecimento dessa construção como ressalta Freire,

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso, o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte* ao *mundo* nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo (Freire, 1996, p. 54).

Aquele que adota essa postura renuncia à responsabilidade ética que é inerente à condição humana. Não aprende e não se humaniza aquele que acredita que a vida está desvinculada do mundo. Da mesma forma, não aprende aquele que simplesmente se mantém passivo, se adapta à realidade e aceita o mundo como ele é. Deste modo, é necessário compreender que somos construtores dessa condição humana no mundo, é justamente essa existência no mundo que nos faz, no dizer de Freire, a consciência que lutamos para não sermos objeto, mas sujeito da História, como ressalta o mestre:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas também sujeito da História (Freire, 1996, p. 54).

A presença humana no mundo não se resume à adaptação, mas sim à interferência e participação ativa e transformadora da existência. Essa é a perspectiva daqueles que aspiram a ser sujeitos da história, em vez de meros objetos. Lutar para que essa presença no mundo seja de superação de todas as condições sociais, políticas e ideológicas que fazem dessa existência pequenez é o que menciona Freire com toda radicalidade,

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 53).

As condições concretas encontradas na realidade não são determinadas por fatalidades, mas sim por resultados de decisões, disputas, negociações e conquistas históricas, construídas e reproduzidas por sujeitos históricos, estando, portanto, sujeitas a constantes transformações.

Destarte, cabe a cada indivíduo a decisão ética, crítica e criativa de participar desse processo de reinvenção do mundo ou de aceitá-lo passivamente, conforme imposto. É importante ressaltar que uma educação humanizadora é aquela que promove a participação ativa do sujeito no mundo, em vez de treinar o educando para que se submeta à realidade. O principal objetivo do método de conscientização iniciado por Paulo Freire no Brasil na década de 1960, e que foi abruptamente interrompido pela ditadura militar, era exatamente promover essa reflexão crítica sobre os obstáculos que condicionam nosso processo de aprendizagem e humanização.

O objetivo de Freire em seus cursos de alfabetização era instigar os educandos a superarem a crença ingênua de que o mundo já estava estabelecido e que seu papel na sociedade era simplesmente aceitar passivamente a realidade e adaptar-se a ela, sem buscar transformá-la. Ele reconhecia a importância de criticar a ideologia reacionária que, desde a escola, promove uma visão fatalista do mundo, como se fosse responsabilidade da escola apenas alocar as pessoas na ordem social. Essa ideologia é transmitida através de mensagens como "Ponha-se no seu lugar", "O mundo é assim, sempre foi e sempre será", "Obedeça, pois essa é a ordem natural das coisas".

A denúncia dessa violência simbólica está intrinsicamente ligada à educação foi duramente rebatida por Freire. O seu reconhecimento do inacabamento do ser humano era o pressuposto para condição de liberdade, da saída da menoridade intelectual para maioridade. Eis, uma das máximas freireana, o reconhecimento que o inacabamento é pressuposto e ato fundante da produção do conhecimento, a superação da curiosidade ingenua para curiosidade epistemológica, repleta de vida, criticidade, nas palavras de Freire,

Entre nós, os humanos, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, ao se saber inconclusos [os humanos desencadeiam lutas para] inserirem-se como sujeitos inacabados num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, os humanos tornam-se seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital se torna fundante da produção do conhecimento (Freire, 1996, p. 55).

A curiosidade epistemológica, que transcende a ingenuidade, requer que o sujeito esteja ciente da natureza inacabada do conhecimento e do mundo, de modo que se sinta livre e incentivado a transformá-los. Um ensino restrito, que não permite que os educandos explorem além dos conteúdos estabelecidos e que não lhes oferece a oportunidade de se abrir

a novas possibilidades de aprendizado, sufoca a curiosidade, castra a possibilidade de produção de novos saberes e conhecimentos. Freire, em vários momentos da sua obra, reconhece a necessidade do educador ser esse mediador, de ser alguém que possibilite a não domesticação das mentes e corpos, no dizer de Freire:

O educador que, ensinando geografia “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensinar conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se [no - e - pelo estudo, responsável pela criação da memória crítica-criativa]. Não formal, doméstica (Freire, 1996, p. 56-57).

Nessa relação de mediador o educador não forma o estudante. Este forma-se nas atividades de que se ocupa, nos espaços vivos, por onde transcorre o tempo. Ele também forma-se apenas assistindo aula “memorizando mecanicamente o conteúdo ensinado” e forma-se no estudo profundo, de forma regular, sistemática e metódica. Formação é diferente e oposto de domesticação:

Continuemos a pensar sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, *no suporte*, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. Para estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e estar com os outros. Estar no mundo sem fazer história [por que não fazer geografia, fazer o “aporte” o espaço?] sem por ela ser feito, sem fazer cultura, “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem ponto de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p. 57-58).

O ato radical de inconclusão acontece quando abrimos um livro para estudar. A necessidade de estudar para existir explícita nosso inacabamento. “Busca” que ocorre no - e - pelo estudo. Reconhecer que o ato de estudar é condição para superação da inconclusão é o desafio que está posto para os educandos e educadores. Nesse sentido, é que se apresenta a possibilidade de estudo pelo método dos estudos imanente, que seria uma forma de estudar de forma a contribuir para superação do nosso inacabamento e do nosso pensar ingênuo, de forma desorganizada e sem sistematicidade para pensar de forma sistemática, crítica e problematizadora do mundo e da vida.

O estudo imanente se apresenta como um movimento de elaboração sistemática, por meio da decomposição e composição de estudos, que se transformam em sabedoria se praticados regularmente, sistematicamente e metodicamente. Para tanto, é vital a presença do educador/docente, como aquele que junto com os estudantes estuda e transforma o estudo numa forma de construção de saberes e novos conhecimentos.

Não obstante, um dos obstáculos para a construção saberes e novos conhecimentos mediados pelo método do estudo imanente é o sistema bancário e autoritário escolar. Nesse sistema escolar autoritário, a curiosidade é percebida como um defeito. Nessa ideologia conservadora e reacionária, o papel do educando é reduzido a obedecer e memorizar o conteúdo, sem questionar.

Estabelece-se um ensino fechado que não desafia o estudante a se superar; ele apenas espera que o educando aprenda e reproduza o conhecimento existente para reproduzir os conhecimentos e a realidade como elas são. No entanto, na abordagem humanizadora, os conhecimentos escolares não são o objetivo final, mas sim o ponto de partida. Além disso, a dupla consciência da natureza incompleta do conhecimento e do fato de que a realidade influencia, mas não determina nossas ações, naturalmente favorece um processo de busca pelo conhecimento. Mulheres e homens, enquanto seres históricos e culturais alcançam a humanização quando a curiosidade os impulsiona a transcender os limites que os condicionam. Essa disposição é o princípio fundamental da produção de conhecimento. Além disso, para Paulo Freire, a curiosidade, por si só, constitui conhecimento. É a partir da curiosidade que surgem as dúvidas, e o educando que questiona e busca compreender o porquê das coisas certamente irá aprender muito mais.

Quando saio de casa para trabalhar com [e não como] os educandos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, "programados, mas, para aprender" exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (Freire, 1996, p. 58-59).

Assim como a linguagem em si, que atua como uma ferramenta para a produção de conhecimento, a curiosidade é, por si só, um saber transformador. Nossas escolhas têm o poder de moldar o mundo para melhor ou para pior, o que leva Paulo Freire a enfatizar que o ensino de habilidades técnicas e científicas em todas as áreas do conhecimento nunca deve negligenciar a formação ética. O educador que, ao ministrar qualquer disciplina, inibe a

expressão da curiosidade do estudante e enfatiza apenas a memorização mecânica dos conteúdos, acaba por aniquilar o potencial que a liberdade oferece ao estudante para explorar, fazer conexões inesperadas entre conceitos e produzir novos conhecimentos.

Conforme observado por Paulo Freire, uma escola com ideologia reacionária ou neoliberal não busca primordialmente educar, mas sim disciplinar e domesticar. Seu objetivo é formar estudantes obedientes e passivos, treinados para não questionar o conhecimento do professor ou da autoridade e para reproduzir conteúdos, a fim de se tornarem uma mão de obra igualmente obediente e passiva, pronta apenas para aceitar e reproduzir a estrutura da sociedade. Portanto, mais uma vez ressalta-se a importância da consciência do inacabamento, aliada ao reconhecimento de que somos condicionados. Aqueles que são verdadeiramente capazes de se educar são aqueles que têm plena consciência de sua condição de sujeitos imperfeitos e limitados, vivendo em um mundo ainda em desenvolvimento. Em outras palavras, segundo Freire, homens e mulheres se tornam educáveis na medida em que reconhecem sua própria incompletude. Não foi a educação que os tornou educáveis, mas sim a consciência de sua própria inconclusão que gerou sua capacidade de serem educados.

Ao reconhecermos nossa condição de seres inacabados e conscientes desse inacabamento, desenvolvemos uma postura de curiosidade e abertura à busca consciente de nossas limitações e possibilidades. Nesse contexto, somos capazes de exercitar de maneira mais eficaz e significativa nossa capacidade de aprendizado e de ensino, na medida em que nos assumimos como sujeitos ativos e não apenas como objetos passivos do processo educativo.

1.4 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

O respeito à autonomia e à dignidade dos estudantes não deve ser considerado um gesto facultativo, mas sim um imperativo ético fundamental da prática docente.

Outro saber necessário à prática educativa [e formação docente] que se funda na mesma raiz que acabo de discutir - a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso - *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando*. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo (Freire, 1996, p. 59).

O professor que negligencia a curiosidade dos estudantes, menospreza suas preferências e gostos, ou desconsidera a linguagem que eles utilizam para se expressar, está agindo de forma contrária aos princípios éticos que regem a relação educativa. E como "nos tornamos conscientes desse inacabamento" intelectual? Esta resposta nos conduz a nos reconhecermos como "seres éticos"?

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar o rigor da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão* (Freire, 1996, p. 59).

Conhece aquele educador que busca impor seus próprios gostos aos educandos? Aquele que desqualifica as manifestações culturais apreciadas pelos estudantes, rotulando-as como "inferiores"? Que não compreende o significado do rock, rap, funk, e outras expressões culturais para os educandos, e por isso, menospreza-as como música legítima, impondo seus próprios critérios como padrão de qualidade? Esse professor ainda ridiculariza os educandos, desvaloriza suas necessidades, e os silencia quando expressam opiniões discordantes ou apontam injustiças. Por outro lado, conhece também aquele que é incapaz de estabelecer limites necessários para que os educandos assumam sua responsabilidade e mantenham uma relação respeitosa com os professores e colegas. Tanto o educador autoritário que sufoca a liberdade e nega o direito à curiosidade, quanto o professor permissivo que permite tudo e ignora as normas, transgridem os princípios fundamentais da ética educacional.

1. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [Freire, 1996, p.59]
2. O professor que ironiza o educando, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima.
3. tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do educando.
4. que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgredindo os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [Freire, 1996, p.60].
5. /.../ o professor autoritário que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto.
6. tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser

humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraiza a eticidade [Freire, 1996, p. 60].

Nesse contexto, o diálogo autêntico entre professores e educandos, no qual ambos aprendem e se desenvolvem através da diversidade e, conseqüentemente, demonstram respeito por ela, emerge como o método mais congruente com a compreensão de que somos seres inacabados e condicionados, que alcançam a humanização ao assumirem sua condição como sujeitos éticos. É essencial destacar que a transgressão ética nunca deve ser encarada como uma virtude. Aqueles que propagam atitudes machistas, racistas ou preconceituosas de classe devem reconhecer-se como transgressores dos princípios fundamentais da natureza humana. Pois, para Freire só a verdadeira dialogicidade é pressuposto para se assumir verdadeiramente ético e superar todas as formas de violência, preconceito e indiferença frente ao diferente.

[...] 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. 59).

Paulo Freire adverte sobre distorções frequentes da genética, da religião, da história e da filosofia, nas quais alguns indivíduos tentam justificar sua suposta superioridade e, conseqüentemente, confirmar seus próprios preconceitos.

[...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar... saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p. 60).

Qualquer forma de discriminação baseada nessas distorções é moralmente repreensível, e combater essa atitude é um dever, mesmo considerando as influências condicionantes a serem enfrentadas. Portanto, o respeito à identidade, à cultura e à curiosidade dos estudantes, cuja inteligência deve ser valorizada, é uma prática coerente e indispensável na pedagogia da autonomia.

1.5 Ensinar exige bom senso

De acordo com Paulo Freire, é a sensatez do educador que pode orientá-lo diante de

situações pedagógicas conflituosas, exigindo sua autonomia e liberdade para garantir que o cerne da aula, que é a aprendizagem dos educandos, não seja prejudicado por questões secundárias que, na realidade, só existem para apoiar essa função educativa essencial.

A vigilância do bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que a todo instante, devo fazer de prática de ensino [formativa, crítica e progressista]. 1. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista da tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um educando por perde o prazo, apesar das explicações convincentes do educando quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega de trabalhos. 2. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo da minha parte. É a autoridade cumprindo seu dever (Freire, 1996, p. 61).

Então ele argumenta que tanto a inflexibilidade absoluta em relação às questões formais que regem a sala de aula quanto a ambiguidade ou a falta de definição sobre regras claras e justas para os educandos, são igualmente prejudiciais em termos pedagógicos. Por exemplo, o formalismo incondicional que leva o professor a recusar o trabalho de um educando que perdeu o prazo de entrega, mesmo quando o educando tem uma explicação justa e convincente, é tão negativo quanto o oposto, ou seja, o desrespeito do próprio professor pelas regras e critérios que ele mesmo estabeleceu sobre a entrega dos trabalhos. A esse respeito, Freire ressalta: “Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade - liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (Freire, 1996, p. 60).

E essa dinâmica é desafiadora, sujeita a erros tanto por excesso quanto por falta. De acordo com Paulo Freire, é o discernimento que alerta o educador de que o exercício de sua autoridade em sala de aula - ao tomar decisões favoráveis ao aprendizado, orientar atividades, estabelecer tarefas, cobrar responsabilidades, fornecer acompanhamento e avaliar a produção - é uma autoridade que não deve ser confundida com autoritarismo. Ainda não está completamente resolvida a tensão entre autoridade e liberdade em sala de aula, talvez devido à persistência da cultura autoritária na sociedade brasileira. Muitos ainda não conseguem distinguir claramente autoridade de autoritarismo, e liberdade de indisciplina.

Não preciso de um professor de ética para me dizer que não posso, como orientador de dissertação de mestrado ou doutoramento, surpreender o pós-

graduando com críticas duras a seu trabalho porque um dos examinadores foi (p. 61) severo em sua arguição. Se isto ocorre e eu concordo com as críticas feitas pelo professor não há outro caminho senão solidarizar-me de público com o orientando, dividindo com ele a responsabilidade do equívoco ou do erro criticado. Não preciso de um professor de ética para me dizer isto. Meu bom senso me diz (Freire, 1996, p. 62).

Os educandos reconhecem que, ao lado dos professores comprometidos, sérios e interessados na aprendizagem, existem também aqueles que abusam do poder em sala de aula. Esses professores, por vezes cientes de suas ações, utilizam sua posição para humilhar e constranger os educandos, adotando práticas absolutamente antipedagógicas. Por outro lado, os educandos também percebem a presença de professores que negligenciam suas responsabilidades de orientar, corrigir e avaliar.

Saber que devo respeito à autonomia; à dignidade e à identidade do educando e na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (Freire, 1996, p.62).

Esses educadores buscam a cumplicidade dos educandos menos engajados e acabam desperdiçando o tempo da turma com práticas desestimulantes para o aprendizado. Nessa esteira, “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (Freire, 1996, p. 62).

Segundo Paulo Freire, o exercício do bom senso requer uma postura curiosa por parte do professor. Este deve ser intrinsecamente curioso, ao mesmo tempo em que reconhece suas próprias dúvidas e afirmações.

O exercício do bom-senso [...] se faz no corpo da curiosidade. Neste sentido. quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso (Freire, 1996, p. 62).

Eis aqui o que os estudiosos conquistam no estudo bibliográfico com método do estudo imanente, e particularmente no diálogo crítico-criativo:

O exercício do bom-senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no

"corpo" da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica [regular e sistemática] a nossa capacidade de indagar, comparar, duvidar, aferir, ponderar, criticar, questionar, inferir, tanto mais [profundamente] curiosos podemos nos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso (Freire, 1996, p. 62).

É essencial estar sempre em constante aprendizado, seja com os educandos, de forma autônoma ou mesmo a partir dos erros cometidos.

O exercício do [bom senso no estudo bibliográfico com o estudo imanente] ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na tomada [p.61] de posição [formativa das pessoas], a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer (Freire, 1996, p. 62).

Quando colocamos em prática metodicamente nossa capacidade de observar, de pensar sob a perspectiva dos educandos, de refletir sobre as regras estabelecidas para promover a educação e de analisar criticamente nossa própria prática pedagógica, fortalecemos nosso senso crítico. Essa educação para o bom senso transcende a avaliação puramente instintiva de nossas interações em sala de aula.

Tem importante lugar no reposicionamento das pessoas na reorganização de suas vidas: [1] O meu bom senso diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude [...] [2] O meu bom senso diz que isso é imoral e exige da minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a *disciplina* da gulodice da minoria insaciável (Freire, 1996, p. 63).

O bom senso, que reconhece a imoralidade na argumentação de que a presença significativa de mendigos em uma cidade é inevitável, e que a injustiça é uma condição inalterável da vida, é o mesmo que me alerta para a importância de uma observação mais atenta do comportamento de determinado educando na sala de aula. Quando esse educando demonstra um comportamento inadequado, estranho ou repentinamente silencioso, assustado ou distante, é essencial que estejamos atentos a esses sinais.

O bom senso nem sempre é capaz de interpretar o significado profundo de uma determinada situação, ou compreender as razões pelas quais um educando se apresenta de determinada forma. No entanto, ele sinaliza que há algo que requer atenção, observação,

compreensão, análise e intervenção. O comportamento do educando, seja através do silêncio, da indisciplina ou da agressividade aparentemente despropositada, pode estar tentando comunicar algo ao professor.

O meu bom senso me adverte que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência [por que não do estudo?] que, sem o bom senso do cientista [por que não do estudioso?] pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista [porque não do estudioso?] a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura, à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista [por que não estudioso] demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber (Freire, 1996, p. 63).

É precisamente o bom senso que me alerta para a importância de compreender as condições culturais, sociais e econômicas dos educandos, de suas famílias e até mesmo da comunidade em que estão inseridos. Esse entendimento não apenas facilita o estabelecimento de um diálogo eficaz com os estudantes, mas, como mencionado anteriormente, permite que esse contexto seja incorporado ao ambiente escolar. Dessa forma, as disciplinas adquirem relevância ao se relacionarem com a realidade dos educandos, promovendo um cenário propício para que eles possam refletir sobre si mesmos e sobre a sociedade em que vivem.

É o meu bom senso em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições culturais, sociais e econômicas de seus educandos [estudantes], de suas famílias, de seus vizinhos (Freire, 1996, p. 63).

É o bom senso que nos orienta a respeitar a dignidade do estudante, prevenindo que o professor subestime ou, ainda mais prejudicialmente, zombe dos conhecimentos que os educandos trazem consigo para a sala de aula. Conforme discutido anteriormente, é fundamental reconhecer a importância de valorizar os saberes espontâneos dos educandos, utilizando-os como ponto de partida para que estes, por meio de uma curiosidade crítica em desenvolvimento, possam superá-los e gerar novos conhecimentos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser reformando-

se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, senão se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitas" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 64).

Tudo isso demanda do professor uma avaliação constante e reflexiva de sua prática pedagógica e de que forma essa prática possibilita a superação do saber ingênuo para um saber curioso, criativo e epistêmico, ou como menciona Freire:

Exercício da curiosidade epistemológica: Quanto mais me torna rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzindo [ou pela prática de conhecer?] através do exercício da curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 64).

Ainda nesse item, Freire trata da dimensão da Prática educativa. Para Freire, o ideal seria uma abordagem em que os estudantes também participassem desse processo avaliativo, uma vez que o trabalho do professor não é uma atividade puramente individual, mas envolve, de maneira imprescindível, a colaboração com os educandos. No dizer de Freire, essa prática envolver o compromisso ético-político e pedagógico do professor,

Ao pensar sobre o dever que tenho como professor de, respeitar a dignidade do educando; respeitar sua autonomia; respeitar a sua identidade em processo; devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educado, se realizem em lugar de ser negado. [...] Isto exige uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática [de adquirir conhecimento e nela nos formarmos] da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer [conhecimento] com os educandos (Freire, 1996, p. 64).

Não se trata de um resultado individual. Daí a necessidade de uma relação de confiança mútua entre educandos e professores, a qual só se torna viável quando há coerência nas práticas e nas atitudes de ambos.

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com um educando e não do professor consigo mesmo. [...] Esta avaliação crítica¹ da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, avaliação, nem tampouco o respeito ao educando. [...] Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência educativa - saber que devo respeito à autonomia, à

¹ No método do estudo imanente esta "avaliação" ocorre na interpretação compreensiva.

dignidade e à identidade do educando - não são regalos² que recebemos por bom comportamento. [...] As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência (Freire, 1996, p. 64-65).

Os estudantes não se enganam. Nenhum educador escapa à avaliação que os educandos fazem de sua prática.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala de aula [porque os professores não se fazem presentes nas bibliotecas?] é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os educandos. E o pior talvez do juízo é o que se expressa na "falta" de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala (Freire, 1996, p. 65).

O professor autoritário, o competente, o sério, o incompetente, o irresponsável, o que demonstra paixão pela vida e pelo que faz, o que está insatisfeito e detesta a sala de aula, o professor frio, o burocrata – todos deixam uma marca nos educandos, não importa qual seja sua postura ou atuação.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (Freire, 1996, p. 66).

1.6 Ensinar exigir humildade, tolerância e luta em defesa aos direitos dos educadores

A mobilização dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser compreendida como um momento significativo dentro de sua prática docente, configurando-se como uma prática ética.

[...] a luta em favor do respeito aos educadores e a educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto

² Regalos – presentes.

prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela [extensão]. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão [...] parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser [estudioso] (Freire, 1996, p. 66-67).

De acordo com Paulo Freire, a defesa da educação e das condições de ser docente com dignidade constitui um componente essencial dos conhecimentos que devem ser requeridos no processo de formação e na prática pedagógica docente. A luta pela dignidade da profissão, que ainda enfrenta desrespeito, desvalorização e, recentemente, até ameaças por meio de projetos de lei que propõem a criminalização dos professores, constitui uma questão fundamental para a prática pedagógica. Essa defesa da dignidade profissional e do respeito à identidade do educador é tão crucial para o exercício da docência quanto o respeito que o professor deve demonstrar pela identidade dos educandos.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso, pela educação pública existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. "Não há o que fazer" é o discurso acomodado que não podemos aceitar³ (Freire, 1996, p. 67).

É indiscutível que o respeito pelas particularidades do educando, incluindo sua curiosidade e sua timidez, demanda que o professor desenvolva e pratique a humildade e a tolerância. "O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância⁴" (Freire, 1996, p. 67).

Como é possível respeitar a curiosidade do educando se o professor se apresenta de forma arrogante, não reconhecendo a importância da consciência de sua própria ignorância? Essa consciência, que é fundamental para o estímulo à busca pelo saber, é, justamente, a mesma que o professor teme expor ao revelar aquilo que ainda desconhece.

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com as diferenças, com os diferentes? Como ser educador, senão desenvolvo em mim

³ A felicidade de sua vida depende da qualidade de seus pensamentos. E a qualidade de seus pensamentos depende da qualidade e dedicação dos estudos (Marco Aurélio).

⁴ Como é possível fazer esse "cultivo"?

a indispensável amorosidade aos educandos⁵ com quem me comprometo e ao próprio processo formador [estudo] de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sobre pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho porque desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias (Freire, 1996, p. 67).

É extremamente desafiador realizar um trabalho de qualidade quando não se tem apreço pelo que se faz, ou quando as condições de trabalho, em vez de oferecerem suporte, prejudicam a prática pedagógica. Contudo, a questão central reside no fato de que, se eu, enquanto professor, sou desrespeitado em minha dignidade pelo Estado — que impõe condições adversas, retira meus direitos, ameaça minha segurança, subtrai recursos destinados aos educandos —, isso não justifica que eu repasse esse desprezo, originado das ações do poder público, aos meus educandos. Se minha profissão continua sendo tão desvalorizada pelas autoridades, não é adequado que eu retribua com maus-tratos ou transfira para os educandos a frustração e desesperança que vivencio. O que me cabe, portanto, é lutar. Lutar por meio do estudo, da formação e das lutas históricas, como por exemplo, participar dos movimentos históricos de lutas, e lutar contra todas as formas de desvalorização e derrespeito. Corroborando com Freire:

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e as exercê-la como prática afetiva de "tias e tios" (Freire, 1996, p. 68).

A resistência às condições precárias de trabalho docente não implica em realizar um trabalho de má qualidade, tampouco em boicotar o aprendizado dos estudantes. “É como profissionais idôneos - na competência que se organiza politicamente que está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas” (Freire, 1996, p. 68). Paulo Freire destaca que, diante de um Estado omissivo e frequentemente ameaçador, é compreensível, embora lamentável, observar tantos professores comprometidos abandonando a sala de aula em busca de outras profissões que ofereçam melhores condições salariais. No entanto, o que é inaceitável e não se deve fazer é permanecer na educação, continuar atuando como professor insatisfeito, realizar o trabalho de forma negligente e desonrar a profissão ao desrespeitar tanto os educandos quanto a si mesmo.

⁵ E como "desenvolver a amorosidade"?

[...] Os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho da formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar (Freire, 1996, p. 68).

O professor tem a responsabilidade de ministrar suas aulas e desempenhar sua função docente com dedicação. Para tanto, necessita de condições adequadas de trabalho. Assim, uma das formas de resistência ao desrespeito dos poderes públicos em relação à educação é, por um lado, a recusa em reduzir a atividade docente a uma atividade secundária ou improvisada, e, por outro, a resistência a realizar um trabalho mal executado, sem o devido estudo e comprometimento. Por outro lado, trata-se de rejeitar o discurso insidioso que caracteriza a docência como uma "missão" que exige abnegação, em que o sacrifício e o sofrimento são considerados inevitáveis, sustentando a ideia de que o professor deve, necessariamente, sofrer como parte de sua função.

Também é necessário questionar o discurso, amplamente presente na realidade das crianças, que atribui ao professor uma imagem aparentemente afetuosa de "tio" ou "tia", desconsiderando as demandas profissionais e o caráter técnico e formativo da docência. O professor, enquanto trabalhador respeitado e profissional, deve organizar-se politicamente com base na competência de seu trabalho, a fim de garantir o respeito aos seus direitos, aos direitos de seus educandos, bem como à sua dignidade e à dignidade da educação.

Nesse contexto, Paulo Freire argumenta, de maneira talvez surpreendente para alguns sindicatos ligados à esquerda tradicional, que os órgãos de classe devem, por um lado, priorizar o compromisso permanente dos profissionais do magistério como uma tarefa de elevada dimensão política, e, por outro lado, reconsiderar a eficácia das greves como estratégia de ação.

De acordo com Paulo Freire, repensar a eficiência das greves não implica, nem deve ser interpretado, como uma desistência da luta. O que ele enfatiza é que os professores devem compreender a luta como uma categoria histórica, sempre em processo de transformação. Contextos distintos demandam respostas variadas, e, por isso, para participar ativamente da dinâmica histórica, é necessário reinventar também as formas de lutar.

1.7 Ensinar exige a apreensão da realidade

Segundo Paulo Freire, o aprendizado genuíno envolve a capacidade de compreender de maneira substancial a realidade. Assim como o "adestramento" não é sinônimo de educação, a simples memorização também não caracteriza aprendizado. Nas palavras de Freire,

Outro saber fundamental indispensável à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza [da prática formadora]. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática⁶. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática [de ensino crítico e progressista: criar as condições de produção e construção do conhecimento⁷], o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho (Freire, 1996, p. 68).

Como discutido, o propósito da educação não é fazer com que os educandos apenas decorem o mundo ou se adaptem a ele, mas sim capacitá-los a recriar, intervir e transformar tanto o conhecimento quanto o mundo, a partir do que aprendem.

Quando a aula se limita à memorização, o educando pode até decorar temporariamente o conteúdo, mas, como sabemos, a informação decorada para uma prova é frequentemente a primeira a ser esquecida quando já não é mais necessária. Essa abordagem pedagógica, ou antipedagógica, ensina que o papel do educando se restringe à condição de receptor passivo do conteúdo, em vez de fomentar nele as habilidades necessárias para que, como sujeito curioso e crítico, participe ativamente do raciocínio que fundamenta o conhecimento. Isso permite que o educando compreenda que é possível superar esses conhecimentos por meio da pesquisa científica, por exemplo. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar realidade, para nela intervir, recriando-a⁸ fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou cultivo das plantas” (Freire, 1996, p. 69).

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar⁹, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender*¹⁰ a substantividade do objeto apreendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro objeto ou do conteúdo (Freire, 1996, p. 69).

⁶ O que significa ou como "mover-se com clareza na prática de ensinar"?

⁷ Como se "produz e se constrói conhecimento"? Quais as condições e pressupostos que a "produção e construção do conhecimento" exigem?

⁸ Estudar já é, em si, um ato de transformação intervenção e recreação da realidade. Cultivar palavras é cultivar humanos.

⁹ Ensino porque aprendo.

¹⁰ Mais do que uma simples lógica de derivação, condicionamento e determinação a verdade existe ontologia ou realidade.

Além disso, é precisamente essa capacidade de aprender de forma criativa, participando ativamente da construção do conhecimento, que protege o estudante de um aprendizado superficial, caracterizado por uma aceitação passiva, em que ele apenas concorda com o conteúdo ou é induzido a submeter-se ao autoritarismo do professor. Nesse contexto, o educando é colocado na posição de objeto, dentro de uma relação antipedagógica, mero receptor de pseudos conhecimentos. Assim o educando eu transformado em paciente, objeto cognocente,

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. É precisamente por causa desta habilidade de *apreender* a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir o mal aprendido, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (Freire, 1996, p. 69).

Uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da criatividade do educando, por sua vez, proporciona-lhe as condições necessárias para se tornar cada vez mais apto a aprender, interpretar e, inclusive, corrigir eventuais informações incorretas que possa receber em sala de aula, para isso, no dizer de Freire.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 69).

Portanto, aprender é muito mais do que simplesmente "repetir a lição". É fundamental manter o espírito aberto ao risco da aventura intelectual, com o objetivo de não apenas reproduzir o conhecimento, mas superá-lo. Não se pode aprender sem, antes, construir e reconstruir o saber. Não é suficiente apenas observar como o mundo funciona. Para que ocorra um aprendizado verdadeiro, é necessário transformá-lo. Toda prática educativa envolve a interação de sujeitos que, apesar de suas diferenças — ou, mais precisamente, justamente devido a elas —, ensinam e aprendem uns com os outros de maneira distinta.

A prática educativa envolve, além da interação entre sujeitos, a existência de objetos, ou seja, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, bem como o uso de métodos, técnicas e materiais necessários ao processo de ensino. No entanto, um aspecto frequentemente negligenciado é que a educação também está vinculada a um objetivo. A questão central é: para

que se aprende isso? Qual a finalidade do conhecimento adquirido? É precisamente nesse ponto, que envolve as quatro dimensões da relação educativa — sujeitos, objetos, métodos e objetivos — que se deve investigar a função diretiva da educação. É no objetivo que se encontram os ideais, fins, sentidos e até mesmo os sonhos presentes na ação de educar.

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, [p.69] serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política* [organizar a vida na cidade], de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 70).

Por essa razão, Paulo Freire reconhece a dimensão política e ideológica da prática educativa, a qual, muitas vezes, não é facilmente perceptível, justamente por ser pouco discutida. Aqueles que não compreendem plenamente a educação tendem a focar unicamente na dimensão do "conteúdo", acreditando que a pedagogia se limita ao objeto, ao conteúdo, à matéria ministrada em sala de aula. Muitos acreditam que basta modificar a grade curricular, sendo que o próprio termo "grade" é um reflexo dessa visão reducionista. Por desconhecer as outras dimensões da educação, acreditam que atuar apenas sobre uma delas é suficiente para resolver todos os problemas. Não conseguem compreender que, além do currículo, a educação envolve também sujeitos, métodos e objetivos, que são elementos fundamentais do processo educativo. O problema é que essas dimensões muitas vezes são desconsideradas por professores, gestores e poderes públicos, permanecendo presentes na vida dos educandos, mas sendo ignoradas. Não há uma reflexão ou ação sobre elas. Assim, sem reflexão crítica, essas dimensões acabam por reproduzir ideologias, muitas vezes de maneira inconsciente.

Dessa forma, muitas pessoas acreditam que, ao modificar a grade curricular, todos os problemas estão resolvidos, assumindo que o ensino é neutro. No entanto, a relação entre os sujeitos torna-se ideologicamente autoritária; o método, conservador e retrógrado, desconectado do contexto histórico; e os objetivos permanecem ocultos, não explicitados. Não se trata de uma ausência de objetivos, mas da falta de clareza e manifestação desses objetivos. Frequentemente, os educandos percebem, de forma intuitiva, que os objetivos são superficiais. Isso se reflete na pergunta: "Professor, para que estou estudando isso?" Nem sempre a escola tem uma resposta convincente, pois, muitas vezes, ela própria não refletiu sobre esse aspecto. Estuda-se porque está no currículo, porque é necessário para passar de ano, ou simplesmente

porque se espera que se estude. Diferentemente, do que prorroga a visão gnosiológica e diretiva de educação posta por Freire, para ele, educação é, especificamente humana, isto porque ser

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor. Uma competência geral, um saber de sua natureza e saber dos especiais, ligados à atividade docente. [...] Como professor, se a minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento¹¹ à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atentos devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentando e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar o que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha [...] postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la (Freire, 1996, p. 70-71).

Freire ainda argumenta que a educação nunca é neutra, justamente devido ao seu caráter diretivo. Isso ocorre porque, em qualquer conteúdo que se ensine, em qualquer método utilizado, e na própria natureza da relação entre os sujeitos, sempre está presente uma orientação: a relação é autoritária, libertária, conservadora ou progressista? Em todas essas dimensões, existe sempre um objetivo implícito, um fim que pode ser observado na escolha ou na ausência de determinados conteúdos em sala de aula.

Assim, como em qualquer atividade humana, a educação possui também uma dimensão política, ética, moral, artística e científica, ou seja, uma dimensão diretiva. Por ser uma atividade que envolve a interação entre seres humanos, educar implica em aspirações, frustrações, medos e desejos, o que exige do professor uma competência especial, profundamente conectada às especificidades de sua prática.

Outro aspecto que consideramos relevante na obra *Pedagogia da Autonomia*, é que Freire destaca um aspecto de sua pedagogia que frequentemente é mal interpretado. Para ele, o professor não deve sucumbir à ingenuidade de se considerar igual ao educando. Embora os

¹¹ Como aprendo ou torno-me “atento” a essas mudanças?

A essas mudanças características e específicas no corpo e na cultura nas crianças de uma turma?
Como registrar esses acontecimentos para estudar?

sujeitos sejam diferentes, essa diferença não implica que o papel do professor seja o de adestrar, limitar ou doutrinar o educando conforme sua própria visão de mundo. Ao contrário, na perspectiva freireana, a educação tem como objetivo contribuir para que o educando se torne progressivamente mais autônomo em seu processo de aprendizagem.

Não é função do professor fazer com que o educando se torne dependente de um tutor que determine o que ele deve pensar. O papel do professor é promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva do educando. O professor não deve impedir a busca pela autonomia dos estudantes, o que implica no incentivo a uma responsabilidade crescente por parte dos educandos. Dessa forma, trata-se, mais uma vez, de um processo oposto a uma relação de dependência. Paulo Freire chama a atenção para um ponto crucial, ao afirmar que, no que se refere ao aspecto diretivo da educação, o professor deve demonstrar igual respeito tanto pelo educando que deseja mudar quanto por aquele que se recusa a mudar. Nos seus dizeres,

Em nome do respeito que devo aos educandos não tenho porque me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao educando, talvez seja a melhor maneira de respeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a função deste direito por parte dos educandos (Freire, 1996, p. 71).

O professor não deve ocultar ou negar ao educando suas posturas, escolhas e crenças, assim como não deve desconsiderar o direito do educando de rejeitá-las. Em nome do respeito devido aos educandos, o docente não está obrigado a omitir ou esconder suas orientações políticas, tampouco a fingir uma neutralidade que não condiz com sua posição pessoal. Assim, a omissão para Freire constitui, de fato, um desrespeito ao educando, uma vez que um dos papéis fundamentais do professor é justamente afirmar o direito inalienável de todos de decidir com liberdade e autonomia. Esse direito, segundo Freire, é também uma questão pedagógica.

Nesse contexto, o educador deve ser livre para assumir suas convicções, estar disposto a aprender continuamente, sentir-se desafiado pela educação e pelo conhecimento, evitando a burocratização de sua prática e reconhecendo suas próprias limitações, sem a necessidade de escondê-las, inclusive ao interagir com os educandos. Ao mesmo tempo, o professor deve se empenhar no esforço de superar essas limitações. Assim, ensinar, para Freire, implica em uma compreensão profunda da realidade, levando em consideração as múltiplas dimensões da prática educativa.

1.8 Ensinar exige alegria e esperança

Paulo Freire acredita que a esperança é intrínseca à natureza humana. Para ele, não faz sentido conceber um ser humano plenamente consciente de seu inacabamento – isto é, consciente de sua imperfeição – e que, ao mesmo tempo, não esteja disposto a engajar-se em um processo contínuo de busca e aprendizado. A esperança é uma força essencial à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, pois esta se tornaria estática, como se já estivesse preestabelecida, como uma marcha inexorável, desprovida da intervenção humana.

Para Paulo Freire, a desesperança – entendida como uma rendição à realidade, uma negação da vida e uma aceitação passiva das circunstâncias tal como são – não é inerente à natureza humana, sendo, na verdade, uma distorção dessa natureza. O ser humano não é, por essência, um ser marcado pela desesperança, que, gradualmente, poderia ser reconvertida em esperança. Ao contrário, somos seres da esperança que, devido a diversas forças e razões, frequentemente somos levados a nos rebaixar, a nos resguardar no cinismo e na desilusão. Por essa razão, uma das lutas mais significativas no campo da educação é justamente a luta contra tudo aquilo que tenta nos imobilizar, mantendo-nos na desesperança.

Há uma relação entre a alegria necessária a atividade educativa e a esperança [necessária a atividade educativa]¹². A esperança de que professores e educandos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria¹³. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. Esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca [estudo] e, segundo, se buscasse sem esperança [de conquistar o que deseja conquistar, o que tem em mente] (Freire, 1996, p. 72).

Outrossim, Paulo Freire insiste nessa crítica, ao questionar a compreensão mecânica e determinista da história, que postula que os eventos estão previamente definidos e, conseqüentemente, não há ação possível para alterar um futuro determinado. Essa perspectiva, que pode ser originária tanto da esquerda quanto da direita, é devidamente ressaltada por Freire.

¹² Atividade educativa "não é uma categoria abstrata? Como ela se concretiza no chão da escola? Quais as características concretas, das "atividades educativas", hegemônicas na escola?

¹³ Quais "obstáculos"? E como os atores pedagógicos "podem aprender, ensinar, produzir" alegria e esperanças juntos, na atividade educativa? Como os atores pedagógicos podem, resistirem, juntos, aos obstáculos "as atividades educativas na qual "aprendem, ensinam, produzem raspa alegria e esperança?

Contudo, ele argumenta que tal visão fatalista leva inevitavelmente à negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança.

Na concepção de que a realidade e a história já estão predeterminadas, e que nada pode ser feito para modificar o futuro, a esperança é entendida como um "sentimento inútil", que, portanto, deve ser rejeitado. Nessa perspectiva distorcida, a esperança é desconsiderada como um elemento relevante. Consequentemente, o ensino, desprovido de esperança, transforma-se em um meio para moldar o educando a realidade do mundo tal como ele se apresenta. Contudo, Paulo Freire alerta que essa concepção determinista do mundo, independentemente da causa que a justifique, seja de natureza política ou ideológica, representa, na verdade, uma ruptura violenta com a essência da condição humana.

[...] a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. [...] Eu sou [...] um ser da *esperança* que por "n" razões, se tornou desesperançado¹⁴. [Nós humanos temos que lutar para] diminuir as razões objetivas para desesperança que nos imobiliza (Freire, 1996, p. 73).

Paulo Freire parte do princípio fundamental de que a humanidade se constrói historicamente, ou, mais precisamente, que a humanidade está em contínua construção. O ser humano, por sua natureza imperfeita, detém um patrimônio cultural, mas também possui uma capacidade infinita de aprender, sendo, portanto, um ser em constante formação. Diante de um contexto educacional em que todos os indicadores são desfavoráveis, em que prevalecem a carência e a desesperança, surgem questionamentos sobre como iniciar o processo educativo. Os pragmáticos e insensíveis frequentemente afirmam: "é triste, mas o que podemos fazer? É a realidade", resignando-se diante da situação.

Contudo, Paulo Freire insiste que a pedagogia deve ser indissociável da luta por transformações sociais, pois compreende que uma educação de qualidade não é possível enquanto os educandos viverem em condições adversas. Nesse sentido, ele ressalta que um dos principais obstáculos a ser superado é a visão fatalista da realidade. Embora esta seja a realidade existente, isso não implica que devemos nos conformar com ela. A realidade não é inexorável; ela "é", mas também "está sendo". Não se trata de uma condição fixa, mas de uma dinâmica constante. Por isso, nenhuma realidade deve ser interpretada como inevitável e nenhuma condição deve ser considerada natural.

¹⁴ Os humanos também não nascem esperançosos, ele se tornam esperançosos por "n" razões.

A desprogramatização do futuro numa compreensão mecanicista da História de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. E que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro já é sabido. A luta por um futuro dado “a priori” conhecido precinde da esperança (Freire, 1996, p. 73).

Uma realidade está sendo construída de determinada maneira, assim como poderia estar sendo de outra forma. Quais são as dinâmicas históricas, sociais e culturais que moldaram e continuam a moldar essa realidade, tornando-a como é e não de outra forma? Esse questionamento nos recorda que as realidades são históricas e, portanto, passíveis de transformação. No entanto, justamente por serem históricas, as realidades não se modificam sem a ação concreta dos sujeitos na história. Na trajetória histórica, não existe a passividade de aguardar para ver se as coisas mudam por si mesmas. Se as pessoas não fazem escolhas, não tomam decisões e não exercem sua liberdade de forma prática e refletida, a realidade não se transforma por conta própria. “A desproblematização do futuro [...] é uma violenta ruptura com a natureza humana social historicamente constituindo-se” (Freire, 1996, p. 73).

Por essa razão, é fundamental que todos tenham tanto o direito de manifestar sua indignação quanto de expressar seu amor pelo mundo. O amor, muitas vezes, é a própria motivação para a luta pela melhoria das condições sociais dos educandos. Afinal, a história é um campo de possibilidades, e não de determinação. Se a realidade fosse totalmente determinada, então a indignação perderia seu sentido. O direito à indignação e ao protesto pressupõe que, na experiência histórica da qual fazemos parte, o futuro não está pré-determinado, mas sim é um desafio a ser enfrentado. Trata-se de um problema, um desafio que exige minha participação como cidadão educado para ser resolvido. Por essa razão, aqueles que possuem esperança não se conformam passivamente, afirmando que não há solução, pois “a realidade é assim mesmo”.

O discurso que incentiva as pessoas à acomodação, ao silêncio e à imobilidade, aquele que exalta o indivíduo passivo que aceita resignadamente suas condições adversas, é um discurso que nega a humanização que a educação deveria promover. Paulo Freire deixa claro que o ato de ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

1.9 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Um dos princípios pedagógicos mais relevantes, especialmente para o professor que trabalha com educandos provenientes de famílias de baixa renda, é a consciência de que a história representa uma possibilidade, e que nada está predeterminado, que o mundo está sendo e pode ser modificado pela ação dos homens e das mulheres, na visão de Freire,

Um dos saberes primeiros, [necessários] indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que a sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu eu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. [E está sendo] como [...] subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (Freire, 1996, p. 76-77).

O mundo não é. O mundo está sendo. Ele é um processo histórico em permanente mudança. Por essa razão, o papel da educação e das pessoas no mundo não se limita a observar como as coisas são, mas envolve a intervenção ativa no conhecimento da história. Não somos objetos, mas sujeitos na construção da realidade. Em nossa relação com o conhecimento, a história, a cultura e a política, devemos não apenas constatar os fatos para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para participar ativamente do processo de transformação dessa realidade. Curiosamente, em diversas outras áreas do conhecimento, esse princípio já é amplamente aceito.

Não sou apenas objeto da História, mas soeu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não é possível nem aceitável a posição de ingênua ou, pior, assustadamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o filósofo, o biólogo, o sociólogo, o matemático, o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, quem implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade (Freire, 1996, p. 77).

O conhecimento sobre terremotos, por exemplo, resultou no desenvolvimento de uma engenharia especializada que contribui para a prevenção de tragédias de maior magnitude. Não faz sentido algum adquirir conhecimento sem aplicá-lo na transformação do mundo.

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar* por *estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (Freire, 1996, p. 77).

Por essa razão, Paulo Freire alertava para a armadilha daquela postura, às vezes ingênua, mas frequentemente descrita, com um termo que ele utilizava, como uma posição "astutamente neutra" adotada por estudiosos – sejam eles físicos, biólogos, sociólogos, matemáticos ou pedagogos – que se recusam a vincular os conhecimentos com o mundo, em razão de um compromisso ideológico voltado à manutenção do *status quo*. Não faz sentido manter o conhecimento isolado do mundo, nem confiná-lo ao âmbito escolar. Isto porque, na perspectiva de Freire,

Uma das questões centrais[mais relevantes dos saberes necessários à prática educativa crítica e progressista] com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária fundamentalmente anunciadora¹⁵. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 1996, p. 79).

O mundo está repleto de problemas, com inúmeras questões a serem resolvidas, sendo que há mais perguntas do que respostas. A própria escolha de uma questão a ser estudada revela seu caráter político. O que eu estudo? Para que eu estudo? Não faz sentido uma política educacional que exalta a resignação e ensina educandos provenientes de famílias de baixa renda a simplesmente aceitar e se conformar com seu lugar, como se seu destino estivesse irrevogavelmente determinado por uma ordem social imutável. Não faz sentido instruir os educandos a se adaptarem passivamente à sua condição e aceitarem em silêncio a negação de sua existência. A história da educação no Brasil sempre evidenciou essa tendência.

¹⁵ Quais as características basilares da "posição rebelde"? E das "posições revolucionárias"?

É a partir deste saber fundamental - *mudar é difícil mas é possível* - que vamos programar nossa ação política-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização de mão-de-obra técnica (Freire, 1996, p. 79).

Historicamente, o ensino superior foi um espaço extremamente restrito, reservado a poucos que pareciam ter o direito de usufruir dessa formação. Para os ricos, a universidade, MBAs e cursos de gestão e liderança; para os pobres, o ensino médio, ou no máximo, o ensino técnico. Essa divisão reflete a aceitação de uma ideologia que destina aos pobres um papel subalterno na divisão do trabalho. Vale ressaltar que não há nada indigno no ensino técnico, e que existem profissionais técnicos altamente especializados que obtêm remunerações elevadas. O que está em questão, contudo, é a ideologia subjacente a essas políticas de distribuição desigual de oportunidades, que tratam os pobres como indivíduos que não têm o direito de escolher seu futuro ou de acessar as mesmas oportunidades que os mais privilegiados. A eles é imposto o dever de aceitar qualquer posição e, ainda assim, mostrar gratidão. Trata-se de uma ideologia disfarçada sob a máscara da neutralidade.

Por essa razão, Paulo Freire reconhece o valor pedagógico do princípio de que a realidade não é inexorável. Para Freire, nenhum ser humano deveria ser instruído a se adaptar passivamente às condições sociais que o oprimem. Antes de mais nada, é necessário resistir a essa imposição. Porém, é preciso dar um passo além: a compreensão pedagógica de que o futuro é um problema a ser enfrentado, e não um destino a ser simplesmente aceito. Essa pedagogia ensina que o papel do ser humano é "ser mais", que a natureza humana está em constante processo de autoconhecimento, e que a sociedade, por sua vez, é uma organização em processo. Portanto, é na rebeldia, e não na resignação diante das injustiças, que nos afirmamos.

Não se trata de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, [e] vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade [...] de [p.79] simultaneamente com o trabalho específico de cada campo, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda justiça que caracteriza sua situação concreta [...] sua situação concreta não é destino certo ou vontade de deus, algo que não pode ser mudado (Freire, 1996, p. 80).

Paulo Freire vai além ao afirmar que questões centrais para o engajamento dos sujeitos em um processo radical de transformação de suas vidas, da cultura, da história e da sociedade.

A rebeldia diante das injustiças constitui um ponto de partida essencial, mas, por si só, não é suficiente. A denúncia de um mundo indigno deve evoluir para uma postura mais crítica e, sobretudo, mais propositiva. A transformação do mundo exige uma relação dialética entre a crítica à situação desumanizadora e o reconhecimento de um saber fundamental: "mudar é difícil, mas é possível".

Nesse sentido, o professor deve planejar sua ação político-pedagógica de maneira consciente, independentemente do projeto com o qual se comprometa, seja alfabetização de adultos, educação infantil, formação técnica ou ensino superior. Paulo Freire enfatiza que é uma imoralidade quando a educação simplesmente reproduz a realidade acriticamente, pois, além de não contribuir para sua transformação, preserva as condições concretas de miséria. Freire deixa claro que não faz sentido, nem é responsabilidade da educação, impor às populações marginalizadas que se rebelam, se mobilizem ou se organizem para se defender, sem antes proporcionar as condições necessárias para o enfrentamento dessas questões. Freire, a partir das questões supracitadas identifica na figura do educador, alguém que consciente do seu papel social pode ser um instrumento para contribuir para os processos de emancipação das camadas populares, no dizer de Freire,

[...] a experiência da miséria é uma violência e não expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de deus, violência contra que devemos lutar, tenho enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá a eficácia [...]. O saber que falei - mudar é difícil, mas é possível - [é possível mudar!] que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-se nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e a prática educativa se baseia¹⁶ (Freire, 1996, p. 80).

A ideia de imposição é incompatível com a noção de pedagogia da autonomia. O que Paulo Freire propõe é que, ao relacionar os conteúdos de qualquer disciplina com a realidade concreta dos educandos, o educador deve desafiá-los a utilizar esses saberes para refletir sobre suas próprias vidas e sobre a realidade em que vivem. Mais importante ainda, ele defende que os educandos não devem aceitar a situação concreta como fruto de uma "vontade divina" ou do destino, considerando-a, portanto, algo imutável. Quando questionado sobre a relação entre sua

¹⁶ E nesta especificidade de os educadores terem que "renovar saberes específicos em cujo o campo a curiosidade assim inquieta e a prática educativa se baseia" que as atividades do estudo imanente se faz necessário, pois é um forte processo capaz de provocar esta tão requerida "renovação"

proposta pedagógica e a educação, Paulo Freire, ao invés de oferecer uma resposta direta, provoca-nos a refletir e buscar a própria compreensão: como é possível alfabetizar sem um entendimento aprofundado sobre a aquisição da linguagem, sobre a relação entre linguagem e ideologia, sobre as técnicas e métodos de ensino da leitura e escrita? Por outro lado, como atuar em qualquer área do saber sem compreender as estratégias utilizadas pelos grupos humanos para garantir sua sobrevivência e continuidade?

Nesse contexto, Freire defende que o educador deve ser capaz de entender a "leitura de mundo" dos grupos populares com os quais trabalha, reconhecendo a importância de seu contexto e experiências. O educador não pode desconsiderar os conhecimentos adquiridos pelos educandos a partir de suas vivências, uma vez que tais saberes possuem grande valor. A pedagogia se torna verdadeiramente eficaz quando há uma conexão explícita entre as experiências dos educandos e os novos conhecimentos que são propostos. Contudo, é importante destacar que, embora o educador não deva se submeter ao saber ingênuo dos grupos populares, ele também não deve impor seu próprio saber de maneira arrogante, como se apenas o seu conhecimento fosse legítimo e verdadeiro.

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai relevando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos (Freire, 1996, p. 81).

Nesse extrato de texto parece que os problemas da educação circulam no embate entre a, "competência e incompetência da leitura do mundo dos grupos populares " Na sequência critica os militantes.

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer [p.81] totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares¹⁷. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é *propô-la*, mas *impô-la*¹⁸ aos grupos populares (Freire, 1996, p. 82).

É por meio do diálogo que os grupos populares começam a refletir sobre suas experiências e a perceber a necessidade de superar os saberes que não conseguem explicar as

¹⁷ Como contribuir para que esses "militantes conheçam e compreendam esse mundo"?

¹⁸ Será mesmo que é correto referenciar este problema nesta dualidade anunciada por Paulo Freire: propor x impor? O sistema de ensino nacional "propõe ou impõe a pedagogia bancária, o currículo bancário, a formação bancária dos atores pedagógicos e a avaliação bancária do desempenho escolar e universitário?

causas de sua condição desfavorecida. Nesse sentido, Paulo Freire realiza uma crítica significativa às tendências messiânicas e frequentemente autoritárias presentes em setores do ativismo político de esquerda.

[...] O novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicação da nova percepção [p.82] da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo¹⁹ provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (Freire, 1996, p. 83).

Paulo Freire relata o testemunho de um morador de favela que, durante o processo de aprendizagem, se fortaleceu para resistir aos estereótipos e ao estigma que caracterizam sua condição de favelado. O indivíduo afirmou que passou a se orgulhar de sua própria trajetória, especialmente ao perceber que sua história estava em constante transformação. Ele compreendeu que não era o favelado que deveria sentir vergonha de sua condição, mas, sim, aqueles que permanecem inativos diante da necessidade de mudar a complexa realidade social, cultural e econômica que origina a favela.

Nesse processo de conscientização, o morador reconheceu simultaneamente que não deveria se sentir constrangido ou resignado em relação à sua situação, e, mais importante, entendeu que sua condição de favelado não deveria ser considerada uma condição permanente e imutável. Em vez disso, ele percebeu que tinha a responsabilidade cívica de contribuir para a melhoria de suas próprias condições de vida e das condições de sua comunidade, reconhecendo a interdependência entre sua vida individual e o contexto social ao qual pertence. Ao destacar esse relato, Paulo Freire reforça a importância da conscientização crítica e do engajamento ativo na transformação social.

Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, e político em que vive, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante (Freire, 1996, p. 83).

¹⁹ Que condições possibilitaram a conquista desta "sensibilidade"? Como uma pessoa "insensível" a uma realidade, situação torna-se "sensível"? Que informação, com que conteúdos, em que processo pedagógico ou formativo podemos trabalhar nossa "sensibilidade" nosso sentir, nossos sentimentos, nossos afetos nossa subjetividade por inteira, imanente em nossos corpos?

A dinâmica de aprendizagem não é exclusiva de um indivíduo, sendo, antes, um processo social que envolve a troca de saberes entre as pessoas. Por isso, uma das funções essenciais do educador é socializar o conhecimento, ou seja, disseminá-lo para a comunidade. É importante destacar que uma parte significativa da vergonha que muitos sentem por estarem em determinada condição resulta de um poder ideológico bastante potente. Embora Paulo Freire não tenha utilizado o conceito de "poder simbólico" formulado por Pierre Bourdieu, é esse conceito que ele está, em essência, referindo-se.

Pessoas e comunidades vulneráveis acabam absorvendo as representações pejorativas que outros formulam para caracterizá-las. Esse fenômeno pode ser compreendido através da reprodução ideológica que essas comunidades internalizam. Muitas vezes, devido à fragilidade social e emocional, essas pessoas acabam por desistir e perder a capacidade de construir sua própria identidade cultural, a qual está em constante transformação. Em vez disso, elas se rendem às definições negativas impostas por outros, aceitando passivamente as imagens e estigmas atribuídos a elas. Assim, Freire, ressalta o poder da conscientização como capaz de fortalecer a autonomia frente a ideologia opressora, na visão do autor, a

Alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a [...] "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto *sombra invasora*. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Salienta-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário ou ensino da escrita e da leitura da palavra (Freire, 1996, p. 83-84).

Paulo Freire relata o caso de uma conversa que teve com uma mulher que vivia em uma instituição de assistência aos pobres em São Francisco, nos Estados Unidos. Durante a conversa, ele perguntou: "Você é norte-americana?" e ela respondeu: "Não, sou pobre." Esse episódio ilustra como ela se definia, aparentemente renunciando à sua identidade e até à sua nacionalidade, em um esforço para preservar o mito da "norte-americanidade", a qual ela admirava. Ao mesmo tempo, no nível pessoal, ela se lamentava e se resignava em relação à representação de "fracasso" que a cultura dominante atribuía à sua vida.

Esse exemplo destaca a importância de uma pedagogia da autonomia que não pode ignorar a dimensão ideológica que impede a construção de uma identidade plena e, por

consequente, cria barreiras ao desenvolvimento de uma nação em que a mudança seja possível. Um programa de alfabetização em contextos de pobreza e miséria só ganha real significado se incorporar essa reflexão, reconhecendo e desafiando as forças ideológicas que limitam a conscientização e a transformação social. “Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização no espaço em que se proíbe toda a reflexão em torno da razão de ser dos fatos, nem tampouco no "comício" libertador” (Freire, 1996, p. 84).

Deste modo, é fundamental eliminar as sombras que pairam sobre a experiência do educando e criar condições para que ele preencha essa lacuna com um espírito de autonomia e responsabilidade. Se essa conscientização é uma pré-condição para o aprendizado, é evidente que o educador não deve se limitar a esse estágio, visto que a “A tarefa do [educador crítico, progressista e democrático] é experimentar com intensidade A dialética entre a ‘leitura do mundo’ e ‘leitura da palavra’” (Freire, 1996, p. 84).

O ensino da escrita e da leitura deve ocupar o primeiro plano do esforço educativo, pois o educador jamais pode relegar a essência da educação a um plano secundário, considerando que “[...] programados para aprender’ e impossibilitados de viver sem referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre que ensinar, há sempre que aprender” (Freire, 1996, p. 84). Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais” [dos humanos mediados pela formação de si], histórica e socialmente constituindo-se em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

Em uma perspectiva democrática, não se deve proibir as reflexões políticas sobre a realidade, mas também não se deve transformar a aula em um "comício libertador". Se fosse possível sintetizar, eu diria que a tarefa central de uma pedagogia da autonomia é articular a leitura das palavras com a leitura do mundo, a partir de uma postura tanto sensível quanto intelectual, que reconhece e valoriza o poder da curiosidade.

1.10 Ensinar exige curiosidade

Uma das práticas essenciais de uma pedagogia da autonomia é aquela que favorece e estimula a curiosidade tanto dos estudantes quanto dos professores. Quando os docentes adotam uma postura paternalista e autoritária em relação aos educandos, eles impõem sérios obstáculos ao exercício da curiosidade, não apenas dos educandos, mas também a sua própria.

Se há uma prática [de ensino] exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência do educador. É que o educador que [p.84], entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que, impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. [A pedagogia democrática bancária e utilitarista faz isso] (Freire, 1996, p. 85).

Paulo Freire deixa claro que a curiosidade que suprime a curiosidade do outro também acaba negando a si mesma. É uma atitude antipedagógica quando os professores não demonstram qualquer interesse pelos gostos, interesses e saberes de seus educandos, agindo como se já soubessem de forma definitiva tudo o que é necessário saber. Essa postura assume, ainda, a ideia de que os estudantes não são capazes de trazer conteúdos novos e surpreendentes para o próprio professor. Na visão de Freire,

Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber *como* e *onde* anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também²⁰ (Freire, 1996, p. 85).

Em algumas situações, a única curiosidade dos professores limita-se a saber se o educando está presente na sala de aula no momento da chamada. Contudo, quando essa curiosidade se reduz a um ato burocrático, ela perde seu potencial educativo. Tanto professores quanto educandos acabam perdendo a oportunidade de ensinar e aprender de forma mais rica e profunda. É importante destacar, no entanto, que existem limites éticos para a curiosidade.

A curiosidade do educador não deve invadir a privacidade do educando, nem expor aspectos pessoais a terceiros, por exemplo. O exercício ético da curiosidade é, portanto, um direito do estudante. Portanto cabe ao educador democrático criar todas as condições para que o estudante assuma sua condição de ser incabado e, portanto, curioso frente ao ato de aprender, daí a importância de construção de um clima democrático, aberto e criativo frente ao processo de gnosiológico que compreende o ensinar, aprender e pesquisa.

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo

²⁰ A curiosidade é despertada e existe no estudo. Essa é uma atividade pessoal. Não há porque se preocupar com as limitações da curiosidade quando sabemos que ela acontece nas atividades de estudo em escala pessoal. A curiosidade não está em plena potência nas relações bancárias entre os atores pedagógicos, mas encontram-se fortemente implicadas no ato de estudar.

à custa de sua prática mesma²¹ que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do ou e expô-la aos demais (Freire, 1996, p. 85).

Uma inteligência resignada pode até ser capaz de alcançar a memorização mecânica de um conteúdo, mas a verdadeira apreensão científica do conhecimento exige que o estudante não se sinta submisso ao que lhe é ensinado. O conhecimento escolar não deve ser encarado como um limite, mas sim como uma busca constante. O conhecimento não é uma cerca, mas um horizonte a ser explorado. Nesse sentido, a prática da ciência representa o ponto culminante de uma educação que valoriza e estimula a curiosidade.

Mais um saber necessário da prática de ensino: [...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca de conhecimento não *aprendo* nem ensino. [...] Exercer [plenamente] a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade²² (Freire, 1996, p. 85).

O cientista nunca se encontra plenamente satisfeito com os resultados de sua pesquisa. Quanto mais ele descobre, maior se torna sua curiosidade em relação ao que ainda desconhece. A curiosidade científica, portanto, leva o pesquisador a, primeiramente, estudar, mas, em seguida, a criticar os conhecimentos já estabelecidos, distanciar-se do objeto de estudo, observá-lo sob diversas perspectivas, delimitar aspectos específicos para melhor compreender um detalhe, comparar diferentes elementos, formular perguntas inéditas e, assim, avançar no processo de investigação. Esse avanço do processo investigativo pressupõe a não domesticação da curiosidade. Nas palavras de Freire,

Com a curiosidade *domesticada*²³ [ou impedida de ser despertada pelo ensino bancário] posso alcançar [apenas] a memorização mecânica do perfil [de uma forma social específica] deste ou daquele objeto [profissional] mas não o aprendizado real [e a conquista da maioria, da igualdade e da autonomia intelectual, além e, simultaneamente, a superação da tutela auto infringida] ou o conhecimento cabal do objeto (Freire, 1996, p. 85).

²¹ Esse “à custa de sua prática mesma” é o método do estudo imanente ou estudo.

²² Se a curiosidade é intrínseca ao estudo então deveríamos lutar prioritariamente pelo direito ao estudo.

²³ Na perspectiva teórica e metodológica do estudo imanente a curiosidade é uma potência, uma força que existe de forma latente na interioridade humana. Ela é despertada e atualizada nas atividades humanas. Particularmente e de forma mais aguda nas atividades do estudo. Porque é nestas que os humanos passam por uma metamorfe intensa e extensivamente. Tanto em termos sociais, psicológicos e culturais quanto em escala pessoal e territorial.

Paulo Freire alerta que o elogio à curiosidade não implica que a aula deva ser um simples "vai e vem" de perguntas e respostas. Tornar a aula um diálogo não invalida a importância dos momentos explicativos nos quais o professor expõe o conteúdo. O essencial é que tanto o professor quanto os educandos mantenham uma atitude aberta, curiosa e questionadora, não necessariamente no sentido de confrontar, mas no de compreender a partir de diversas perspectivas e reconhecer que todo conhecimento é incompleto, o que implica que sempre há mais a ser descoberto.

Assim, seja no momento de falar ou de ouvir, tanto o professor quanto os educandos devem adotar uma postura curiosa e consciente de suas próprias limitações. Em uma aula expositiva, o bom professor, segundo Paulo Freire, é aquele capaz de convidar o educando a vivenciar o movimento de seu próprio pensamento, contribuindo para sua apropriação e construção, a partir de uma aproximação metódica, o autor enfatiza:

A construção ou produção do conhecimento do objeto [e a construção e produção de si] implica o exercício da curiosidade,²⁴ sua capacidade crítica de "tomar distâncias" do objeto de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo de "cercar" o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar de perguntar (Freire, 1996, p. 85).

Paulo Freire explicita sua compreensão acerca da dinâmica de fundamento da curiosidade:

- Estimular pergunta;
- A reflexão crítica sobre a própria pergunta;
- O que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor;
- Espécies de *respostas* às perguntas que não foram feitas.

Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem 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 educandos saibam que a postura deles, do professor e dos educandos, é *dialogica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve, o que importa é que professor e educandos se assumam *epistemologicamente curiosos*²⁵ (Freire, 1996, p. 86).

²⁴ Então a curiosidade é intrínseca ao estudo!? Porque é este quem tem a singularidade de construir e produzir conhecimento.

²⁵ E quais processos contribuem para estes "assumir"?

A aula do professor não deve ser uma simples repetição de informações, mas um desafio constante para os educandos. Eles se cansam, mas não dormem, pois são constantemente desafiados a acompanhar as dúvidas do próprio professor, a refletir sobre o conteúdo, a situá-lo em um contexto, a completar o raciocínio e até a formular suas próprias conclusões. Esse processo é de grande importância pedagógica. Muitas vezes, é mais interessante e eficaz, em uma explanação, não fornecer todas as respostas de imediato. Ao invés disso, é essencial que os educandos sejam incentivados a exercer seu próprio raciocínio. O professor deve apresentar as informações básicas, fazer perguntas e desafiar os educandos a estabelecerem conexões e a construir conclusões lógicas, que frequentemente iluminam aspectos que o próprio professor não havia percebido.

Há professores que se limitam a fazer perguntas retóricas, já sabendo que ninguém responderá, ou que fazem questões cujas respostas todos já conhecem. Um exemplo comum seria perguntar: "Vocês acham certo ser preconceituoso?". Evidentemente, ninguém consideraria isso certo, nem mesmo aqueles que manifestam atitudes preconceituosas. Há também professores que, ao fazerem uma pergunta, não aguardam as respostas dos educandos, respondendo imediatamente após um silêncio breve. Contudo, é crucial proporcionar tempo para que os educandos possam formular um raciocínio rigoroso com base no conteúdo que acabaram de vivenciar.

Às vezes, em uma aula expositiva, a pergunta do professor exige um momento de silêncio, permitindo que todos tenham tempo para refletir. Além disso, o próprio professor deve cultivar uma postura curiosa e estar aberto a ser surpreendido pelas perguntas e respostas dos educandos. Ele deve desejar ser surpreendido. Não se trata de aplicar técnicas ou métodos para tornar a aula dinâmica, mas sim de adotar uma atitude aberta, criando um ambiente pedagógico que favoreça e acolha as curiosidades dos educandos.

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o educando até intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus educandos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p. 86).

Paulo Freire propõe um exercício pedagógico em que sugere que o professor solicite aos educandos que compartilhem as experiências mais marcantes de curiosidade que vivenciaram, como, por exemplo, durante um fim de semana. O objetivo deste exercício não é

simplesmente responder às questões que surgem a partir dessas curiosidades, mas refletir sobre as relações entre curiosidade e conhecimento.

Uma possibilidade de abordagem é questionar o educando sobre como ele lidou com a curiosidade, por exemplo, se o problema foi rapidamente esquecido e superado ou se, ao contrário, gerou uma nova curiosidade. Além disso, durante a vivência da curiosidade, o educando pode ser instigado a refletir sobre o processo utilizado para buscar respostas, questionando-se se recorreu a fontes externas, como dicionários, livros, a Internet, ou se fez perguntas a outras pessoas.

Esse exercício de reflexão sobre a própria curiosidade permite que ela se torne mais crítica e metódica. Quanto mais a curiosidade espontânea é analisada de forma reflexiva, mais ela se torna rigorosa e se aproxima do espírito da curiosidade científica, caracterizada pela consciência dos métodos, das etapas e dos limites do conhecimento humano. Em outras palavras, essa prática favorece o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica. Além disso, surge a questão sobre o papel das tecnologias no estímulo e no aprimoramento da curiosidade.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.” [...]. É a curiosidade que nos faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (Freire, 1996, p. 86).

Neste livro, Paulo Freire enfatiza que as tecnologias não devem ser nem demonizadas nem idealizadas. Ele reconhece o grande potencial das tecnologias em promover estímulos e desafios à curiosidade, os quais podem ser aproveitados no contexto educacional. Contudo, Freire alerta que as tecnologias não devem ser utilizadas para formar usuários passivos e dependentes, que se limitam a consumir recursos tecnológicos, sem, no entanto, aprender a criar a partir dessa linguagem.

A curiosidade intelectual e cognitiva pode se manifestar em diversas situações e ocasiões. Sobre essas manifestações, Paulo Freire faz diversas perguntas:

1. Que “tratamento” deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades?
2. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros?
3. E a curiosidade enquanto desafio [a se despertada e analisada nas atividades do estudo]

provocou algum conhecimento provisório de algo ou não?

4. O que [os atores pedagógicos] sentem quando [despertam, analisam e] percebem trabalhando na curiosidade [despertada pelo estudo]?

Nunca fugindo ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo nem a demonizo (diabolizo). Sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de Educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas [...] para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (Freire, 1996, p. 87-88).

Paulo Freire destaca que o exercício da curiosidade envolve a mobilização da imaginação, da intuição, das emoções, do raciocínio e da capacidade de observar detalhes, perspectivas originais e as inter-relações entre diferentes saberes. A curiosidade mantém os indivíduos abertos ao processo contínuo de busca por novos conhecimentos, impedindo que suas hipóteses se restrinjam a preconceitos que possam obstaculizar essa busca. Dessa forma, quando a curiosidade se integra à competência profissional, a educação torna-se significativamente mais eficiente e humanizada. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser²⁶” (Freire, 1996, p. 88).

E são essas potências em ação e atualização que distingue os humanos entre si e o gênero humano de outros gêneros vivos que existem na natureza. Por tudo isso o estudo regular, sistemático e metódico não pode mais ser tratado como um "cão morto".

Paulo Freire afirma que "um ruído pode provocar sua curiosidade". É verdade, muitas coisas podem provocar a curiosidade humana. Mas quando estudamos "os saberes necessários à prática de ensino" são as curiosidades cognitivas-intelectuais-mentais que devem ser atentamente observadas, analisadas, conhecidas.

²⁶ Quem "convoca" todas essas forças ou potências não é a curiosidade" ou a "busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser [razão de ser da busca], mas o estudo regular, sistemático e metódico. Paulo Freire atribui à "curiosidade" e a "busca da perfilização do objeto" o que atributo e componente ontológico de outro ser: o ser do estudo imanente. Ser que pode ser medido qualitativamente e estudado sistematicamente pelos atores pedagógicos.

CAPÍTULO 2

2 MOMENTO II – O MAPA DA GEOGRAFIA TEXTUAL

O Mapa da Geografia Textual: Este momento consiste em uma sistematização efetiva. Propõe-se que identifiquemos e registremos as linguagens das ciências objetivas nas Unidades Significativas, que englobam categorias, conceitos, ideias, entre outros elementos; nas Unidades Epistemológicas, ou complexos categoriais das ciências, que envolvem objetivos, temas abordados, pressupostos, problemática, hipótese, postulados, axiomas, corolários e teses; nas Questões Norteadoras, que são comuns a todos os trabalhos acadêmicos e livros didáticos; e nas palavras desconhecidas. Trata-se de um processo no qual essas unidades linguísticas são organizadas, seja em quadro ou em texto corrido no caderno de anotações, facilitando sua visualização e compreensão.

Quadro 1 – Unidades Significativas.

Unidades Significativas	
Categoria – conceitos	Conceitos para o autor
Curiosidade ingênua	“A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito.” (p. 14)
Ensino	“Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (p. 12)
Ensinar exige pesquisa	“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” * . Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (p. 13)
Autonomia do educando	“ O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” (p. 25)
Alegria e esperança em sala	“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. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”(p. 28)

Comprometimento como educador	“Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, 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.” (p. 37)
Diálogo educador-educando	“Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.” (p. 50)
Querer bem aos educandos	“Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade.” (p. 52)
Lidar com os sonhos dos educandos	“Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.” (p. 53)
Dialogicidade	“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” (p. 33)
--	---------------------------------------

Fonte: elaboração do GEPSTUFAL (2024).

Quadro 2 – Categorias Indicadas na Geografia Textual.

Categorias Indicadas na Geografia Textual	
Conceitos	Ideias
1. Saber	Paulo Freire concebe certos saberes necessários à prática educativa, crítica e progressista. E ele indica e trabalha em cada capítulo em conjunto desses saberes, que para o método do estudo imanente são categorias. Por exemplo: ensinar não é transferir conhecimento. Mas criar possibilidades para a sua produção e construção.
2. Pensar certo: “É o saber que ensinar é criar condições e possibilidades para a produção e criação de conhecimentos” [p.47].	É uma postura exigente difícil, às vezes penosas que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil não porque pensar certo seja [a] forma própria de pensar de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós mesmos para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque não temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. [p.49]
3. Franquia: “É a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.” [p.50].	“Nada do que experimentei em minha atividade docente deve se repetir necessariamente. Repito, porém, como inevitável a franquia de mim mesmo, franquia radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é...” [p.50]
4. Espaço	Suporte
5. apreender “é uma aventura criadora, muito mais rica do que meramente repetira lição dada. /.../ é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”	

Fonte: elaboração do GEPSTUFAL (2024).

Quadro 3 – Cartografia das palavras desconhecidas.

Cartografia das palavras desconhecidas	
Licenciosidade [p. 49]	Que agride a decência; que abusa da liberdade, que agride as normas e convenções sociais; desregrado; indisciplinado. [Google].
Franquia [p. 50].	Contrato em que o titular de uma marca registrada, patente ou registro de propriedade industrial concede a outra a licença para a utilização de sua marca, bem como de seu processo de produção, produtos ou sistemas de negócios, mediante o cumprimento de determinadas condições. [Google].
Sintaxe [p.58].	Gramática Parte da gramática que estuda as palavras enquanto elementos de

	uma frase, das suas relações de concordância, de subordinação e de ordem. Linguística Componente do sistema linguístico que determina as relações sociais que interligam os constituintes da sentença, atribuindo-lhes uma estrutura. [Google].
Prosódia [p.58]	Parte da gramática tradicional que se dedica as características da emissão dos sons da fala como o acento e a entonação geralmente está relacionada com os estudos de metrificação. [Google].

Fonte: elaboração do GEPSTUFAL (2024).

CAPÍTULO 3

3. MOMENTO III - A INTERPRETAÇÃO COMPREENSIVA

Neste estágio do processo, o foco é o exercício de autoria. O objetivo central é capacitar os atores pedagógicos a conquistarem autonomia, ou seja, a desenvolverem a habilidade de se expressar oralmente e por escrito sobre qualquer disciplina e seus conteúdos curriculares, utilizando suas próprias palavras. Esse processo não é simples, pois exige o domínio de vocabulário, a memorização das linguagens específicas das ciências e a competência em redigir de forma clara e estruturada. Essas habilidades cognitivas e intelectuais requerem, de fato, um “exercício espiritual” contínuo e prolongado. Espera-se que essas capacidades sejam trabalhadas e reveladas ao longo dos momentos anteriores, emergindo na forma de um novo texto.

A Interpretação Compreensiva se concretiza em uma redação composta por Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, seguindo a tradição lógica da produção textual. Trata-se de expressar e comunicar pensamentos teóricos e sentimentos de maneira concisa, objetiva e organizada, seja de forma oral ou escrita. Essa etapa também está vinculada ao estudo bibliográfico presente nos procedimentos da pesquisa deste projeto, integrando-se às necessidades do objeto de pesquisa ao sugerir uma transição. Essa transição ocorre entre a

postura do leitor passivo e a do leitor-estudioso, sinalizando um movimento metodológico que visa ilustrar o desenvolvimento dos escritos da pesquisa e a mudança paradigmática, conhecida como giro erospedagógico, rumo ao campo da autoria. Sendo assim e nos exercitando na interpretação compreensiva irei realizar algumas considerações acerca da obra.

Identificamos a categoria "ensinar" aparece 29 vezes no sumário do Livro *Pedagogia da autonomia*. De fato, o livro não aborda uma teoria da pedagogia da autonomia, mas um conjunto de "saberes necessários" que Paulo Freire acredita serem "imprescindíveis" à prática do ensino crítico democrático e progressista. Então, o livro fala no que os educadores e professores "deveriam" saber para praticar em sala de aula, no ensino. Mas estes saberes são apresentados, trabalhados teóricamente, não com o objetivo de contribuir para que os atores pedagógicos: professores e estudantes, conquistem a autonomia intelectual. Não é sugerido e apresentado um programa pedagógico comprometido com esta conquista. São apresentados, apenas, princípios abstratos, gerais que Paulo Freire acredita serem necessários à formação dos professores. E, que agiriam, indiretamente, na formação dos estudantes.

Os compromissos argumentativos e as intenções do escritor são reveladas logo no início do livro, no item intitulado: primeiras palavras. O objetivo do livro é ser um livro de ética. Mas, muitas vezes, a ética é concebida de forma ambígua, gerando confusão do seu entendimento, pelo autor: ora ele associa ética à moral e ao dever e ora associa às atividades humanas, imanentes ao fazer prático do ensino. A teoria do estudo imanente concebe a ética nesta última acepção: ela é imanente às atividades humanas.

No âmbito das atividades da formação intelectual, mental e cognitiva destacar-se-iam, para a teoria do estudo imanente, dois tipos éticos: a ética das virtudes, imanente a estética da existência, forjada na formação humana omnilateral e propedêutica e a ética deontológica, imanente, à mercantilização da existência, forjada na formação utilitarista e profissional. Por essas características o título mais coerente seria "Pressupostos e deveres da prática de ensino crítico e progressista".

Nesse ensaio que reflete sobre o desenvolvimento da geografia textual - nossas análises estão concentradas no capítulo dois, intitulado *ensinar não é transferir conhecimento*. Esse título é um escândalo quando pensamos no sistema nacional do ensino bancário brasileiro, um absurdo, sem qualquer nexos com a realidade. Nas diversas redes do sistema nacional de ensino bancário, compostas pelas instituições de ensino, responsáveis pela educação das populações,

em suas diversas etapas, o entendimento cultural, nas escolas e universidades, ensinar é transferir, transmitir, passar os conteúdos curriculares aos estudantes.

Esse fato nos provoca a fazer uma pergunta ao escritor: em que fontes de pesquisa e fontes da realidade Paulo Freire se apoia para afirmar, com todas as forças de seus pulmões, que "ensinar não é transferir conhecimento"! Em que escola ou universidade "ensinar não é" isso? E se não é isso é o quê? Qual o conceito que Paulo Freire dá à categoria "ensinar"?

O conceito atribuído à categoria ensinar, está implicado a nove e outras categorias. São elas: Consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser educando²⁷; bom senso; humildade e, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade. "Ensinar exige" ser ou estar consciente dessas categorias, que, em Paulo Freire, são saberes necessários.

Esses saberes necessários, elencados por Paulo Freire, claramente comprometidos com a formação crítica do professor, não são conteúdos curriculares, socializados nas disciplinas das instituições de ensino superior que compõem as licenciaturas do Brasil e, talvez, do mundo. Logo, se são saberes "necessários" para Paulo Freire não são desnecessários para o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e para as Secretarias da Educação estadual e municipal.

O que significa dizer que, praticamente o universo de professores do ensino fundamental, médio e superior desconhecem absolutamente, esses "saberes necessários imprescindíveis." Então, como torná-los conhecidos, como estas instituições podem funcionar bem se, segundo Paulo Freire, tais saberes são necessários e imprescindíveis. Esse problema sugere que a postulação de Paulo Freire é essencialmente política à prática pedagógica ou formativa. Esses saberes necessários para uma prática de ensino particular: a de caráter crítico, democrático e progressista. O que, então, qualifica à prática de ensino imperante no Brasil como bancária, acrítica e autoritária.

Paulo Freire começa o capítulo dois definindo, precisamente, a categoria ensinar: "criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (p.47). Contudo a definição de ensinar não resolve o problema existente na realidade de ensinar. É necessário esclarecer como "se criam essas possibilidades? Por acaso Paulo Freire exemplifica essa "criação" e essa

²⁷ A relevância atribuída à categoria "respeito se analisa e indica que a natureza dos saberes necessários à prática de ensino progressista são também profundamente marcada pela moral. Outra categoria, muito usada pelo autor que converge e fortalece essa nossa compreensão é a categoria "dever".

"produção"? Viveu a experiência de "criar essas possibilidades"? E ao vivê-la a escriturou, a documentou ou a descreveu e a publicou em algumas de suas obras? E nessa criação e produção os atores se transformam em autores ou sujeitos do conhecimento produzido. Isso parece evidente, no seguinte extrato de texto:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, as perguntas dos educandos, as suas inibições. Um ser crítico em que inquiridor, inquieto em face da tarefa de *"ensinar e não a de transferir conhecimento"* (Freire, 1996, p. 47).

Essas questões não encontram respostas no livro. Mas nós sabemos que o método de estudo de imanente ajuda os autores pedagógicos a despertarem, crítica e criativamente, essa necessária "abertura". Isso se a experiência com estudo imanente, de livros didáticos e acadêmicos, forem vividos de forma regular, sistemática e metódica. Se o ator pedagógico exercitar-se no estudo bibliográfico dos conteúdos que trabalha e socializa, para os estudantes como o método do estudo imanente.

Pesquisas realizadas desde 2011 e, sobretudo, 2016 e 2017²⁸, evidenciaram experiências que "criaram essas possibilidades de produção e construção de conhecimentos". Essas pesquisas foram desenvolvidas com estudantes do 2º período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas, em que tive a oportunidade de vivenciar como estudante e me exercitar na compreensão e vivência no método de estudos imanente.

Outra questão posta é a possibilidade de superar a pedagogia bancária na realidade capitalista, de hegemonia cristã, porque estas são matrizes que reforçam a tese do educador "transmitir e transferir os conteúdos curriculares" para os educandos. Nas condições geo-históricas em que está estruturada a sociedade e esta possibilidade é impossível. O que não impede a realização de experiências pontuais de produção e criação autônoma de conhecimentos, pelos atores pedagógicos.

A alternativa ao professor não é transferir e/ou transmitir conhecimentos aos educandos é todos os atores pedagógicos, implicados na formação, estudarem; tanto em termos pessoal quanto em termos coletivos. Tudo isso exige árdua dedicação, pois é uma conquista. Sobre este saber necessário de "criação das condições de produção e criação de conhecimento", Paulo

²⁸ BEZERRA, C.; AVELINO, D. RIBAMAR, A. *A negação do estudo às populações condenadas ao trabalho forçado*. GEPSTUFAL: BRASIL, 2024.

Freire postula o seguinte:

Este saber necessário [que deve ser imanente] ao professor - de que ensinar é criar possibilidades de produção e construção de conhecimentos - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos, nas suas razões de ser - ontológica, pedagógica - mas precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 1996, p. 47).

Esse extrato de texto suscita outra série de questões: como é possível fazer esta "apreensão" e "constantemente testemunharmos, viver", intensamente, esta "apreensão"?

Há outra postulação que detalha melhor e com mais profundidade a necessidade deste "aprender, viver e testemunho contínuo":

Como o professor no curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre *a teoria da não extensão do conhecimento*. Não posso apenas falar bonito [...] sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento criticando sua *extensão*, já devo estar envolvido nela e nela, na construção, estar envolvendo os educandos (Freire, 1996, p.47-48).

Daí a necessidade de nos esforçarmos em *pensar certo*. E o conceito de pensar certo é "saber que ensinar é criar condições e possibilidades para a produção e construção de conhecimento" (p. 48). Mais do que isso, pensar certo é "fundamentalmente uma postura [intelectual] exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos" (p. 49). Então, pensar certo é concordar com a teoria de Paulo Freire, sobre a existência ética-estética, de "saberes necessários às práticas educativas críticas, democráticas e progressistas"?

Há um problema, uma dificuldade imanente a este conceito formulado por Paulo Freire, da categoria pensar certo. É que ele nos exige uma "vigilância constante que temos que exercer sobre nós próprios para evitar o simplismo, as facilidades, as incoerências grosseiras" (p. 49). Então, uma forma de superar essa "dificuldade" não seria fazer o estudo bibliográfico com o método do estudo imanente? Tal como estamos fazendo com esse capítulo dois: ensinar não é transferir conhecimento, do livro *Pedagogia da Autonomia*, escrito por Paulo Freire.

Paulo Freire conclui o próêmio do capítulo dois, com duas ideias da categoria pensar certo. A primeira postulando que "é cansativo viver a humildade, condição *sine qua non* (sem a qual, imanente ou intrínseca à natureza) do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos (p. 49). Na

segunda ideia afirma que "o clima do pensa certo não tem nada a ver com o das fórmulas pré estabelecidas. Seria a negação do pensa certo se pretendessemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do esponteísmo"²⁹ (p. 49).

Paulo Freire conclui o proêmio do segundo capítulo com uma sentença radical e contundente: "Sem rigor metódico não há pensar certo" (p. 49). Nos parece, então, que o método do estudo imanente é freireanamente reconhecido como uma forma possível de pensar certo.

Neste capítulo dois, a primeira categoria analisada, composta por Paulo Freire, é a categoria "consciência do inacabamento humano". O fato de os humanos estarem, do nascimento à morte, condicionados a um metabolismo e metamorfose profunda, de seus seres ou formas de existir, nos espaços vivos, com os outros. Mas a questão da categoria apresentada por Paulo Freire não é o inacabamento, o metabolismo e a metamorfose, em si. A questão da categoria apresentada por Paulo Freire não é biológica, fisiológica, que ocorre nos limites do corpo humano. Para Freire a questão ontológica fundamental é a *consciência*³⁰. Isto é, a consciência do inacabamento dos humanos, o conhecimento e a compreensão "históricas social e cultural "da infinitude da cognição e da inteligência dos humanos.

Todos e todas, independente das religiões e de nossas vontades, caminhamos para a morte, diariamente, a passos largos. A presença diária da morte põe a urgência da vida. E, para nós, a urgência de viver a vida intensamente, a nossa responsabilidade e compromisso de não corroborar, tergiversar e participar da banalização de nossas próprias existências e das pessoas que nos cercam, nos exige uma atitude política, uma intervenção crítica em nossas atividades e ocupações diárias; nos exige perguntar sobre os efeitos dessas atividades e ocupações sobre nossos corpos, almas e vida, e é sobre nossa formação.

A primeira ideia de Freire sobre a categoria *consciência do inacabamento* é associada a outra categoria: franquia. Mas em Paulo Freire o contrato que a franquia sugere não é comercial, entre um proprietário de franquia e patentes e o investidor desejoso de lucro. A franquia idealizada por Paulo Freire é um contrato, um compromisso de si para consigo, objetivando proporcionar, a si mesmo a formação de si, o conhecimento de si, dos limites intelectuais ou

²⁹ Isso significa que a teoria dos saberes imprescindíveis ou necessários a prática do ensino rejeita e procura superar as atividades pedagógicas "da licenciosidade ou tu espontaneísmo". Ambas atitudes acabam comprometendo o pensar certo. Não nos parece plausível e razoável imaginar e propor um caminho do meio, uma terceira via. Mas apresentar como alternativa pedagógica concreta, a licenciosidade e a espontaneidade, o método do estudo imanente.

³⁰ Mas então, o que é consciência?

quaisquer limites que devemos superar com a consciência profunda deles, com o fito de intervir neles, ir além deles.

A consciência do inacabamento humano exige, em Paulo Freire, ação política, mudança, vontade e coragem para transformá-lo em inacabamento mais acabado. É esse saber que se faz necessário à prática do ensino crítico, democrático e progressista. Estar consciente do inacabamento de si, no processo de formação; para conquistar, justamente, a formação de si, que por ser humana também é inacabada.

O acabamento da forma de si é inalcançável. E isso decorre do fato de ser humano ser social, histórico e cultural que forja a consciência do inacabamento de si e do gênero humano. Nada pode mudar esta natureza ontológica dos seres humanos.

Caminhamos para a morte consciente de que a luta para superarmos os nossos limites, não se cumprirá. O que exige valorizar cada minuto de vida. Avaliar as consequências humanas de cada acontecimento que as nossas atividades e ocupações cotidianas podem causar em termos de nos distanciar da nossa humanização necessária e nos afundar no atoleiro e na areia movediça da banalização de nossas vidas. Pois só temos uma vida para viver. Esta interpretação compreensiva está claramente evidenciada nas seguintes palavras de Paulo Freire:

Como professor crítico³¹, sou um "aventureiro" responsável, predisposto a mudança, a aceitação do diferente. Nada que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito como inevitável, porém, a franquia de mim mesmo, franquia radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento, enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (Freire, 1996, p. 49-50).

Como observamos neste extrato de texto a categoria "professor crítico" não conceitua. Embora nosso autor não diga o que ele é, ele atribui-lhe uma série de qualidades singulares: aventureiro responsável, predisposto à mudança, aceitação do diferente. Por sua vez, isso que Paulo Freire disse "franquia" não nos enganemos, é uma grande conquista na existência de qualquer pessoa. É, por exemplo, o telos, o devir, o horizonte, a razão de ser do método do estudo do imanente.

A teoria deste método postula que, não só o professor, mas todo ator pedagógico crítico é um ser em luta para conquistar a sua franquia. Pensamos que o método do estudo imanente é

³¹ "Professor crítico" é uma categoria, uma forma de ser ou modo existência não conceituada por Paulo Freire. O que todos os professores deveriam lutar para conquistar. Professor crítico é um ser ou modo de ser, humano e inacabado.

um é uma das possibilidades ontológicas de os atores pedagógicos, críticos, conquistarem a "franquia freireana", em termos pessoal e coletivo. Mas só é possível conquistá-la se nos exercitarmos, nesse método, regularmente, se nos dedicarmos, com atenção ao estudo, o maior número possível de horas diárias.

Caso contrário, tenderemos a banalizar nossas vidas: a vivermos para o dinheiro, para o *status*, para o consumo, para o poder e para o trabalho. E não para a "transvalorização de todos os valores". Cristãos capitalista e a transvalorização dos nossos corpos. Mas não como tem sido valorizados pelo sistema nacional de ensino bancário (SNEB), que valoriza o corpo como mercadoria ou profissional e sim como portador de potências latentes em seu interior que podem ser despertadas por atividades humanas sensíveis, comprometidas com a arte de viver, como é o estudo imanente.

A ideia fundamental da categoria consciência humana inacabada é exposta em seguida:

O inacabamento do ser ou ser inconcluso é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento [evolução]. Mas apenas entre humanos há essa consciência. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferece levou os humanos a promoverem o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende "afetivamente" tanto quanto para resistir. É o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço aqui treinado adestrado, "aprende" a sobreviver a caçar, atacar, a defender-se no tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que necessário ao ser humano para as mesmas coisas³². [...] Falta ao "movimento" dos outros animais no *suporte*³³ a linguagem conceitual, inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicação do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. No *suporte*, o comportamento dos indivíduos tem sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os seres vivos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso não se fala em ética entre os elefantes³⁴ (Freire, 1996, p. 50).

Paulo Freire atribui uma importante preferência à categoria espaço, que, infelizmente

³² Notemos que o que Paulo Freire sugere como espaço ou suporte é o que nomeamos de espaço usado ou espaço vivo. Vivo porque são os humanos que emprestam suas vidas para darem sentido humano ao espaço natural.

³³ Impressiona o fato de Paulo Freire não ter sido movido pela "curiosidade epistemológica" a buscar compreensão e conhecimento da categoria espaço na ciência geográfica, já que, desde a década de 60 e 70 e 80, um conjunto de geógrafos críticos reconstruíram as bases e fundamentos teóricos do que foi nomeado por Milton Santos de Geografia Nova ou Geografia Crítica, justamente a partir da categoria espaço ou território usado. (Ver Milton Santos.) Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6a edição. São Paulo: Editora da USP, 2004.

³⁴ Na obra de Michel Foucault, Verdade e Subjetividade, logo nas primeiras páginas ele demonstra justamente o contrário, que a vida dos elefantes apresentam alguns procedimentos vitais que, se não puderem ser concebidos como éticos se ajustam perfeitamente aquilo que gregos e helenos conceberam como a ética das virtudes.

nomeado de *suporte*, entra em contradição teórica com o proposto pela Geografia Nova ou Geografia Crítica, de Milton Santos (2004). Num determinado momento da geografia textual substitui, completamente o espaço vivo pela categoria suporte ou mundo abstrato das espécies, abrindo precedentes para seu pleno esquecimento.

A vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura ereta que permite a liberdade das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mão e mente³⁵, tanto mais *suporte* foi variando [o] *mundo* e a *vida*, [a] *existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a vida existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, empreendedor, transformador, criador de beleza e não [de] "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos³⁶ (Freire, 1996, p. 51).

O desfecho dessas reflexões sobre a categoria, consciência inacabada e como espaço geográfico ou o espaço vivo assim em lugar ontológico, fundamental, nela, é o seguinte:

A invenção da *existência*³⁷ envolve, necessariamente, a linguagem, a cultura, comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorre e ocorria no *domínio da vida*, na "espiritualização" do mundo, na possibilidade [ética e estética] do mundo, tudo isso inscreveria os humanos como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher. Capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas também capazes de impensáveis exemplos de baixezas, de perversidade e de indignidade. Só os seres humanos que se tornaram éticos podem romper com a ética (Freire, 1996, p. 51).

Como romper com a ética? Existe ou pode existir humanos a-éticos? Pode existir humanos imorais ou amorais, mas não vejo a possibilidade de existirem sem ética. Porque a ética está nas atividades de os humanos produzirem as suas vidas concretas, as suas existências. A ética é imanente às existências humanas. Assim, haveria uma ética capitalista e uma ética humanista. Uma ética desumana que permearia as sociedades pré-humanas e uma ética humanista, intrínseca às sociedades humanizadas que estão por serem construídas, mas que tem

³⁵ Esta "solidariedade entre mãos e mentes" foi vital para a evolução humana na cognição. Com a invenção da inscrição em pedra e, depois da escrita e cuneiforme, a escrita no papiro, a escrita no papel e a Indústrias Gráfica, de comunicação e Telecomunicações, ocorre um "salto ontológico" do gênero humano.

³⁶ O que acabamos de ler é o mais profundo testemunho de que as transformações humanas ocorrem no (Ser) ontogeográfico, que os humanos são, ontologicamente, espaciais e geográficos. Não é possível existir humanos fora do espaço geográfico reconstruído e reinventado conforme as necessidades, vontades e condições humanas existentes. A construção sócioespacial ou sociográfica pode ou não se transformar em documento ou acontecimento histórico. Logo, a fonte da História não é a Geografia. A produção socioespacial produz o tempo e não o contrário. Os humanos fazem o tempo histórico ocorrer com ou nas transformações socioespaciais.

³⁷ Paulo Freire enfatiza existir profunda diferença entre a vida e a existência possui qualidades que a vida não possui.

alguns traços e sinais esboçados nas sociedades antigas e modernas.

Na perspectiva antropológica de Paulo Freire:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando no *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome as coisas que faziam com a [...] ação sobre o *mundo*, na medida em que se foram habilitando a inteligir no *mundo*³⁸ e criaram por consequência a necessária comunicabilidade no inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível a atenção radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade entre a docência e o dispudor, entre estética e a destruição do mundo. [...] Já não foi possível existir sem o direito e o dever de optar e decidir, de lutar, de fazer política. (Freire, 1996, p. 51-52)

A criação social do mundo, da linguagem e da comunicabilidade universal, do inteligido pelos humanos, promoveram, na perspectiva antropológica de Paulo Freire, uma revolução no gênero humano. Uma revolução que estruturou, de forma profunda, intensa, densa e extensa, uma "tensão dos contrários antagônicos e contraditórios" Uma "tensão", que uma vez instauradas historicamente, não há mais como desfazê-la, desinstaurá-la, senão minorar os seus terríveis e drásticos efeitos. Ela se faz em profusão e está implicada na própria natureza da linguagem criada socialmente, e socialmente comunicada. Quando tal "tensão" se imiscui à linguagem e aos modos e trajetórias das existências sócioterritoriais, quais as chances de enfrentá-la?

Paulo Freire parece não enxergar outra alternativa a essa tendência geohistórica, senão a do "eterno-retorno". Para ele:

[Toda essa "tensão" desencadeada pela dinâmica entre inteligibilidade do mundo pela linguagem e por ela comunicada]³⁹ traz, de novo a imperiosidade da prática formadora de natureza eminentemente ética⁴⁰. Tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. [Com a esperança, apesar das crises sociais, políticas, e econômicas, apesar das desigualdades e da segregação territorial] é possível intervir para melhorá-las. (Freire, 1996, p. 52).

³⁸ E como os humanos se "habilitaram a inteligir no mundo"? Com que método? Quanto tempo foi necessário para eles adquirirem estas "habilidades"? Há momentos em que elas puderam ser mais intensamente profundas e extensas? Quais? E quais as causas que há impulsionaram? Como os humanos têm se empenhado para promover essas "habilidades da inteligência"?

³⁹ O que Paulo Freire não explicita são as condições que possibilitaram essas "tensões" emergirem? Como é produzida esta linguagem e comunicação? E que atores sociais produziram esse mundo em "tensões" singulares.

⁴⁰ Essa "prática formadora, de natureza eminentemente ética" submergia à superfície terrestre, e do complexo social do estudo. Esse complexo ganhou novas potências e robustez quando, em 1889 na França, as escolas passaram a ser um direito de todos os franceses entre 6 e 12 anos.

A concepção antropológica de Paulo Freire destaca alguns atributos singulares, referenciados nos humanos:

- O ser humano não é dado como certo, inequívoco, irrevogável, sua decência é variável, seus gestos muitas vezes são impuros e contraditórios, sua justiça é falha, seu respeito depende dos interesses em jogo, os humanos, enfim, são oportunistas, mentem, usam do sinismo e da falsidade e traem;
- Nada é predeterminado no mundo dos humanos, nada é preestabelecido, tudo está por ser construído e conquistado, inclusive no espaço social, o destino de cada pessoa. Nada está dado uma vez para sempre e deste fazer-se nenhuma pessoa pode ser de eximir. Existir é fazer-se, desfazer-se, refazer-se, reinventar-se;
- Portanto, na geografia, na história em que nos fazemos com os outros de cuja feitura cada pessoa toma parte é um espaço tempo de possibilidades e não de determinismo. Então é necessário problematizar o futuro, dada a impossibilidade da sua inexorabilidade (Freire, 1996, p. 52).

A segunda categoria proposta como saber necessário e indispensável à prática educativa crítica, democrática e progressista, é a categoria *ser condicionado*. E não podemos esquecer que essa categoria, como a categoria consciência do humano inacabado, portanto consciência inacabada, contribuem para apoiar e dar respaldo à tese fundamental de Paulo Freire: "ensinar e criar as condições e possibilidades para a construção e produção dos conhecimentos", necessários às existências humanas. Construção e produção que ocorre espacialmente.

Para analisar categoria "ser condicionado" Paulo Freire segue firme nos seus apontamentos antropológicos:

Consciente do inacabamento humano, do necessário aprimoramento do modo de vida, na trajetória de vida de cada pessoa, descobrimo-nos como seres condicionados. Há assim uma determinação recíproca entre as categorias consciência e inacabada ou inconclusa do ser humano e, por isso, de ser condicionado. Agindo, uma e outra, simultaneamente, essas categorias impulsionam os humanos para frente, enfrentando todas as tensões, dificuldades e obstáculos. Elas são portadoras dessa esperança que impede os humanos de desistirem da formação de si. A desistência, o abandono, a absenteísmo da formação de si implica em banalização da vida. É necessário ir além do mesmo. Assim, Paulo Freire diferencia o ser condicionado do ser determinado. Há uma diferença em viver como inacabado e condicionado e viver consciente de que se é social e historicamente inacabado e condicionado. No segundo caso abre-se a possibilidade de viver lutando contra essas condições desumanas; enquanto no primeiro vive-se embotado e conformado do que se é e como vive (Freire, 1996, p. 53).

Mas é possível fazer história, geografia, ciência, música, cultura, pintar, cuidar da natureza, esculpir mármores e esculpir humanos, e filosofar sem o saber? E como adquirimos esses saberes fazeres? Não é necessário formação que faça sabermos? Formar é fazer saber? Para tanto, não é necessário que os humanos dediquem a maior quantidade de horas diárias ao

estudo regular, sistemático e metódico? Estudo não é exatamente isto: uma atividade decorrente da conscientização de saber-se inconcluso, inacabado em um mundo em mutação, que nos condiciona e nos exige que o conheçamos para nele existir?

Na teoria do estudo imanente o estudo é a fonte da consciência inconclusa do mundo humano, pelo fato do próprio humano ser um ser inconcluso. O estudo é o despertador da curiosidade e impulsionador da busca aos conhecimentos necessários, as existências humanas, nos espaços vivos. É o estudo que nos condiciona a nos tornarmos seres de nós mesmos, de nossas unas pessoas. Para Paulo Freire, em a *Pedagogia da Autonomia*, está evidente que esta fonte não é o estudo. Para ele:

É na inconclusão do ser que esse sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Os humanos se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez os humanos educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou educabilidade. É na inclusão que nos tornamos conscientes e que nos inserem no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança. Sou esperançoso por exigência ontológica (Freire, 1996, p. 58).

Acontece que não é pelo fato de o pensamento ser lógico e, por isso, ser concebido como pensar certo, que ele é ontológico e conseqüente nos mundos do universo humano. E esse é o que garante a verdade da realidade dos fatos e não a lógica. Esta precisa ser certificada e legitimada pela vida, pela experiência, pela vida ontológica ser da lógica. Sem o que pela o valor do pensamento lógico perde valor para existência humana. É peça Escolástica.

Em sua atividade formativa Paulo Freire é movido por esta força do inacabamento e inconclusão humana. É esta força que condiciona a sua condição na posição de educador. E movido e condicionado pela força da inclusão diz:

Quando saio de casa para trabalhar com [e não como] os educandos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, "programados para aprender" exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprendiz e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo de formação (Freire, 1996, p. 58).

A terceira categoria analisada por Paulo Freire é a *autonomia do ser*. Ele postula que esses saberes necessários: consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos condicionados e o respeito à autonomia do ser do educando "se funda na mesma raiz, a da inclusão do ser que se sabe em inconcluso".

O currículo escolar e universitário, a cultura escolar e universitária, provoca um choque

nos estudantes. Adaptação e estabilidade, cultural e emocional dos autores pedagógicos exigem um tempo de maturação. Um tempo para aprenderem a conviver objetivando uma importante "convivialidade".

Sem discutir problematizar a profundidade e extensão da "convivialidade" e desse conflito entre as pessoas e as instituições de ensino. Sem estudar a mais complexa institucionalização escolar e universitária dos educandos, Paulo Freire postula que:

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros⁴¹. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar o rigor da ética e desvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (Freire, 1996, p. 58).

Há uma série de apontamentos sobre o respeito e o desrespeito do professor, em relação à autonomia do ser do educando. Por exemplo:

1. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mas precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia;
2. O professor que ironiza o educando, que o minimiza, que manda que "ele se põe em seu lugar" ao mais tênue sinal da sua rebeldia legítima;
3. Tanto quanto professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do educando;
4. Que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa experiência pedagógica;
5. [...] O professor autoritário que afoga a liberdade do educando amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso inquieto tanto quanto o professor licenciado⁴², rompem com a radicalidade do ser humano - o de sua inconclusão assumida em que se enraiza a eticidade⁴³ (Freire, 1996, p. 59).

⁴¹ Para a teoria do estudo imanente o que Paulo Freire concebe como "respeito" é uma conquista e não um dado que está presente, *a priori*, no professor ou educador. A conquista do "respeito intelectual" de fato, tem um "imperativo ético" e estético. Mas este "imperativo" não é uma ética e uma estética em geral, mas singular. Trata-se da ética das virtudes e da estética da existência.

⁴² Nesses apontamentos Paulo Freire usa e naturaliza uma forma de dizer, uma linguagem, que se refere aos atores pedagógicos, que a teoria do método do estudo imanente procura resistir e combater. Uma linguagem que põe o dizente-escritor-autor no limbo, situação em que se encontra aquilo do que se fala. É uma linguagem que argumenta desde o ponto de vista abstrato, como dessituado do contexto.

⁴³ Paulo Freire parece atribuir ao professor crítico toda a responsabilidade pelo "respeito e desrespeito à autonomia do ser do educando". Mas os educandos desejam conquistar a sua autonomia intelectual? Que lutas são empreendidas, pela juventude, pelo direito do respeito, a sua autonomia em geral e, a particularmente, pela autonomia intelectual? Como os estudantes estudam para conquistar sua autoridade intelectual que, por si só, impõe tal respeito? Como a juventudes brasileiras trabalham para conquistar a autoridade intelectual nas instituições de ensino? Em que e como os processos formativos promovidos pelos currículos escolares e universitários contribuem para forjar autoridade intelectual dos estudantes?

Como Paulo Freire equaciona esse desrespeito, flagrante, das instituições de ensino, no Brasil, ao respeito à autonomia do ser do educando? Com o diálogo. Ou, como prefere, à "dialogicidade verdadeira". Assim, temos em Paulo Freire um enfrentamento categorial. Uma categoria leva a outra, e mais outra e, assim, sucessivamente. Aumentando, cada vez mais a distância entre a sua geografia textual e a geografia real do "chão" das escolas e das universidades. Chão onde flui a vida dos estudantes, nos espaços vivos onde existem concretamente e onde tudo se atualiza. Sobre tudo a conquista da autoridade intelectual. É o que praticamente nos parece plausível.

O respeito à "autonomia do ser do educando" depende muito pouco dos professores, serem ou não, licenciados, autoritários ou críticos. Tal autonomia é condicionada pela conquista da autoridade intelectual. Esta conquista depende da regularidade com que os estudantes estudam, de forma sistêmica e metódica; depende da qualidade da formação de si. Qualidade que exige compromisso e responsabilidade dos estudantes com a intensidade da formação de si, nos espaços vivos.

Paulo Freire aponta e sinaliza para outra direção:

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 inacabados assumido-se como tais se tornam radicalmente éticos (Freire, 1996, p. 59).

Mais uma vez, nesse extrato de texto, o fundamento da formação humana é o saber-se inconcluso no mundo em metamorfose. Nas palavras de Paulo Freire, na medida em que os atores pedagógicos assumem-se como inacabados ele se torna radicalmente éticos. O que significa que até a ética é condicionada pela inconclusão humana que se sabe inconclusa. Enfim, "saber que devo respeito à autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este "respeito à autonomia e a identidade do ser educando". (Freire, 1996, p. 60).

O quarto saber necessário é indispensável à prática de ensinar, comprometida com a criação das possibilidades de produção e construção de conhecimentos é a categoria *bom-senso*. Mas para ele funcionar precisa ser "vigiado". Se, realmente, o *bom-senso* existe, funciona; se é imprescindível à prática do ensino, é preciso saber: o que forja o bom-senso nos humanos? Como ele pode ser mobilizado, despertado e conservado, ativo, na "criação das possibilidades de condições de produção e construção dos conhecimentos"?

Paulo Freire não tem a menor dúvida de que "a vigilância do bom-senso tem importância enorme na avaliação que" a todo instante "deve-se fazer da prática de ensino" (p. 60), crítico, democrático e progressista.

E tendo esta "enorme importância, que o bom-senso tem para o ensino crítico, democrático e progressista", que Paulo Freire faz uma série de apontamentos, que passamos a descrever.

O bom-senso adverte sobre os limites e qualidades da autoridade do professor, que sempre deve estar orientada para contribuir com o educando conquistar a maioria, igualdade e autonomia intelectual. E, para além destas conquistas, contribuir para o educando superar a tutela autoinfligida. Esses objetivos devem orientar a autoridade do professor, na classe, a tomar decisões, exigir as tarefas e atividades pedagógicas e formativas, propor estudos pessoais e compartilhar com o coletivo, entre outras orientações. O uso da autoridade do professor para alcançar objetivos é compartilhados, com os estudantes, não é sinal de autoritarismo, mas de compromisso e responsabilidade. A tais objetivos a própria autoridade do professor deve se subordinar cooperativamente. Neste caso, o uso da autoridade é um dever não opção (Freire, 1996, p. 60).

Esse mesmo bom senso do professor deve ser uma prerrogativa ética no estímulo a autonomia dos estudantes. Tal autonomia passa, sobretudo pela capacidade de escrituração da sua palavra. Para tanto, o método do estudo imanente pode ser um espaço de produção dessa autonomia que argumenta Freire. Inclusive, o diário crítico-criativo pode ser esse momento. Nele todas as dificuldades, mal-estar, ideias, imaginações, insight, intuições, sentimentos, emoções e afetos, que emergem naqueles momentos de construção da autonomia pelo e no estudo pode ser registrado, tais como atos falhos e reflexões, tudo deve ser escriturado no diário crítico-criativo.

Os quatro momentos do método do estudo imanente, resultante do estudo bibliográfico com o método do estudo imanente, é um documento-pedagógico, um documento-formativo. produzido pelo estudante, em escala pessoal. Enfim, é um testemunho vivo do estudo realizado e das potências intelectuais e cognitivas despertadas no e pelo estudante, uma dimensão do bom-senso que deve ter o professor crítico na perspectiva de Freire.

Parodiando Paulo Freire, o exercício do bom-senso no "corpo" da curiosidade, se confunde com o corpo do estudo de imanente: o diário crítico-criativo, a decomposição das cartografias literárias da geografia textual, a interpretação compreensiva e o diário autoetnográfico. Por isso, quanto mais pomos em prática o rigor metódico, regular e sistemático

do estudo imanente, mais qualificamos e valorizamos a nossa capacidade indagar, comparar, duvidar, aferir, ponderar, criticar, inferir os referenciais bibliográficos, que estudamos. Tanto mais profundamente e intensamente curiosos podemos nos tornar, mais crítico e aprimor o nosso bom-senso se tornará.

Com essa capacidade crítica e avaliativa, conseguimos ver, perceber e decifrar, com consciência crítica, se o bom-senso é suficiente para orientar as nossas táticas de luta, na tomada de posição da produção e construção do conhecimento. Produção comprometida com a ética das virtudes e a estética da existência (Freire, 1996, p. 61).

A certa altura das reflexões do bom-senso, como saber necessário às condições e possibilidades de produção do conhecimento, Paulo Freire reconhece o seguinte fato: O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação [esta “forma de participação da avaliação”; “é um método que permite os fatores pedagógicos, se auto avaliarem na formação de si] (Freire, 1996, p. 63).

E Paulo Freire justifica a necessidade deste método, que permitiria os atores pedagógicos autoavaliarem a formação de si, deles e por eles mesmos: “é que o trabalho do professor é o trabalho do professor *com* os educandos e não o trabalho de cada um, o trabalho do professor dissociado do trabalho do educando, e vice-versa, separados” (p. 63). Sem tal método, “esta avaliação crítica da prática [de produção e criação de conhecimentos], vai revelando a necessidade de uma série de virtudes e qualidades, sem as quais não é possível”. E sem tal método, nem está avaliação tampouco o respeito pelo educando é possível.

Contudo, Paulo Freire menciona que não basta existir um método que contribua efetivamente, para criar as condições de produção e construção do conhecimento. É necessário que os atores pedagógicos o utilizam regularmente. Nas palavras de Freire (1996):

Estas qualidades [e] virtudes [despertadas e trabalhadas nas atividades do estudo imanente, apesar de] absolutamente indispensáveis [e postas] em prática [por este] outro saber [metodológico de estudar, saber necessário] à experiência educativa [...] não são presentes que recebemos por bom comportamento. As qualidades de virtudes são construídas [conquistadas], por nós, no empenho, compromisso e responsabilidade que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse esforço, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, diminui a distância entre o discurso e a prática. Ele é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência. [...] A prática docente e, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (Freire, 1996, p. 64, grifos e acréscimos nossos).

Portanto, "a responsabilidade do professor é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza" (Freire, 1996, p. 60). Apesar de ressaltar a relevância do método, que efetiva a participação dos educandos, na avaliação da construção e produção do conhecimento, o professor parece ser mais importante e imprescindível. Como se a sua presença na sala de aula, os conteúdos socializados e tarefas realizadas fossem capazes de promoverem a superação da tutela autoinfligida do educando. Mesmo reconhecendo que "os saberes necessários à experiência educativa não são presentes [dos deuses], que recebemos por bom comportamento". Enfim, que "as qualidades e virtudes [intelectuais, cognitivas e mentais] são construídas e [conquistadas] por nós no empenho, compromisso e responsabilidade" (Freire, 1996, p. 64), tem construir e produzir conhecimento.

O quinto saber necessário à prática de ensino democrática, crítica e progressista, envolve três formas de ser ou modo de existência: humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. "O cultivo da tolerância e da humildade" está para Paulo Freire, imbricados ao "respeito do professor a pessoa do educando à sua curiosidade, à sua timidez, que não devem ser agravadas com procedimentos inibidores" (Freire, 1996, p. 65).

Paulo Freire acredita que estes saberes, que envolvem a humanidade, a tolerância e o saber forjado na luta por defesa e conquista dos direitos dos educadores, é condicionado pela identidade profissional, justamente essa identidade que mercantiliza o trabalho do professor, alienando-o, e embrutecendo-o, desumanizando-o, como um tipo humano de mercadoria, que circula no mercado de trabalho da educação. Nas palavras de Paulo Freire, os saberes necessários da humildade, da tolerância e das lutas por direitos exigem e/ou pressupõe "que os educadores (se assumam) e devem ver-se a si mesmos como profissionais idôneos"; e complementa: "na competência que os educadores ou profissionais idôneos se organizem politicamente está, talvez, a maior força dos educadores" (Freire, 1996, p. 66).

Com essa concepção, Paulo Freire põe em questão, inclusive, a greve como meio de luta de resistência e/ou conquista de direitos, sobre a alegação das mudanças históricas.

[...] Os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho da formação permanente dos quadros de magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar formação histórica de lutar (Freire, 1996, p. 66).

O problema desse posicionamento de Paulo Freire é que ele não indica qualquer

alternativa de luta ou, pelo menos, uma sugestão exequível para que as organizações políticas dos professores possam "reinventar" uma nova "forma histórica de lutar".

Outro saber necessário é "apreensão da realidade". E a primeira observação a ser feita sobre esse saber é que ele é absolutamente diferente da categoria aprender e seus substantivos, adjetivos e verbos. Esta categoria associada, por exemplo, a ideia de ensino-aprendizagem. Essa categoria como a categoria ensino, compõe, com outras categorias; como por exemplo, as categorias competências e habilidades, o complexo categorial, matricial da pedagogia do ensino e da educação bancária.

Outro aspecto de suma relevância tratado ainda nesse tópico, é a “apreensão da realidade”, para tanto, é saber necessário porque ela é a base para "os professores se movimentarem com clareza na prática de ensino" (Freire, 1996, p. 67). Como não há a menor possibilidade de se “aprender a realidade” sem estudo e pesquisa da "realidade". Estes, estudo e pesquisa, são pressupostos da "prática de ensino" de qualquer professor. O que implica postular e admitir que a qualidade da “prática de ensino” é condicionada pela qualidade e consistência do método do estudo.

Em primeira instância, e ontologicamente, o ensino é consequência do estudo. Primeiro se estuda para depois se ensinar. E o estudo antes do ensino que ocorre na sala de aula, não é compromisso e responsabilidade exclusiva do professor, mas também dos estudantes. Antes de cada encontro pedagógico coletivo deverá haver, em escala pessoal de cada professor e de cada educando, o encontro pessoal de cada ator pedagógico com o livro o conteúdo em estudo. Quando ocorre de fato a "apressão da realidade" do livro ou conteúdo em estudo? Em que espaço vivo do estudo os autores pedagógicos se movimentam? Os professores estudam para a prática de ensino? Assim, acreditamos que são nos ambientes de estudo existentes nos espaços vivos que os atores pedagógicos criam as condições e possibilidades para a construção e produção do conhecimento necessário à "apreensão da realidade". Que não é "realidade" abstrata, mas realidades da química, da biologia, da economia política, da formação humana, da geografia, entre outras realidades.

E "para se mover na prática de ensinar" o professor também "precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática". De acordo com o que foi definido no capítulo um e início deste capítulo dois a “essência da prática” de ensinar é "criar condições e possibilidades para a construção e a produção dos conhecimentos”. É justamente essa “construção e produção” que, além de fortalecer a autoridade intelectual do professor e a

autoestima do professor, tem o poder de "torná-los mais seguros no seu desempenho", porém esse desempenho seguro para desenvolver com ética e excelência a prática de ensino com a apreensão da realidade quando o professor, também sujeito da sua autonomia estuda, se isso não ocorre, o sujeito da autonomia de outrem se torna efeito de discurso, uma falácia, pois como posso contribuir para autonomia dos outros se não desenvolvo a minha autonomia e o meu pensar certo? Conciente do meu dever e compromisso histórico no mundo e na vida.

Apesar de Paulo Freire ter feito uma das mais claras e objetivas definições da categoria estudo, ele não incorporou o estudo ao seu campo de percepção e à sua cosmovisão antropológica do mundo dos humanos. E é este fato que parece justificar o que Paulo Freire, atribue como fundamento de todos os saberes necessários, à produção e construção do conhecimento, não o estudo e a pesquisa, mas o inacabamento ou inconclusão dos humanos.

Como postula, a inconclusão do saber-se inconcluso, e a base da educação da curiosidade, do pensar certo. O fundamento ontológico da formação humana é a consciência do ser inacabado, "o ser que inacabado, sabe-se inacabado" (Freire, 1996, p. 54). Nos termos de Paulo Freire:

O melhor ponto de partida para estas reflexões [acerca da apreensão da realidade] é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente, aí radica a nossa educabilidade, a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas delas podemos ter um conhecimento cabal (Freire, 1996, p. 54).

Difícil concordar que é na "inconclusão do ser humano, de que nos tornamos conscientes" que "radica a educabilidade"; que é na "inconclusão que nos tornamos conscientes"; que nos impulsiona a "um movimento permanente de busca" de construção e produção de conhecimento. E, mais ainda, concordar que a consciência de nossas limitações nos permite perceber que "podemos ter um conhecimento cabal das coisas". Nada nos faz mudar de ideia de que o que Paulo Freire atribui "à inclusão do ser humano de que se tornou consciente é uma particularidade do estudo regular, sistemático e metódico".

E sem qualquer razão lógica e ontológica, Paulo Freire substitui "*apreensão*" por "*aprender*". Tal como substitui espaço "geográfico" por "suporte".

A capacidade de aprender [*que começa a substituir apreender*], não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar realidade para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 1996, p.

67, grifos nossos).

E substituindo a categoria "*apreender*" como saber necessário "*aprender*", mais uma vez Paulo Freire abre precedente para a "nova linguagem da aprendizagem", neoliberal e bancária, penetrar no seu sistema de pensamento pedagógico, e provocar ambiguidades.

A nossa capacidade de *aprender* [e não mais *apreender*], de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo (Freire, 1996, p. 67, grifos nossos).

Aqui "*aprender*" é igualado e tornado equivalente a "*apreender*". O que a apreensão aprende não é mais do que "o objeto apreendido na substancialidade do objeto"⁴⁴.

A equivalência das categorias "*aprender*" e "*apreender*" gera, na geografia textual freireana, uma série de ambiguidade, como extrato do texto abaixo:

O aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto do conteúdo do que como sujeito crítico⁴⁵, epistemologicamente curioso que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. E precisamente por causa desta habilidade de aprender a substancialidade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento pelo educador (Freire, 1996, p. 67).

Paulo Freire indica mais um apontamento antropológico relevante, que condiciona e interfere, de forma decisiva, na construção e produção do conhecimento, isso é, no ensino escolar e universitário.

Os humanos são os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, muito mais rica do que meramente repetição dada⁴⁶. *Aprender* para nós é construir, reconstruir, constatar para *mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 68).

⁴⁴ Há os objetos das ciências naturais minerais, biológicos dentre outras. Mas há os objetos da ciências humanas. Estes não estão dados na natureza são construídos teoricamente pelos estudiosos. O estudo imanente é um objeto de estudo que foi elaborado pelo Grupo de Estudos Sociologia do Trabalho Pedagógico Currículo Formação Humana há mais de 10 anos, de proximadamente 2011 a 2024.

⁴⁵ Paulo Freire assimila mecanicamente a relação epistemológica sujeito objeto. Lógico da pedagogia bancária.

⁴⁶ Há algum método de "apreensão" sugerida por Paulo Freire? Como podemos "aprender a realidade" de modo consistente? Real idade concreta no mundo onde existimos, a natureza, o cosmos e a realidade da geografia textual dos trabalhos acadêmicos e dos livros didáticos.

A equivalência da categoria "apreender" à categoria bancária aprender leva Paulo Freire reproduzir a lógica da pedagogia bancária, das partidas bancárias, do débito e do crédito. Lógica que elimina, sorrateiramente, a categoria estudo. Nesse sentido, "apreender a realidade" tem muito mais a ver com a categoria estudo do que com a categoria aprender-ensinar ou ensinar-aprender.

[...] Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina, daí o cunho gnosiológico. A existência de objetos [e] conteúdos a serem ensinados e apreendidos envolve o uso de métodos de técnicas e de materiais. Implica, em função de seu *caráter diretivo*, o objetivo, sonhos utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política [organizar a vida dos atores pedagógicos na cidade], de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 68).

A equivalência das categorias "apreender" e "aprender" faz misturar pedagogia bancária com pedagogia libertária. A consequência dessa mistura gera muita confusão. Paulo Freire enfatiza que "a educação é especificamente humana e gnosiológica diretiva, política, artística, moral", entre outras qualidades. Mas funcionaria, praticamente, através do enquadramento bancário. Com mecanismos e instrumentos normalmente utilizados pela pedagogia bancária das instituições de ensino.

Paulo Freire parece não ver problema, e nem contradição, de "educação especificamente humana" utilizar mecanismos institucionais, desumadores, opressores e embrutecedores: "servir-se de meios, de métodos e técnicas" que causam "frustrações, medos desejos" comprometidos com a pedagogia bancária. Enfim, "exige do professor (e nada do estudante?) competência geral, saber e sua natureza (educadora) e saberes especiais [adquiridos no estudo regular, sistemático e metódico], ligados à atividade docente" (Freire, 1996, p. 68).

Há, certamente, formas diferentes de compartilhar o método do estudo, utilizado pelo professor nas diferentes etapas do ensino. As combinações possíveis dependem das características, subjetivas e objetivas, de cada professor. Sobretudo sua cosmovisão de formação humana e escolar das ideologias assimiladas, do regime de verdade que domina a ciência que leciona e, necessariamente, governam, soberanamente, sua mentalização e memória, pensamentos e comportamentos, opção sexual e comprometimento político. Paulo Freire reconhece estas especificidades quando fala da educação de crianças:

Se trabalho com crianças devo estar atento à difícil passagem [...] ou caminhada da *heteronomia* para *autonomia*, atento à responsabilidade de

minha presença que tanto pode ser auxiliadora como perturbadora da busca inquieta dos educandos [por conhecimentos]. Se trabalho com jovens, adultos e idosos, não menos atento devo estar com relação a que meu trabalho possa significar estímulo à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e a espera de superação (Freire, 1996, p. 68).

Na análise dos saberes necessários à criação das possibilidades e condições para a produção e construção dos conhecimentos parece que os professores e os educandos não estudam. Aliás, nenhuma das nove subseções, das três partes que constitui o sumário do livro pedagogia da autonomia, o estudo regular, sistemático e metódico é considerado como saber necessário. Dos vinte e sete saberes necessários, exigidos aos professores progressistas, críticos e democráticos, nenhum se refere ao *estudo*. Como se esse fosse um saber desnecessário.

Não é preciso saber estudar na formação de professores, porque esses, talvez, não sejam ensinados. Para que, então, ensinar os futuros professores estudar? Estes apenas "transmitem, transferem e passam" seus conhecimentos adquiridos na experiência de ensinar em salas de aula e os conteúdos dos livros didáticos e trabalhos acadêmicos. Isso é muito estranho, para não dizer contraditório, porque não há mais obviedade do que o pressuposto para criar as possibilidades e condições para a produção e construção do conhecimento do que o estudo regular, sistemático e metódico.

Paulo Freire conclui a análise da apreensão da realidade como saber necessário com uma questão moral:

Em nome do respeito que devo aos educandos não tenho porque me omitir, porque ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O papel do professor é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, e decidir e estimular a assunção desse direito por parte dos educandos (Freire, 1996, p. 69).

Realmente é muito justo exigir que os professores respeitem os estudantes. E, de fato, não há qualquer desrespeito o professor explicitar suas preferências sexuais, políticas, religiosas, culturais, ideológicas. Não há nada mais relevante e, na formação de si dos estudantes, realizada por eles e para eles, do que o professor testemunhar a transfiguração intelectual e cognitiva dos estudantes. Mas o que isso tudo tem a ver com a "apreensão da realidade"? Em que tudo isso contribui para o aprimoramento dos estudantes "aprenderem a realidade"? Qual o efeito disso tudo sobre o comprometimento e responsabilização dos atores pedagógicos com a qualidade da formação de si?

Chegamos ao sétimo saber necessário à prática do ensino democrático, crítico e progressista: *o saber ser alegre e esperançoso*. Não podemos esquecer que todos os saberes necessários enunciados por Paulo Freire têm um objetivo comum: contribuir para a criação das possibilidades de produção e construção dos conhecimentos.

Sobre o saber necessário "alegria e esperança", Paulo Freire testemunha:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-lo nos educandos. Preocupado com alegria [na formação intelectual] enquanto o clima ou a atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar [alegre] (Freire, 1996, p. 69).

Paulo Freire, entretanto, é mais específico e mais preciso sobre os impactos e efeitos do saber alegre e do saber esperança na prática do ensino:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança [*necessária à atividade educativa*]. A esperança que os atores pedagógicos [*professores e estudantes*] podem aprender ensinar, produzir e inquietarem-se juntos e juntos igualmente resistirem aos obstáculos à nossa alegria (Freire, 1996, p. 70, grifos nossos).

Ele associa alegria e esperança a uma inovadora concepção antropológica. Para Paulo Freire “esperança [e alegria] também são natureza humana”. Logo,

Seria contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, os humanos não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca [*esse movimento é o estudo*] e, segundo, se buscasse sem esperança [*o que deseja conquistar, é o que tem em mente como projeto*] (Freire, 1996, p. 70, grifos nossos).

Mas, então, o que é "esperança" para Paulo Freire? Como ele conceitua essa forma de ser ou modo de existência?

Esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário [...] é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem esperança não haveria história [*transformações dos espaçosvivos ou geografia, em acontecimentos que marcam a vida humana em determinado lugar*], mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado [*nas ações e atividades que transcorrem nos espaçosvivos*] e não [tempo] pré-dado [*Geografia é tempo vivido, existido ou em existência, existindo, testemunhado, intensivo, extensivo, e densificado; problematizado na-e-pelas pessoas que usam e fazem os espaçosvivos ou territórios*]. A inexorabilidade do futuro é a negação da história [ignorância das dinâmicas territoriais e, por conseguinte, da esperança] (Freire, 1996, p. 70-71).

Diante do conceito freireano das categorias esperança e alegria, da ligação e vínculo orgânico dessas categorias com a história. E, para nós, fundados na perspectiva da geografia, sobretudo com a geografia. Perguntamos: qual o lugar da geografia nesta trama entre esperança, alegria e história já que nenhuma trama humana ocorre aquém ou além dos espaços vivos ou territórios usados?

Como, na perspectiva freireana, alegria e esperança são natureza humana, seria um grande paradoxo. Uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela docência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (Freire, 1996, p. 70).

Nos últimos parágrafos dedicados à análise da esperança e da alegria, como saberes necessários à prática do ensino, isto é, a criação de possibilidades para produzir e construir conhecimentos, Paulo Freire tece uma crítica radical ao determinismo histórico (Freire, 1996, p. 73-74). O pressuposto dessa crítica é razoável: "a luta por um futuro dado *a priori* conhecido prescinde da esperança, do sonho da utopia" (p. 71).

O oitavo saber necessário à prática de ensino democrático, crítico e progressista é "a convicção de que a mudança é possível". Este saber deveria se integrar aos sete saberes anteriores que se propõe a criar as condições de produção e construção do conhecimento, pelos atores pedagógicos.

A fonte ou "raiz" dos saberes necessários à prática de ensino é "a inclusão dos seres humanos, que se tornaram consciente de sua condição inconclusa". Essa "consciência" é o que convence os humanos a se tornarem "convictos das possíveis mudanças", que possam ser empreendidas pelos humanos, com o objeto de elevar a qualidade de vida e a conquistar e ampliar o mundo da liberdade em detrimento do mundo do trabalho e das necessidades.

O saber necessário, que é mais que saber, na medida em que se transforma em "convicção de que a mudança é possível", é imprescindível aos educadores populares e aos professores que trabalham em escolas, que se localizam nas periferias dos centros urbanos. Para esse perfil de educadores e professores a "convicção de que a mudança é necessária", é imprescindível.

A estes: que chegam a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser [que] pretende que a sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá

virando estar com ele, é o saber que importa; é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história⁴⁷ como possibilidade e não como *determinação*.

Como se evidencia, a concepção histórica de Paulo Freire se contrapõe a concepção naturalista. Independente da vontade dos humanos, a realidade está em processo contínuo de mutação. E este processo não pode ser interrompido. Para Paulo Freire:

No mundo da história, da cultura, da política [*mas, sobretudo, na da geografia*], constato não para me adaptar, mas para mudar o [*mundo*]. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à importância. [...] Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. Por isso não é possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja do físico, a do biólogo, a do matemático, a do pensador da educação [e mesmo a do geógrafo, filósofo, economista, político ou a de qualquer estudioso]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, quem implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 75).

Paulo Freire percebe que há uma perspectiva de estudo que cria obstáculos à “convicção de que a mudança é possível” e necessária. Este é o caso quando o “estudo gera uma consciência ingênua e/ou “astutamente neutra” nos estudiosos. São traços perseguidos pela formação ou qualificação profissional. Nesse tipo de formação o estudo é subordinado a constatação, ao saber técnico necessário ao funcionamento das empresas, no mercado competitivo. Neste tipo de formação não há menor preocupação com as possibilidades de mudança e, por conseguinte, com a intervenção. Os sujeitos são formados para se assujeitarem e funcionarem como serviços das organizações empresariais, privadas, religiosas ou estatais.

Sobre esse tipo de estudo conservador, profissional, mecânico e obstáculo à conquista da visão necessária da mudança da realidade opressora coisificadora segregadora e espoliadora, da dignidade humana, Paulo Freire postula o seguinte:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, como se o estudo e a pesquisa fossem um lá fora e distante do mundo, alheado de nós e nós dele (Freire, 1996, p. 75).

⁴⁷ E o saber geográfico, por que ignorá-lo se é o saber necessário para intervenção na realidade social e na realidade territorial?

Acontece que esse estudo que Paulo Freire acaba de criticar é um tipo específico de estudo: o estudo bancário. Forma de estudo efêmero, assistemático que tem como alvo conseguir desempenho necessário e suficiente para ser aprovado e receber o diploma e o certificado. Mas o estudo não se esgota no estudo bancário. Não há apenas o estudo bancário. Paulo Freire oferecendo-nos definição precisa para imaginarmos o estudo libertário. Portanto, o que podemos indagar é que Freire, desconhecia a teoria do estudo imanente, certamente, se a conhecesse, a identificaria como uma possibilidade de convergência e de esforço para desenvolver essa perspectiva libertária do e pelo estudo, como uma forma de superação da heteronomia para autonomia.

Outro aspecto mencionado por Freire é a acerca da perspectiva de futuro. Uma perspectiva que encara "o futuro [como] problemático e não inexorável" (p. 75). Então, nessa perspectiva do estudo libertário, "outra tarefa" se impõe a nós e a Paulo Freire:

A de, discutindo a problematicidade do amanhã, tornando-a tão óbvia quanto a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta, toma forma de resistência física, aqui se vai juntando outra, a cultural (Freire, 1996, p. 76).

A "resistência física e cultural" nos parece brotar da perspectiva libertária do estudo. Ela cria as bases para a:

Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objetos. As resistências - orgânicas e/ou culturais - são manhas ou estratégias de ação necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro [*por exemplo*] expressa resistência ou [*a estratégia de ação concreta*] com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco (Freire, 1996, p.76, grifos nossos).

A perspectiva libertária do estudo que vê brotar a resistência, também vê brotar e desdobrar desta, rebeldia.

É preciso que tenhamos na resistência que nos preserva vivos na compreensão do futuro problema e na [*necessária humanização progressiva, de nós mesmos, pelo estudo libertário*] expressão da natureza humana um processo de *estar sendo* [*atualização das potências latentes, que vivem e vivificam a interioridade humana*] esses são os fundamentos para nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 1996, p.76, grifos nossos).

Esse saber necessário, imanente à "convicção de que a mudança é" não apenas "possível", mas necessária, crítica ao estudo bancário, profissional, que forma pessoas para serem governadas pelos outros. Formação escolar universitária povoada por professores que se posicionam como neutros e indiferentes à política.

Paulo Freire, no contexto dessa formação bancária descobre duas categorias fundamentais, dois tipos específicos de saberes necessários e singulares: a *resistência* e a *rebeldia*. O que significa que "mudar" está inextricavelmente ligada a resistir e a se rebelar.

Desta trama, o professor crítico, democrático e progressista tem que ter consciência, antes mesmo de ingressar em sala de aula, de instituição de ensino que se localizam na periferia. São saberes imprescindíveis à criação das possibilidades e condição da produção e construção dos conhecimentos. Esta trama é uma das questões [mais relevantes dos saberes necessários à prática educativa crítica, democrática e progressista]. Uma das questões com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias, que nos engajam no processo radical de transformação do mundo.

Na perspectiva libertária do estudo de Paulo Freire:

A rebeldia é o ponto de partida indispensável é [a] deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia [...], enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 1996, p.76-77).

A perspectiva libertária do estudo de Paulo Freire aparece de forma implícita na sua crítica à perspectiva bancária, na página setenta e cinco: "nas perguntas que faz Paulo Freire ver a impossibilidade de estudar por estudar como se nada tivéssemos a ver com o mundo, [estudo e pesquisa são posicionados lá fora e distante do mundo, alheado de nós e nós dele". Ele questiona e interroga o estudo bancário em quatro questões levando o estudo bancário ao tribunal da razão: estudamos em favor de que tipo de estudo: o libertário ou o bancário?

Estudamos para favorecer os exploradores ou os explorados? Contra o quê estudamos: contra as forças do capital ou contra as forças do trabalho? Contra quem estudamos: contra o obscurantismo, a ignorância e o fundamentalismo cristão ou contra o amor incondicional ao estudo regular, sistimático e metódico, que desperta as potências latentes da interioridade humana, comprometidas com a humanização humana?

Paulo Freire não tem dúvida e insiste:

É a partir destes saberes fundamentais - saber que mudar é difícil, mas é possível e necessário, saber da rebeldia e o saber de transformar a resistência e a rebeldia em atitude revolucionária - que vamos programar nossa ação política-pedagógica. Não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica (Freire, 1996, p. 76).

Para Paulo Freire, nada importa, considerando-se a crítica ao estudo bancário e a evocação do estudo libertário. Nada é mais relevante que:

O êxito dos educadores [...] estarem fundamentalmente nesta certeza [...] de que é possível mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. [...] estes saberes - mudar é difícil, mas é possível e necessário, por isso é necessário saber resistir, saber se rebelar é saber revolucionar, o mundo e a si mesmo, pois conscientes de que somos seres inconclusos e inacabados - que a história [*que se realiza na geografia ou espaço vivo*] vem comprovando se exige em princípio de ação e abre caminho a constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis (Freire, 1996, p. 76, grifos nossos).

Para Paulo Freire, engajado à perspectiva do estudo libertário:

Não se trata de impor às populações espoliadas e sofridas que se rebelem, que se mobilizem, que se organizem para defenderem-se [e] para mudarem o mundo. Trata-se, na verdade [...] de simultaneamente, com o trabalho específico de cada componente, com o trabalho específico de cada campo [*ou complexo social; por exemplo: alfabetização, saúde, evangelização e tudo junto de uma só vez*], desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta [...] [mas] sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser *mudado* (Freire, 1996, p. 77, grifos nossos).

Vemos a profundidade dos laços dos saberes necessários à prática educativa democrática, crítica e progressista, que possibilitem a criação das condições de produção e construção do conhecimento: mudar é difícil, mas necessário; resistência; rebeldia e saber revolucionário, com a política. Mais concretamente, com a política de si, que se realiza nas atividades do estudo libertário nos espaços vivos. Assim,

Os saberes [...] - mudar é necessário, por isso é necessário saber resistir, lutar, rebelar e revolucionar a realidade dos miseráveis dado que esta é uma violência - me empurram esperançoso à ação [*política, porque são portadores de uma politicidade singular, que exige a reorganização das existências humanas nos espaços vivos*]. Mas esses saberes necessários à docência [à prática de ensino democrático e progressista, que criam possibilidades e

condições de produção do conhecimento] não é suficiente para eficácia necessária [*comprometida com estudo libertário: regular, sistemático e metódico*]. Movendo-se [mediados por esse saberes necessários] os educadores têm que renovar [*como saber estudar de forma regular, sistemática e metódica*] em cujo campo a curiosidade epistemológica se inquieta e a prática educativa se baseia⁴⁸ (Freire, 1996, p. 78, grifos nossos).

As questões formuladas por Paulo Freire associam não apenas os saberes necessários com a política, mas, sobretudo, com o estudo. Nesse sentido, nos perguntamos: por que não reorganizar o sistema nacional de ensino bancário com as atividades do estudo e não pelo ensino? Os sistemas nacionais de ensino não carecem de uma política do estudo?

As questões formuladas por Paulo Freire parecem óbvias demais. Mas não deixam de ser impactantes porque no contexto do estudo bancário, nem o óbvio se cumpre.

1. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre a aquisição da linguagem, sobre [o desconhecimento da relação entre] linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? 2. Como trabalhar, não importa em que campo, no da alfabetização da produção econômica, empresas cooperativas, no da evangelização ou no da saúde, sem ir conhecendo [*as estratégias de ação e a realidade concreta*], com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência? (Freire, 1996, p. 78, grifos nossos).

Dadas essas questões prementes, entre os conhecimentos e as existências humanas, Paulo Freire acredita que "os educadores precisam ir "lendo" cada vez melhor a [realidade] do mundo que os grupos populares, com quem os educadores trabalham (p. 78) fazem de seu contexto imediato e do maior [contexto, o da sociedade] de que o seu é parte" (p. 79). Em outras palavras: [os educadores não podem] de maneira alguma, nas suas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência, [desses grupos] do mundo que faz parte a compreensão da sua própria presença no mundo. Isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chama *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra* (p. 79)

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me "converter" ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como verdadeiro (p. 79).

Como sair desse problema? Paulo Freire acredita, ingenuamente, que:

⁴⁸ É nessa especificidade de os educadores terem que "renovar saberes específicos em cujo campo a curiosidade epistemológica se inquieta e a prática educativa se baseia" que as atividades do estudo imanente se faz necessário. Pois é um forte processo de reorganização da vida, capaz de provocar esta tão requerida "renovação".

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certo saberes que desnudados vão mostrando sua "incompetências" para explicar os fatos (Freire, 1996, p. 79).

Nesse extrato de texto parece que os problemas da educação ocorre no embate entre “a competência e a incompetência da leitura do mundo, dos grupos populares”. A partir dessa assertiva, Paulo Freire critica os militantes políticos de esquerda:

Um dos equívocos funestos dos militantes políticos de práticas messiânicamente autoritárias foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vende-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa e recusável não é propô-la, mas impô-la aos grupos populares (Freire, 1996, p. 79).

Essas reflexões nos provocam e nos estimulam enunciar duas questões: 1ª) “Como contribuir para que os militantes políticos messiânicos conheçam e compreendam a leitura do mundo dos grupos populares?” e; 2ª) “Será mesmo que é correto referenciar este problema nesta dualidade anunciada por Paulo Freire: propor versus impor?”

O sistema nacional de ensino bancário se propõe ou se impõe aos grupos populares, militantes ou não, messiânicos ou não, educadores ou educandos? A pedagogia bancária, imanente ao ensino bancário, curricularizado por meio dos conteúdos dos livros didáticos e acadêmicos, ensinados ou transmitidos, forjados e fontes de formação bancária dos professores nas universidades é proposta ou imposta aos professores e estudantes; e professores e estudantes de todos os grupos sociais, inclusive dos grupos populares?

Independentemente de tratar o problema da proposição e da imposição da verdade, defendida pelos grupos políticos aos grupos populares. Grupos políticos que sempre atuam como grupos intelectuais; nesse contexto, Paulo Freire postula que:

O novo momento da compreensão da vida social não é excluído de uma pessoa. A experiência que possibilita o novo discurso é social. Uma pessoa ou outra se antecipa na explicação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (Freire, 1996, p. 80).

E quais, então, são as características dessa "nova forma de compreensão do conhecimento"? Como tais "professores progressistas" desenvolvem a percepção "sensível desta leitura e releitura do mundo pelos grupos populares"? Essas questões não são respondidas

por Paulo Freire. Ao contrário de enfrentá-las, estudá-las e respondê-las ele salta para outro tema: O da culpa sentida pelos grupos sociais. E sentimento de culpa engendrada pelas dominadores. Ele acha que esse fato faz parte da natureza das sociedades desiguais:

[...] faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação⁴⁹. Daí a culpa que sentem eles, de em determinado momento de suas relações, com seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nessa ou naquela situação desvantajosa [...] (Freire, 1996, p. 80-81).

Para esclarecer o fenômeno da "inculcação da culpa dos oprimidos em si mesmo" Paulo Freire fala de uma experiência de formação em São Francisco, Califórnia, nação estadunidense. Ele esclarece e problematiza como a "inculcação da culpa" de uma pessoa pobre desempregada produz sofrimento psicológico. As pessoas das classes populares se culpam pelo "insucesso em suas vidas, expressando o seu sofrimento e assunção da culpa pelo seu "fracasso no mundo" ele afirma:

Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vive, mas na sua incompetência. Enquanto sentem, pensam e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes de ordem desumanizante (Freire, 1996, p. 81).

Como se pode analisar a partir dos contributos de Freire é que a categoria "inculcação" torna imperceptível a força positiva da dominação de si para consigo. Como o projeto de conquista de sucesso, de dinheiro, associados a ocupação de um cargo com bom salário, uma organização empresarial institucionalização é uma categoria que nos ajuda a entender como psicologicamente, as pessoas vão incorporando os valores de uma sociedade que admite o sucesso de uns poucos e o insucesso das multidões de homens e mulheres existentes em uma sociedade específica. Mas com sucesso ou insucesso, todos e todas se sujeitam a uma mesma geografia. Como é na geografia do capital.

Nesta geografia, a valorização e valoração de cada pessoa, uma a uma, e socialmente, a institucionalização ocorre por meio da personificação das formas sociais. E formas sociais que

⁴⁹ Quais são as características da "inculcação"? Incucação é o mesmo que institucionalização? Até que ponto em vez de envolver só a "cuca" ou cabeça e mente, envolve todo o corpo? A evangelização que enfatiza o fato de as pessoas serem geneticamente ou não hereditariamente pecadoras desde Adão e Eva uma forma de "inculcação"? A profissionalização é uma forma de inculcação? Enculcar a servidão pelo sentimento de qualificação em detrimento do desqualificado?

têm uma linguagem específica de regime de verdade própria. Formas sociais que as pessoas personificam e com a qual se identificam ao longo das trajetórias de vida escolar e universitária. Até adquirem a forma de serem multifacetados, em uma unidade modular, nomeada, na divisão sociotécnica e territorial do trabalho na geografia do capital, de profissional.

Nesta geografia do capital, Paulo Freire está muito preocupado com uma realidade que descrevemos a seguir:

Alfabetização numa área de miséria [*segregada dos centros urbanos e no próprio centro urbano*], só ganha sentido na dimensão humana se com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida⁵⁰. A isso corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabam de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização no espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tão pouco no "comício libertador". A tarefa [*do educador crítico, democrática e progressista*] é experimentar com intensidade a dialética entre a "leitura do mundo" e a "leitura da palavra"⁵¹ (Freire, 1996, p. 81, grifos nossos).

Como a crítica do estudo bancário mantém subentendido a força do estudo positivo e concreto. Em poucas palavras: a categoria de estudo permanente invisível como saber necessário a prática do ensino e as possibilidades de produção e construção do conhecimento, Paulo Freire apenas têm olhos, audição e percepção para a categoria ensino.

Com essa concepção limitada ele acredita que "a expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra invasora [...] Sombra que precisa ser substituída por sua autonomia e sua relevância "pode ser realizada pelo ensino da escrita e da leitura da palavra", e nesse

⁵⁰ O método do estudo imanente, compreendido como processo de literaturalização territorial da mente, com novas linguagens memorizadas e mentalizadas, toma o lugar mental, das linguagens pregressas cristalizadas, opera e produz o mesmo efeito psíquico-corporal disso que Paulo Freire está chamando de "psicanálise histórico político-social que faz a "extrojeção da culpa indevida ". O método do estudo imanente produz diversos efeitos intelectivos cognitivos e metais, que libertam as pessoas da culpa e da sujeição ao governo dos outros, eleva a autoridade intelectual dos estudiosos e não apenas dos atores pedagógicos; provoca o amor próprio e a autoestima de si, enquanto estudioso; desenvolve a autoconfiança da pessoa, como autor-escritor. Postulamos, então, que o método do estudo imanente "extrojeta a culpa do corpo do pecador-trabalhado, condenado ao trabalho forçado: o que "corresponde a expulsão do opressor de" dentro "do oprimido, enquanto sombra invasora".

⁵¹ A a posição do estudo imanente é que, primeiro, a escrita em termos ontológicos, formativos tem ascendência sobre a leitura. Segundo, essas leituras apenas contribuem com formação humana crítica e democrática, se somente, forem realizadas simultaneamente, através do estudo regular, sistemática e metódico. A formação de si, referenciada na formação humana e comprometida com a ominilateralidade e a politecnia, pressupõe o exercício corpo-espiritual da escrita sistemática.

“ensino” e “leitura” seria possível experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e “a leitura da palavra”.

Esperançoso como é, Paulo Freire acredita na possibilidade necessária de mudar a realidade, despertar os saberes da resistência, da luta, da rebeldia e da revolução para fazer reinar a democracia substantiva, participativa e popular. Para ele os humanos são: "Programados para aprender" e impossibilitados de viver sem [horizontes] sem referência de um amanhã; onde quer que haja humanos [para ele] haverá sempre o que fazer, haverá sempre o que ensinar, haverá sempre o que aprender⁵² (Freire, 1996, p. 82).

Para Paulo Freire, todos esses "haverás" perdem completamente o “sentido se [o fazer, o ensinar e o aprender] for realizado contra a [humanização dos seres humanos na formação de si geográfica] histórico socialmente constituindo-se [onde] achamos inseridos" (p. 82). E todos nós "achamo-nos inseridos" nos espaços vivos. O nono e o último saber necessário à prática de ensino crítico, progressista e democrático, que contribui para criar as possibilidades de produção e construção do conhecimento é a curiosidade.

Sobre esse saber necessário é imprescindível a formação de si, dos atores pedagógicos, afirma Paulo Freire: “Se há uma prática [de ensino] exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência a do educador”⁵³ (p. 82).

Paulo Freire reduz esta "negação, dificuldade e inibição, da curiosidade", aos professores. Assim, “o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalista⁵⁴, impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por, igualmente, tolher sua própria curiosidade”⁵⁵ (p. 82). Para Paulo Freire, a curiosidade não está na formação, tampouco está nas atividades do estudo. Não é no estudo que as curiosidades epistemológicas superam a curiosidade crítica e ingênua. A fonte ou motor da curiosidade está na relação dos atores pedagógicos: professor e estudante.

Para nós a curiosidade é uma potência ou força que habita a interioridade humana e pode ser despertada pelo estudo. Para negá-la, é necessário impedir que as pessoas estudem de forma

⁵² Parece que só não haverá tempo para estudar? Será?

⁵³ O que demais pernicioso pode "dificultar e inibir a curiosidade" dos atores pedagógicos é negar o direito e a liberdade do estudo.

⁵⁴ Para tal inibição e negação basta mediar a formação de si pelo ensino bancário e a pedagogia que lhe é própria de formar terna e graciosa.

⁵⁵ É o que faz a pedagogia democrática, bancária e tecnicamente utilitarista.

regular, sistemática e metódica. Não é como Paulo Freire a entende. Como enfatizamos, a curiosidade, para ele, está na "relação" entre os atores pedagógicos. E nessa relação o professor é revelado como agente principal: dentro do ambiente pedagógico ou formativo: “Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade [...] A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma” (p.82).

Como saber necessário à prática do ensino democrático, crítico e progressista, o saber intrínseco à curiosidade exige um ambiente específico, para que possa atuar. De acordo com Paulo Freire:

O bom clima pedagógico-democrático é o [ambiente específico] em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício⁵⁶. Limites eticamente assumidos por ele. A curiosidade de um educador não tem o direito de invadir [e/ou tolher] a privacidade do outro e expô-lo aos demais (Freire, 1996, p. 82).

Com essas características, apontadas por Paulo Freire, a curiosidade é também necessária à prática de ensino. Mas não há dúvidas que ela se manifesta, sobretudo, quando estudamos. Ele reconhece que:

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca [de conhecimento] não aprendo nem ensino. Exercer [plenamente a curiosidade] e/ou exercê-la de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (Freire, 1996, p. 83).

Paulo Freire supõe que o professor ou o adulto pode criar dificuldades para os estudantes exercerem a curiosidade. Mas não diz como a curiosidade é imobilizada e movimentada dinamicamente pelos jovens estudantes. Mas e se os adultos e professores coibirem aos jovens exercerem sua curiosidade sem ter consciência de que o fazem? Pior: se os professores e adultos não tiverem o hábito de trabalhar suas curiosidade como poderão contribuir para que os jovens estudantes a exercitem?

Como exercitar nossas curiosidades para ajudar os jovens estudantes se exercitarem? Como os professores exercitam-se nas suas curiosidades? Como, onde e quando aprenderam a exercitar sua curiosidade, na busca do conhecimento? Paulo Freire sugere alguns métodos ou

⁵⁶ Como podemos mensurar, qualitativamente, a curiosidade que move uma pessoa em uma determinada atividade? Como podemos identificar sua manifestação para fazer uma análise precisa dos seus efeitos no corpo? Para estudar os seus efeitos na formação de si das pessoas?

sequências pedagógicas que nos ajude a nos exercitarmos na nossa curiosidade? Em que momento da formação de professores, nos cursos de licenciaturas, os professores em formação, se apropriam, nos exercícios de curiosidade, a trabalhar suas curiosidades?

Embora Paulo Freire não se proponha a responder essas questões, ele sabe que:

Como a curiosidade domesticada ou impedida de ser trabalhada pelo [estudo imanente pode-se alcançar apenas a memorização mecânica do perfil [de uma forma social específica] ou daquele objeto [que pode ser o profissional], mas não o aprendizado real [inclusive a conquista da maioridade, igualdade e autonomia intelectual, e além de todas essas conquistas a superação da tutela autoinflingida] (Freire, 1996, p. 83, grifos nossos).

Note que Paulo Freire tem uma compreensão unilateral da produção e construção de conhecimento. Para ele, o foco desta produção e construção incide, apenas, sobre o objeto do conhecimento. Não percebe que tal produção é auto-reflexiva, que o estudioso sofre um giro pedagógico de rotação; que o estudante ou produtor do conhecimento é produzido no ato de produzir, o que a teoria do estudo imanente nomeia de "giro erospedagógico reflexivo".

Para Paulo Freire, o produtor de conhecimento não sofre qualquer efeito nesse trabalho; como se, concomitantemente, o estudioso não se produzisse e, quando produz conhecimento; como se a produção não tivesse qualquer relação com a formação concreta efetiva do produtor. Quando é, justamente o contrário: a formação de professores mais profunda, legítima, consistente e perene ocorre na produção de conhecimentos, pelo professor. A produção de conhecimento é, simultaneamente, a produção dos produtores de conhecimentos. Isto é, da formação de si, dos autores pedagógicos. Esta deveria ser reconhecida pelos governadores do sistema nacional do ensino bancário como a legítima formação continuada. Ser levada a prática de formação.

Pois, é nesse momento específico, da produção de conhecimento, que os produtores: professores e estudantes, produzem-se a si mesmos. Nesse processo ocorre vigorosa e virtuosa formação de si, momento exato em que se desperta, atualiza e forja-se a curiosidade cognitiva, intelectual, mental, da curiosidade epistemológica, que supera curiosidade ingênua do senso comum.

Observando a produção do conhecimento e a formação de si dos produtores, concordamos com Paulo Freire, que:

A construção ou produção do conhecimento do objeto, [mas também a produção ou aprimoramento dos produtores] implica o exercício da

curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto⁵⁷, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercá-lo⁵⁸ ou fazer sua aproximação *metódica*, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1996, p. 83).

Paulo Freire indica os componentes que se fazem presentes na dinâmica e funcionamento da curiosidade epistemológica. Que é, sobretudo agitar, provocar, "estimular".

Estimular a pergunta, A reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações, discursivas do professor, espécie de respostas às perguntas que não foram feitas (Freire, 1996, p. 84).

Com essas características. fundada, sobretudo, na estimulação e provocação cognitiva, a curiosidade ocorre e é trabalhada, na recomposição e recreação da geografia textual em estudo. No momento do diálogo crítico-criativo do método do estudo de imanente.

O fundamental é que os professores e educandos saibam que a postura deles, dos professores e dos educandos é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam enquanto houve, o que importa é que professores e educandos se assumam epistemologicamente *curiosos*⁵⁹ (Freire, 1996, p. 84).

As vezes só ocorrem surtos espasmódicos da pedagogia bancária, na geografia textual freireana. Como este que segue abaixo:

[...] O bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o educando até a intimidade do movimento [...] de seu pensamento⁶⁰. Sua aula é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus educandos *cansam*, não *dormem*. Cansam por acompanhar as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, dúvidas, incertezas (Freire, 1996, p. 83-84).

A curiosidade não é propriamente um tipo de saber necessário à prática de ensino. Mas é necessário que o professor tenha consciência de que o trabalho pedagógico consciente atua sobre a curiosidade. Tal consciência antecede qualquer domínio de técnicas de didática e

⁵⁷ Como realiza-se esse "distanciamento"?

⁵⁸ Tudo isso também ocorre com o sujeito ou produtor do conhecimento. Este é: observável, delimitável, cindível, cercável quando exerce atividade de observar, delimitar. Quando faz isso o produtor do conhecimento pode se auto-observar, autodelimitar, autocindir, autocercar.

⁵⁹ Não concordamos em deixar curiosidade ao livre-arbítrio, ao deus dará, ou ao bel prazer dos desejos e vontade dos atores pedagógicos. Há que se ter uma dinâmica objetiva em que possamos observar professores e estudantes trabalharem as suas curiosidades manifesta. E essa dinâmica objetiva é o método do estudo imanente.

⁶⁰ E por que o próprio "aluno" não pode se responsabilizar com "a intimidade do movimento de seu pensamento"? Porque não pode se comprometer, com as atividades de estudo que precisa realizar para provocar "o movimento de seu pensamento" quando estuda?

método de ensino. O que implica dizer é reconhecer que o domínio das técnicas e métodos de ensino pode ter efeitos negativos da formação de si como se ignore a necessidade consciência da curiosidade nessa formação. Nas palavras de Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica é preciso e indispensável que o professor se ache "repousado" no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É a curiosidade que nos faz perguntar, conhecer, atuar, re-conhecer (Freire, 1996, p. 84).

Como se observa a curiosidade está desalojada e sem lugar específico no corpo do professor. Não é uma das potências latentes das interioridade humana que pode ser despertada como um estudo. A única coisa que Paulo Freire sublinha é que o professor reconhece a curiosidade como "pedra fundamental do ser humano". E que ela está inexoravelmente relacionada com "o perguntar, o conhecer, o atuar". Mas como podemos trabalhar curiosidade no trabalho pedagógico dos professores e estudantes? Como pode ser estudar os seus efeitos e movimentos dinâmicos, atuando na formação de si dos autores pedagógicos? A curiosidade aparece completamente dissociada das atividades do estudo.

Veja sugestão de Paulo Freire para os professores trabalharem com a curiosidade:

Boa tarefa para o fim de semana seria propor a um grupo de educandos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes porque foram tomados em razão de que [ou quais foram as motivações] em que tal situação emergente de noticiário da televisão, de propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa (Freire, 1996, p. 84).

Para além das curiosidades suscitadas na vida cotidiana, destaca-se a curiosidade cognitiva e intelectual. Sobre essas curiosidades, Paulo Freire anuncia diversas questões:

1. Que "tratamento" dar a curiosidade se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades?
2. Se no processo desencadeado pela curiosidade foram consultadas fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros?
3. Se a curiosidade enquanto desafio a ser despertada, trabalhada e analisada nas atividades do estudo provocou algum conhecimento provisório?
4. O que os autores pedagógicos sentem quando despertam, identificam, analisam e percebem trabalhando na curiosidade despertada pelas atividades do estudo imanente?
5. É possível que, preparado para estudar a própria curiosidade [na formação de si, os autores pedagógicos] aumentem a própria curiosidade, em si? Ou ocorre o contrário? (Freire, 1996, p. 84).

Poderíamos indagar com Paulo Freire, que o estudo da curiosidade, na formação de si dos atores pedagógicos e jovens estudiosos e/ou pesquisadores, mediados pelo estudo bibliográfico com o método do estudo imanente, seria uma:

Experiência [que] poderia ser refinada e aprofundada a tal ponto que por exemplo se realizasse um seminário quinzenal para o debate das várias curiosidades bem como dos desdobramentos das mesmas; O exercício da curiosidade⁶¹ a faz mais criticamente curiosa [sobretudo quando praticada nas atividades do estudo imanente], na reinvenção da geografia textual em estudo, no diálogo crítico-criativo, mais metodicamente "pesquisadora" do seu objeto [que pode ser a formação de si no estudo bibliográfico com estudo imanente]; Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se torna rigorosa reflexivamente, conscientemente, tanto mais intelectual, cognitiva e mentalmente ela vai se tornando (Freire, 1996, p. 84-85).

Nos parece que essa hipótese evolutiva da curiosidade: da curiosidade ingênua passando pela curiosidade crítica e culminando na curiosidade epistemológica, tão somente com a "intensificação" da curiosidade desses diversos momentos do seu processo evolutivo é, no mínimo, unilateral. É necessário estudar empiricamente a dinâmica estrutural dessas formas de curiosidade para confirmar esse sentido e essa tendência. Caso contrário essa tese não consegue ir além de imaginação e figura de linguagem. A tese do evolucionismo da curiosidade com a intensificação dos seus vários momentos precisa ser confirmada.

Os humanos existem em espaços vivos e para estudar a curiosidade como fenômeno humano, para nós, potência latente de interioridade humana, que pulsa forte nos processos formativos. E pesquisa estudo e estudo são as matrizes ontológicas desses processos. Temos que considerar os modos de vida dos humanos envolvidos no estudo e pesquisa. Pois são esses que delineiam a força da curiosidade. Neles há as condições possíveis em que a curiosidade pode ser despertada, sistematizada em suas nuances e aspectos e analisada em detalhes.

Nossa hipótese é a de que isso que Paulo Freire nomeia de curiosidade epistemológica e que nos preferimos nomear de curiosidade-cognitiva-intelectual-mental pode ser provocada ou despertada no estudo regular, sistemático e metódico. E pode ser analisada nesse estudo dos estudos realizados pelos atores pedagógicos. É esse estudo do estudo que podemos nos dar a conhecer e nos tornar conscientes e sabedores das suas características quando se manifestam em nossos corpos. Conhecendo detalhada e pormenorizadamente a manifestação ou exteriorização da curiosidade, os seus efeitos e atuações da curiosidade em nossos corpos,

⁶¹ Como exercitarmos a nossa curiosidade? Como pesquisar a curiosidade?

através do estudo bibliográfico com o método do estudo imanente, poderemos fazer uma intervenção qualificada e consequente dos métodos de estudo para aprimorar a curiosidade como saber necessário à prática de ensino crítico, democrático e progressista.

Assim, abrir-se-á muitas possibilidades, concretas, de aprimorarmos as nossas curiosidades no processo da formação de si nos estudos que realizamos. Assim, cada vez mais intensa e extensamente a curiosidade transformar-se-á em objeto de estudo do estudo bibliográfico com o estudo de imanente: podendo ser investigado e analisado tanto pessoalmente, em escala pessoal, quanto coletivamente, de uma forma mais abrangente.

Em que as técnicas e métodos de pesquisa podem contribuir no estudo da curiosidade, quando realizamos o estudo bibliográfico com o estudo imanente? Como as TIC's impactam e incidem sobre a curiosidade cognitiva-intelectual-mental? Em que as redes sociais contribuem para ativar e/ou obstruir a curiosidade? A Inteligência Artificial⁶², através do ChatGPT-4, potencializa uma curiosidade humana? Como podemos verificar esse efeito das tecnologias computacionais sobre a curiosidade humana? Como Paulo Freire se posiciona sobre a relação entre a tecnologia e curiosidade:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo nem a demonizo ou diabolizo. Sempre estive em paz para lidar com as tecnologias. Não tenha dúvida do enorme potencial de estímulos e desafios a curiosidade que a tecnologia põe à serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que enquanto secretário da educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem⁶³ (Freire, 1996, p. 85).

O que, entretanto, Paulo Freire parece estar convencido é que: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de compactar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

⁶² Campo da ciência da computação que se dedica ao estudo e desenvolvimento de máquinas e programas computacionais capazes de reproduzir o comportamento humano na tomada de decisões e na realização de tarefas, desde as mais simples até as mais complexas.

⁶³ Nos parece que embora Paulo Freire reconheça a relevância da curiosidade epistemológica, seus exemplos, que valorizam e esboçam a curiosidade, afirma, exclusivamente, a curiosidade ingênua. Esta informação de que “ninguém melhor do que suas netas e netos para falar da curiosidade instigada pelos computadores” e evidentemente se refere à curiosidade ingênua. Mas como essa passa à curiosidade crítica e depois à curiosidade epistemológica, nada diz. Há uma questão mais relevante: compreendendo que o conhecimento e o saber sistemático sobre a curiosidade é necessário e imprescindível à prática de ensino como a formação dos professores podem compartilhar os saberes imanentes à curiosidade para que os professores nele se aprimorem e compartilhem com os estudantes?

Ora, não são exatamente essas as forças, potências e/ou disposição psicológicas ou subjetivas, que o método do estudo imanente desperta nos estudos bibliográficos com o estudo imanente? “Que "exercício" que até aqui não foi esboçado? Como os professores se apropriam dos saberes referenciados na curiosidade? Paulo Freire fez algumas pesquisas sobre os curiosidade?”.

Essas questões são aprimoradas no processo do estudo bibliográfico. Esse aprimoramento aprofunda e estende as humanidades dos humanos no estudo regular, sistemático e metódico. Se praticado por todas as instituições de ensino do sistema nacional de ensino bancário pode ter um impacto cultural profundo na consciência de si dos atores pedagógicos e na consciência nacional. Inclusive sobre outros gêneros vivos que existem na natureza onde esses atores existem. Por tudo isso a categoria regular e sistemático não pode mais ser tratados como super entendido pela prática de ensino. Pois é, entre todos os saberes necessários e imprescindíveis, a matriz ontológica fundamental de todos os saberes.

Paulo Freire afirma: "um ruído pode provocar uma curiosidade" é verdade, muitas coisas provocam a curiosidade dos humanos. Mas quando estudamos "os saberes necessários à prática de ensino são as curiosidades cognitivas intelectuais mentais que devem ser atentamente observadas, analisadas e conhecidas. Para além da curiosidade singular, despertador no estudo e muitas vezes pelo professor, ela é um acontecimento ontológico-humano.

Curioso Paulo Freire não investigar a curiosidade epistemológica que acontece no estudo regular, sistemático e metódico. Seus exemplos ou estão associados à curiosidade ingênua ou a algum acontecimento na natureza. Por exemplo:

Observo o espaço onde parece que está verificando [*não diz o quê!*]. Procura comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito várias hipóteses em torno da possível origem do ruído. Elimina algumas até que chego a sua explicação (Freire, 1996, p. 85).

A "explicação" parece dar cabo da curiosidade febril. Pois, de acordo com Paulo Freire: “Satisfeita uma curiosidade a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (Freire, 1996, p. 85).

Entretanto, essa postulação de Paulo Freire parece esclarecer porque fazer estudo bibliográfico com o método do estudo imanente. O livro é a mediação para conhecermos os

diversos mundos do universo humano, criados pelos humanos. São exemplos desse mundo o mundo da geografia, o mundo da economia política, o mundo da filosofia, o mundo das ciências exatas e das ciências naturais. Hoje no século XXI parece razoável distinguir a singularidade de outro mundo humano: o das tecnologias. Todos esses mundos são dotados de relações sociais específicas, projetam formas sociais específicas, possuem seus próprios objetos de pesquisas, sua própria linguagem e, essas, seus regimes de verdade. Todos esses mundos têm muitos aspectos comuns e constituem o complexo social da ciência ou dos conhecimentos humanos.

Se os livros são a abertura de diversos mundos para existir no mundo humano, é preciso conhecer esses livros. E para conhecer esses mundos específicos é preciso estudá-los. Só, então, podemos intervir, nesses mundos, de forma qualificada e consequente. O estudo é responsável pela "transitividade de nossas consciências". É, portanto, o estudo como atividade humana sensível, que nos permite adentrar nos mundos abertos nos livros para estudar. Então, faz todo sentido realizar estudos bibliográficos com o método do estudo imanente. Pois, Paulo Freire postula que "não há existência humana [possível] sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade da nossa consciência" (p. 85). O estudo imanente opera, simultaneamente, "a abertura de nosso ser ao mundo" desconhecido e ignorado, e, "nesta abertura" processa a "transitividade de nossa consciência". E, assim, chega ao seguinte axioma: "quanto mais faço operações com maior vigor metódico, tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados da curiosidade" (p. 85).

Embora Paulo Freire não o diga, mesmo porque nunca ouviu falar em método do estudo imanente. Não vemos problema em afirmar que estudar de forma regular, sistemática e metódica é: "Um dos saberes fundamentais [necessários e imprescindíveis] a prática educativa crítica e o que me adverte da necessária promoção da *curiosidade espontânea* para a curiosidade epistemológica" (p. 86).

Paulo Freire conclui o Capítulo dois deslocando seu foco para outros temas que não tem relação com a curiosidade: a relação autoridade-liberdade; a disciplina e a indisciplina; o autoritarismo e a licenciosidade; a vocação ontológica do ser humano. Problematisa sobre essas categorias e como elas se entrelaçam e se condicionam reciprocamente. E retoma o tema da curiosidade para afirmar:

Como estudante, hoje, devo ter como objeto de curiosidade as experiências que venho tendo com professores e as experiências como estudante. Como estudante que sonha com ensinar amanhã ou como estudante que já ensina

hoje, devo ter como objeto de curiosidade as experiências que venho tendo comigo, como estudante, e como sou professor com meus educandos (Freire, 1996, p. 87).

Desconheço pessoas que sejam indiferentes à curiosidade no processo de formação de si, das pessoas, dos atores pedagógicos. Mas não foi nesta obra que Paulo Freire apresentou como os professores se exercitam e se apropriam sistematicamente da curiosidade para poder trabalhar sistematicamente a curiosidade dos estudantes, a contribuir para eles superarem a curiosidade ingênua e conquistar a curiosidade epistemológica através dos estudos bibliográficos.

CAPÍTULO 4

4. MOMENTO IV: DIÁRIO AUTOANALÍTICO, AUTOCRÍTICO E AUTOETNOGRÁFICO

O Diário Autoanalítico, Autocrítico e Autoetnográfico. Este estágio do estudo imanente se dedica, inicialmente, ao registro e, posteriormente, à investigação e análise dos efeitos psicológicos e subjetivos derivados das etapas anteriores do processo. A ênfase recai sobre a autoanálise e a crítica do processo de personificação da forma social do estudioso. Realiza-se uma crítica profunda às formas sociais de pensar e sentir que se encontram cristalizadas no indivíduo, formas estas originadas das relações sociais vivenciadas com os outros nos diferentes contextos de convivência.

Essas formas de pensar e sentir, construídas a partir do meio social, manifestam-se como linguagens e regimes de verdade enraizados em crenças, experiências e relações interpessoais. O Diário Autoetnográfico propõe uma imersão no interior do sujeito, um movimento introspectivo que busca explorar os sentimentos e as disposições pedagógicas autênticas. Esse movimento sugere uma reflexão sobre as memórias íntimas, muitas vezes silenciadas, que são forjadas dentro e por meio de nós mesmos.

A impressão que se tem quando se lê o título do capítulo dois e as suas subseções é uma crítica à pedagogia bancária que domina a mentalidade e memória da população dos professores e estudantes em todas as etapas da educação brasileira. Porque o título nega de forma explícita o cerne do ensino bancário: a ideia da possibilidade de "transferir conhecimento". Nesse interím Paulo Freire critica as práticas educacionais que tratam os educandos como receptores passivos de conhecimento, e propõe alternativas mais dinâmicas e interativas que respeitem a experiência e o conhecimento prévio dos educandos.

Sobre o estudo, há poucos ou nenhum momento que essa categoria é utilizada na sua obra, mas, há, portanto uma radical reflexão em que ele se posiciona criticamente sobre a categoria ensino, inclusive é essa radicalidade crítica a categoria ensino que ele vai perseguir em toda sua construção e contribuição teórica.

Entretanto, indagamos e se no lugar de ensino, o estudo fosse essa categoria teórica e praxiológica perseguida por Paulo Freire? Supomos que certamente permitia ao nobre professor Paulo Freire erigir uma teoria sociopedagógica, comprometida com a pedagogia literária,

porque insistir em se opor e se contrapor à categoria ensino? Por que, ao contrário de nega-lá, não foi elaborada uma teoria positiva e afirmativa sobre a categoria estudo, esboçado pelo próprio Paulo Freire? Diria que "ensinar exige" apenas uma coisa: que estudemos regularmente, sistematicamente e metodicamente. E que nesse estudo, estudemos nós mesmos, o que ocorre conosco quando estudamos regularmente, sistematicamente e metodicamente. Porque o estudo transforma nossas vidas profundamente.

O que sinto lendo o livro *Pedagogia da Autonomia* é que Paulo Freire propôs um método para educação de jovens, adultos e idosos, mas deixou de propor um método para as outras etapas da educação escolar. É essa lacuna que incomoda e que procuramos preencher com a proposição de estudo bibliográfico com estudo imanente. Portanto, as teorias e reflexões de Paulo Freire são complementares e nos ajuda fomentar a curiosidade epistemológica a corroborar com a produção da teoria e métodos do estudo bibliográfico com estudo imanente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O segundo capítulo do livro "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire é um marco essencial para compreendermos a filosofia educacional proposta pelo autor. Nele, Freire discute a importância da autonomia e da reflexão crítica no processo educativo, enfatizando que a educação não deve ser um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um espaço para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos.

Uma das principais contribuições deste capítulo é a ênfase na prática da autonomia como um princípio pedagógico fundamental. Freire argumenta que a verdadeira educação deve permitir que os educandos se tornem sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, desafiando as formas tradicionais e autoritárias de ensino que muitas vezes reduzem os educandos a meros receptores de informações. Ele defende que, ao promover a autonomia, a educação pode se transformar em um espaço de emancipação e de construção coletiva do conhecimento.

Freire também aborda o papel do educador como um facilitador do processo educativo, que deve criar condições para que os educandos desenvolvam sua capacidade crítica e sua participação ativa. Isso envolve uma prática pedagógica que respeita a experiência prévia dos educandos e que valoriza a dialogicidade como um princípio fundamental. A partir desta perspectiva, o educador não é um transmissor de saberes, mas um mediador que auxilia na construção do conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, o capítulo reforça a ideia de que a autonomia não é um conceito isolado, mas está intrinsecamente ligada ao contexto social e político. Freire argumenta que a formação de indivíduos autônomos está intimamente ligada à transformação da sociedade, e que a educação deve preparar os educandos para atuar de forma crítica e responsável em suas comunidades. Esse aspecto destaca a relevância da pedagogia freireana na luta por justiça social e igualdade, e reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além dos muros da sala de aula.

Em síntese, o segundo capítulo de "Pedagogia da Autonomia" oferece uma base para refletir sobre a prática educativa e a função social da escola. A visão de Freire sobre a autonomia e a educação crítica nos desafia a repensar nossas práticas pedagógicas e a considerar a educação como um instrumento de transformação social. O entendimento e a aplicação dos princípios discutidos por Freire podem contribuir para a construção de uma educação mais justa e equitativa, que reconhece e valoriza o potencial dos educandos como agentes ativos de sua própria aprendizagem e de mudança social.

A abordagem do autor sobre a prática educativa e a função social da escola é

claramente conceitual, o que tem sua importância para as teorias educacionais. No entanto, só essa abordagem para os processos de ensino-aprendizagem e para a metodologia de apropriação do conhecimento não basta. É preciso um método de estudo regular, sistemático e metódico para que haja à transformação efetiva das pessoas, numa transição da heteronomia para autonomia, da consciência e curiosidade ingênua para consciência e curiosidade crítica e epistemológica, da menoridade intelectual para maioridade de pensamento.

Esse método deve engajar os educadores e educandos de forma profunda e prazerosa, transformando o estudo em uma atividade terapêutica. O cuidado consigo mesmo deve ser praticado com total liberdade, sem que a vida seja colocada em segundo plano. Esse método deve permitir o desenvolvimento das potencialidades humanas latentes por meio da atividade humana sensível do estudo. Isso significa que os estudantes devem se tornar objetos de si mesmos através do estudo, praticando a autoanálise e a reflexão sobre suas consciências enquanto se envolvem na arte do estudo e da pesquisa. No entanto, isso não implica que deixem de ser sujeitos de si mesmos. Este é o princípio básico do método do estudo imanente: estudar e pesquisar são vistos como uma forma de arte, uma forma dos humanos se esculpirem a se mesmo como uma obra de arte, o que configura a formação de si, em si e por si.

Portanto, ao estudar este capítulo, fica evidente que a pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire continua a ser uma fonte de inspiração e um guia crítico para todos que buscam promover uma educação mais inclusiva e libertadora. E através da prática dessas “exigências”, acreditamos que, com o uso do método do estudo imanente, poderemos avançar em direção a uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, C. **Conhecimento, Riqueza e Política**: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci. Maceió: EDUFAL, 2009.

BEZERRA, C. **Estudo e virtude**: Formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira. Maceió: Grafmarques, 2019b, Volume II.

BEZERRA, C. **Estudo & Subversão**. Maceió: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022.

BEZERRA, C. **Geografia do Capital**: teoria, pesquisa e intervenção social - desenvolvimento territorial e educação do campo. Relatório de Pós-doutoramento em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo. São Paulo: Cátedra da UNESCO, 2013.

BEZERRA, C. Institucionalização da geografia da dependência social e caminhos para a autolibertação do povo brasileiro. In: LEONIDIO, Adalmir (et al.). **Brasil: 200 anos de (in)dependência** (1822-2022). São Paulo: Hucitec, 2022, pp. 249-314.159.

BEZERRA, C. **Potências libertárias do estudo imanente**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatório de Pós-doutoramento em Filosofia da Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

BEZERRA, C. **Professores Desacorrentados na-e-da Cé(lu)la de aula**. Estudo Imanente: um método para resistir e emancipar. Maceió: EDUFAL, 2019c.

BEZERRA, C. **Sociologia do trabalho pedagógico e formação humana**: crítica à economia política do trabalho pedagógico. Maceió: Grafmarques, 2019a, Volume I.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Os métodos na pesquisa em educação: uma análise epistemológica. In: Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias. Chapecó SC: Argos, 2014, p.25-47.