

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE DIREITO**

José Roberto Almeida Sales Júnior

Como compreender o papel da educação na concretização social da liberdade?

**Juiz de Fora
2014**

José Roberto Almeida Sales Júnior

Como compreender o papel da educação na concretização social da liberdade?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do diploma de Bacharel em Direito.

Prof. Brahwlio Ribeiro Mendes

Juiz de Fora

2014

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

Almeida Sales Júnior, José Roberto.

Como compreender o papel da educação na concretização social da liberdade? / José Roberto Almeida Sales Júnior. -- 2014. 41 p.

Orientador: Brahwilo Ribeiro Mendes

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Direito, 2014.

1. Direito. 2. Pedagogia. 3. Liberdade. I. Ribeiro Mendes, Brahwilo, orient. II. Título.

José Roberto Almeida Sales Júnior

Como compreender o papel da educação na concretização social da liberdade?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do diploma de Bacharel em Direito.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Brahwlio Ribeiro Mendes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Mário Cesar da Silva Andrade
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Abdalla Daniel Curi
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho aos familiares e amigos. Sem eles as vitórias são infrutíferas, as derrotas são definitivas e as batalhas são insuperáveis.

“Quanto mais baixa é a casta – disse o Sr.
Foster –, menos oxigênio se dá”.

Aldous Huxley, *Admirável Mundo Novo*

RESUMO

O presente trabalho tem por escopo analisar a relação entre liberdade e educação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com vistas a delimitar o conceito de liberdade. A partir daí, buscou-se relacionar tal conceito com a concepção de educação defendida por Paulo Freire na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, de forma a tornar clara de que maneira a educação poderia auxiliar na libertação do indivíduo. Por fim foi estabelecida de que forma o ordenamento jurídico brasileiro regula a relação entre educação e liberdade. Chegou-se a conclusão de que as normas jurídicas do Brasil podem ser interpretadas no sentido de alocar para a educação um papel precípua na busca do ideal de liberdade.

Palavras-chave: Liberdade. Educação. Paulo Freire. Ação dialógica. Constituição Federal. Lei de Diretrizes Básicas da Educação.

ABSTRACT

The present work have for object the analisis of the relation between freedom and education. For this, a research was made with the scope of delimiting the concept of freedom. Thenceforth, the search had the aim to establish the relation between freedom and the conception of education elaborated by Paulo Freire in his work “Pedagogy Of The Opressed”, in a attempt to make clear the possible contribution of education in the freedom of the person. In the end, was researched the legal tratament of the brazilian law system of the matter. The conclusion was that the brazilian laws can be interpreted in the direction of putting in education a fundamental role in the development of freedom.

Keywords: Freedom. Education. Paulo Freire. Dialogic Action. Constituição Federal. Lei de Diretrizes Básicas da Educação.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	9
2 O conceito de liberdade.....	10
3 A educação como possibilidade de libertação.....	19
4 Perspectivas em educação: o caminho para a liberdade.....	26
5 Conclusão.....	36
Referências.....	40

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo proceder a uma análise da problemática da liberdade, e como a mesma se porta como objetivo do sistema educacional atual. A grande questão que se pretende responder é de que forma essas duas temáticas podem se relacionar, e se é possível que a educação possa exercer um papel fundamental no desenvolvimento humano em direção ao ideal de liberdade.

Essa questão assume relevância frente às condições de organização social modernas, onde o sujeito encontra-se cada vez mais constringido nas mais diversas áreas da sua vida. O mundo moderno produziu uma plethora de situações nocivas, que asfixiam o homem no seu nível mais básico. Como, diante de uma organização social que exige tanto do indivíduo, que insiste em retirar do mesmo em todo momento o controle da sua vida, através imposições e exigências, oficiais ou não, explícitas ou veladas, voluntárias ou involuntárias, direcionando o mesmo por caminhos pré-determinados, pode alguém ser considerado livre? E qual seria a real influência do mundo material nesse processo?

A metodologia empregada buscará realizar o estudo filosófico do conceito de liberdade, de forma a delimitar o tema. A busca científica por uma liberdade que apenas se apoia no senso comum não poderia lograr êxito, uma vez que não há qualquer consenso sobre o que se considera liberdade, não sendo possível, portanto, conferir a tal trabalho o rigor necessário. Após a delimitação do que se entende por liberdade, será realizada a análise da obra de Paulo Freire, numa tentativa de vislumbrar como o autor entende o papel da educação na formação do homem, e de que forma a educação pode interferir no sujeito na relação que o mesmo tem com a liberdade. Por fim, serão avaliados os diplomas normativos principais que tratam da relação desses dois temas, de forma a explicitar como o ordenamento jurídico brasileiro aborda a questão e impõe a sua força jurídica.

A proposta, portanto, visa aclarar a maneira como a liberdade e a educação interagem, de forma a elucidar o tratamento normativo que essa relação deve ter na ordem jurídica pátria. O esforço desenvolvido, então, tem por escopo contribuir, na maior medida possível, para elidir qualquer nebulosidade que possa pairar sobre a forma com a qual tais temas interagem, advindo daí a importância da tentativa aqui realizada.

2 O CONCEITO DE LIBERDADE

O conceito de liberdade, essencial para o desenvolvimento do presente trabalho, sofreu, ao longo da história do pensamento ocidental, diversas interpretações e modificações. Torna-se, então, imperativo que o sentido do mesmo seja aclarado para atender as pretensões científicas da proposta aqui aventada. Insta salientar que não se pretende chegar a uma especificação absoluta do que seja liberdade, mas apenas escolher uma face desse conceito plurissignificativo que seja apta a servir aos interesses da pessoa humana, como posteriormente será demonstrado, dentro de um projeto educacional tendente a esse horizonte.

A palavra “liberdade”, por sua vez, tem origem no termo latino *liber*, de acordo com Onians, cujo significado original seria o de “pessoa na qual o espírito de procriação está naturalmente ativo”. Assim, livre seria o homem que, após atingir o pleno desenvolvimento sexual, ingressaria na sociedade pronto para assumir as suas responsabilidades, arcando com as conseqüências dos seus atos (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1734). As significações do conceito de liberdade, por sua vez, guardam semelhança com esse significado original, no sentido de “tomada de responsabilidade”, apenas em alguns casos. Outras acepções desse termo, entretanto, não se identificam, ou são limitados, por essa definição.

Para efeitos didáticos, Nicola Abbagnano defende que os significados de “liberdade”, ao longo da história do pensamento, possam ser agrupados em três grupos fundamentais (ABBAGNANO, 2012, p. 669): liberdade enquanto autocausalidade ou autodeterminação, não possuindo condições ou limites; liberdade enquanto necessidade, que indica uma autodeterminação relacionada a uma totalidade (como o Estado ou o Mundo); e uma terceira que identifica liberdade com escolha ou possibilidade, de forma que a mesma seria, portanto, finita.

O primeiro grande grupo de significado confere à liberdade o primado da autocausalidade. Essa tradição tem início com Aristóteles, para quem a Liberdade representa o ato voluntário, sendo tal ato “princípio de si mesmo” (ABBAGNANO, 2012, p. 669). Dessa forma, tanto o realizar uma boa-ação quanto a abstenção de uma má-ação dependeriam do homem, uma vez que, apenas aquele que contém em si o seu próprio princípio pode ser responsabilizado pelo seu agir ou não agir. Tal entendimento pode ser verificado de forma cristalina no seguinte excerto, da autoria de Cícero, trazido por Abbagnano:

“Para os movimentos voluntários da alma não se deve procurar uma causa alheia, pois o movimento está em nosso poder e depende de nós: nem por isso é sem causa, visto que sua causa é sua própria natureza”. (*De fato*, II apud ABBAGNANO, 2012, p. 669).

A escolástica medieval seguiu, em linhas gerais, essa mesma direção. Talvez a maior contribuição do período tenha sido realizada por Duns Scot e Ockham, responsáveis por acentuar a independência da vontade face àquelas características que poderiam determiná-la (ABBAGNANO, 2012, p. 700).

Já a filosofia da Era Moderna encontraria em Kant o grande reconciliador do pensamento também na questão da liberdade. O seguinte trecho é ideal para a introdução no pensamento kantiano:

“Se tivermos de admitir a Liberdade como propriedade de certas causas dos fenômenos, ela deve, em relação aos fenômenos como eventos, ter a faculdade de iniciar por si (*sponte*) a série de seus efeitos, sem que a atividade da causa precise ter início e sem que seja necessária outra causa que determine tal início” (Prolegômenos § 53 apud ABBAGNANO, 2012, p. 700).

É possível perceber nesse trecho a tentativa de Kant de separar a liberdade em si, elemento numênico, dos fenômenos que ela pode originar, elemento fenomênico. Assim Kant buscou preservar o determinismo da natureza, que ocorreria em nível de fenômeno, da capacidade de autodeterminação do homem, cuja existência se dá em nível de noumeno. Essa posição foi um recurso usado por Kant devido à dificuldade em evitar uma regressão ao infinito caso a causalidade natural fosse invocada sem os devidos cuidados. Isso porque os eventos de uma série causal entendida naturalisticamente sempre dependem de um evento que os dão causa, tornando essa série infinita. Para evitar isso, era necessária a ocorrência de uma causa incausada capaz de dar origem à série. Kant foi então responsável por localizar essa causa primeira na transcendência do noumeno. Essa posição foi, entretanto, criticada por Hegel, como será visto mais adiante.

A segunda corrente, por sua vez, busca relacionar a liberdade com a necessidade. É importante notar que a liberdade, para esse movimento, ainda é entendida como autocausalidade, isto é, como *causa sui*, causa em si mesma. Entretanto, ao invés de situar-se no sujeito, na parte, essa liberdade autogeradora encontra-se num todo, numa ordem “transcendental”, seja ela chamado de Substância, Estado ou Absoluto (ABBAGNANO, 2012, p. 702). A “necessidade”, fundamento último da liberdade, seria justamente uma necessidade imposta aos indivíduos pelas leis ordenadoras dessa totalidade, leis essas que não podem deixar de incidir, também, sobre os homens. Dessa forma, a descoberta dessas leis, por

quaisquer meios, e a adstrição voluntária às mesmas seria a única forma de ser verdadeiramente livre.

Essa posição tem origem com os estóicos, para os quais apenas o sábio seria livre, já que através da sua sabedoria ele conseguiria vislumbrar os desígnios da ordem natural e se preordenar em direção a eles. Ou seja, a liberdade se identificaria com uma integração a essa totalidade. Ser livre, então, é participar da autoderminação do cosmos. (ABBAGNANO, 2012, p. 702).

A liberdade como necessidade encontra uma de suas formulações mais refinadas na obra de Spinoza. O autor parte da premissa de que livre é apenas aquilo que é determinado unicamente pela sua própria natureza e cuja ação inicia-se por si mesmo. Nessa concepção apenas Deus seria livre, uma vez que o mesmo é condicionado apenas por Suas leis e age segundo os Seus desígnios. O homem, por sua vez, seria determinado pela natureza de Deus e se consideraria livre apenas na negação da determinação que a natureza divina exerce sobre os desejos e volições. Essa visão puramente determinista é mitigada por Spinoza na medida em que, através da razão, que seria o amor intelectual de Deus, o homem consegue localizar-se como parte dessa Substância dita divina, introjetando a influência necessária da mesma (ABBAGNANO, 2012, p. 702).

Continuando a análise da história da filosofia, encontramos Hegel, que também é identificado com a segunda corrente aqui apresentada. Entretanto, o pensamento hegeliano possui algumas características relacionadas ao seu sistema geral que impedem uma alocação definitiva nesse posicionamento. Salientamos, uma vez mais, que a divisão apresentada entre as diversas posições filosóficas sobre liberdade tem caráter meramente didático, não devendo ser absolutizada, pois ela agrupa complexas visões de mundo em apenas três grandes grupos.

Para Hegel, a teoria kantiana apenas assumiu a clássica oposição determinismo e liberdade, sem resolvê-la. Isso porque Hegel considera que Kant separou dois modelos de causalidade (autocausalidade e causalidade natural ou determinista) situando-os em universos diferentes, sem resolver a incompatibilidade dos dois. Kant desloca a responsabilidade de relacionar os universos do noumeno e do fenômeno para o sujeito, tentando mostrar que essa relação é impossível, sendo apenas um engano do aparato sensível. Para Hegel, entretanto, isso não faz com que os dois tipos de causalidade cessem de existir e continuem a excluírem-se mutuamente (FERREIRO, 2012, p. 132).

Para superar a dualidade conflituosa entre determinismo e liberdade, Hegel propõe que a “relação de causalidade” deverá ser suplantada pela de “efeito recíproco” (*Wechselwirkung*), de forma que o “efetivo” (*Wirklichen*) se torne “conceito”. (FERREIRO,

2012, p. 133). Em um momento inicial, o pensamento ocidental clássico encarava a causa como um elemento originário, ativo e independente do efeito. O efeito, por sua vez, seria outro elemento, separado da causa, necessário e passivo em relação a ela. Hegel, entretanto, assinala que a causa não pode não causar o seu efeito próprio. A causa seria, por sua vez, um efeito do efeito, ela é necessária em relação ao efeito. É importante notar que isso não significa uma inversão da relação causal, como apontar que o incêndio seria a causa do fogo. Esse raciocínio apenas implica que tanto a causa quanto o efeito estão reciprocamente implicados um no outro. A relação dialética entre causa e efeito leva a conclusão de que causa e efeito não passam de momentos de intercâmbio distintos dentro de uma unidade substancial de conteúdo.

Diante desse contexto, tomemos a seguinte situação: pode-se considerar que a ação de um homem sobre outro não fere a liberdade se o homem receptor da ação dá o seu consentimento para a mesma. Aqui é possível observar que a liberdade é uma característica relacional, uma relação que depende da observância de si mesmo no outro. A estrutura causa-efeito apresentada por Hegel, então, permitiria o efeito ver-se na causa, ou seja, permite ao homem visualizar-se na causa que o condiciona. A liberdade, portanto, dobra-se sobre si mesma através do outro. Não é difícil, por sua vez, perceber como a liberdade identifica-se com a necessidade, uma vez que a primeira é guiada por esse movimento de referencialidade cruzada dialética de Hegel. Deve-se ter em mente que essa ótica está intrinsecamente relacionada à ontologia idealista de Hegel, de forma que é condição da liberdade, nesses termos, ser abordada através de uma Lógica subjetiva, que Hegel desenvolve em contraponto à Lógica objetiva que separa o mundo em coisas e em leis naturais (FERREIRO, 2012, p. 135).

A última divisão do conceito de liberdade apresentada por Abbagnano (2012, p.703) apresenta a liberdade como medida de possibilidade. Assim, de forma diferente das outras duas correntes, que possuem um núcleo conceitual comum, a terceira corrente filosófica identifica a liberdade com uma problemática específica, qual seja, determinar ou identificar as condições que o sujeito humano deve possuir em dadas condições para que o mesmo possa agir de forma livre. A liberdade aqui entendida seria um estado de possibilidade de ação, seria a avaliação de quais ações pode o indivíduo tomar em um determinado momento ou situação para ser considerado livre.

2.1 A liberdade no século XX

Outro ponto importante que deve ser destacado no debate sobre o conceito de liberdade é a divisão do mesmo entre as duas das grandes forças do pensamento filosófico do século XX: a filosofia analítica e o existencialismo (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1738). Os autores que exploraram o tema da liberdade por um viés analítico buscaram refletir sobre o que se quer dizer quando o homem age ou pode agir de forma livre. Buscava-se, portanto, qual o significado que o termo “liberdade” carrega.

O pragmatismo de G. E. Moore, por exemplo, cunhou que qualificar o agir do homem como “livre” quer dizer apenas que ele não estava coagido nem constrangido a agir de uma determinada forma, quer dizer, que ele poderia ter agido de outra forma se essa fosse a sua opção (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1739). Importa atentar aqui que essa concepção pode ser estendida aos atos determinados, o que levou os filósofos analíticos a defender que determinismo e livre-arbítrio não são incompatíveis entre si. O que ocorre, segundo os analíticos, é que os filósofos tradicionais não atentam para o valor plurissignificativo que essas expressões têm em diferentes contextos linguísticos. Então, ao invés de resolver o problema da liberdade, as conclusões desse movimento costumam apontar que tal problema não existe, ou que a sua proposição está incompleta ou incorretamente formulada.

Os filósofos existencialistas, contudo, buscaram responder a questão da liberdade através de uma análise com viés fenomenológico e, em certa extensão, ontológico (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1739). Com isso, a pergunta principal que essa corrente se propõe não busca responder se alguém é ou não livre, mas se “é” ou não liberdade. Outro ponto comum que parece permear a discussão existencialista da liberdade é a importância da mesma dentro do processo existencial do homem. A liberdade, como poderá ser observado em algumas das teorias adiantes, estaria indispensável e intrinsecamente posta como ponto de revolução existencial do indivíduo dentro de um processo de autoconstrução do mesmo.

Nesse sentido, por exemplo, Jaspers afirma que a pergunta sobre a liberdade tem origem no homem, que quer que ela exista (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1739). E é justamente nesse momento de escolha, de querer, que a liberdade se configura como liberdade existencial, uma vez que essa escolha não é condicionada por nenhum outro fator. A liberdade existencial seria justamente isso, uma liberdade que realiza-se na medida em que a mesma é uma tomada de decisão historicamente determinada, de

forma que haja uma autocerteza dessa decisão. Essa liberdade não pode ser reduzida a conceitos, não pode ser apreensível, uma vez que caracteriza-se por ser o ato de tomada de decisão através do qual o homem realiza-se. “O homem se faz então na liberdade” (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1739) é a conclusão desse raciocínio.

Nessa mesma linha está o pensamento de Ortega y Gasset. Para o autor espanhol a vida é um contínuo “que fazer”, é algo que precisa ser sempre feita, de forma que o homem tem de tomar decisões o tempo todo no curso de sua vida (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1740). Até mesmo a abstenção da tomada de decisões é uma decisão tomada pelo indivíduo. Essa responsabilidade é intransferível e insubornável, de forma que não resta o homem nada além do contínuo reinventar de si mesmo, a eterna decisão do que fazer a cada momento. Nessa perspectiva, a liberdade não seria algo que o homem possuiria, mas sim algo ele fosse obrigado a ser o tempo todo. O homem estaria, portanto, condenado a ser livre.

A teorização de Sartre sobre a liberdade pode ser em grande parte entendida partindo-se do pensamento de Ortega y Gasset. Primeiro, importa destacar que, para Sartre, a relação entre essência e existência é diferente no ser humano em comparação com as coisas. Sartre acredita que a liberdade do homem precede a sua essência e é condição da mesma, enquanto, para as coisas, a sua essência encontra-se suspensa em sua liberdade (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1740). A liberdade, portanto, não pode ser separada do ser da “realidade-humana”. Basicamente, aqui Sartre afirma que o ser humano não existe primeiro para depois ser livre. Essa consideração elide o debate sobre a possibilidade de liberdade do homem, uma vez que ele só é enquanto livre. E é justamente nessa condenação do homem à liberdade que surge a aproximação da obra de Ortega y Gasset como disposta acima. Para Sartre, o homem busca ocultar a sua condição de liberdade utilizando-se de diversos artifícios. Mas nenhum deles é capaz de afastar a responsabilidade final do homem em ser o responsável por decidir o que fazer com tal liberdade. Essa liberdade não pode ser simplesmente caracterizada como “interior”, uma vez que o ser “interior” do homem, para Sartre, também figura entre as “coisas”. A liberdade, por sua vez, não seria “interior” ou “exterior”, mas apenas “nada” em referencial a essas posições. A existência humana pressupõe escolhas, e a “escolha original” do homem não tem quaisquer razões racionais que a justifiquem, de forma que a mesma parece “injustificada” ou “absurda”. Porém, é justamente nessas escolhas que o homem existe enquanto ser humano. A liberdade

do homem seria, por isso mesmo, a própria existência humana que, pautada por escolhas livres, se produz a todo instante.

Na “Crítica da Razão Dialética”, entretanto, o considerado “segundo” Sartre trata uma vez mais da problemática da liberdade, só que de uma forma diferente. Aqui Sartre faz um contraponto aos teóricos marxistas que interpretam a teoria de Marx como determinista. Ele aduz que as restrições materiais do homem são forjadas por ele mesmo, não algo que encontram-se no domínio natural (FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1740). Embora admita que, por nascer num estado de “escassez” no domínio “prático-inerte”, o homem nasce escravo, mas não livre, de forma a internalizar essa “escassez”, Sartre argumenta que os homens, ao longo da vida, dão diversos passos que os encaminhariam para a liberação da escravidão. Tais passos seriam “totalizações dialéticas”. O autor francês ainda salienta que, de acordo com Marx, os processos determinantes do homem, as suas relações de produção, não agiriam como as cadeias causais da Natureza, ou seja, não atuariam de forma necessária, mas sim poderiam ser modificados pelo homem. A seguinte passagem de Sartre sintetiza com perfeição o que até aqui foi explicitado:

“Se se quer atribuir ao pensamento marxista toda a sua complexidade é preciso dizer que o homem no período da exploração é, a um só tempo, tanto o produto de seu próprio produto como um agente histórico que não pode de modo algum ser confundido com um produto. Essa contradição não está imobilizada; cumpre apreendê-la no próprio movimento da práxis. Assim fica clara a frase de Engels: os homens fazem sua história com base em condições reais anteriores (entre as quais figuram as características adquiridas, as deformações impostas pelo modo de trabalho e de vida, a alienação etc.), mas os homens mesmos, e não as condições anteriores, fazem a história. Do contrário, os homens se tornariam meros veículos de forças inumanas que, por meio deles, regeriam o mundo social. Naturalmente, essas condições existem e elas, somente elas, podem proporcionar uma direção e uma realidade material às mudanças que se preparam. Mas o movimento da práxis humana as supera conservando-as” (*Critique*, p.61, apud FERRATER MORA; COHN; TERRICABRAS, 2004, p. 1740).

2.3 A noção de liberdade para o presente trabalho

No estudo em questão optamos por trabalhar com uma noção de liberdade que mais se aproxima do último conceito apresentado, ou seja, do “segundo” Sartre, enquanto este é intérprete de Marx. Devemos, entretanto, fazer algumas ressalvas e considerações sobre o conceito escolhido. Deve-se também atentar para o fato de que tal sistema servirá apenas de base, sofrendo algumas modificações e reinterpretações, como ficará demonstrado a seguir.

Primeiro, a argumentação referente à escolha dessa concepção. Acreditar que as condições materiais não exercem nenhum tipo de influência no desenvolvimento do indivíduo,

condicionando todo o espectro de fatores que o compõe (psicológico, social, político, étnico, dentre outros) nos parece bastante infantil e egoísta. Embora esse condicionamento deva ser temperado e pesado com outros fatores, como o será, deslocar todo o peso de sua formação e atuação para o homem é uma atitude irresponsável por parte daquele que faz isso, como se quem o faz estivesse eximindo-se da possibilidade de contribuição para um futuro positivo ou negativo para os seus semelhantes. Não estamos defendendo que a assunção de responsabilidade que cada um deva ter perante o mundo pela suas ações deva ser mitigada, mas sim que essa responsabilidade também deve, necessariamente, englobar o efeito de cada um sobre a constituição das relações materiais do mundo e as consequências que essas condições exercem sobre os outros indivíduos. Assim, o início do raciocínio tem este elemento como premissa fundamental: o ser humano não é absolutamente livre na sua autoconstituição, mas sim é influenciado, em certa medida e de formas específicas, pelas condições materiais que o cercam.

Dentro dessa premissa, a primeira questão a ser analisada refere-se à influência. Que tipo de influência é essa? Sobre quais elementos ela atua? Qual a sua origem? A resposta à primeira pergunta é a seguinte: essa é uma influência não absoluta ou não necessária. Isso porque indivíduos humanos expostos a condições materiais semelhantes *tendem* a ter um *outcome* semelhante. O termo chave aqui é “tendem”. As condições do mundo em que está inserido o homem não determinem com absoluta precisão o que será o indivíduo, em virtude dos elementos subjetivos que influenciam a sua tomada de decisão. Caso contrário seria esperado que absolutamente todas as pessoas que já se situaram em situação extremamente parecidas, praticamente iguais, tomassem o mesmo curso de ação. Com isso, o ser humano seria reduzido a um simples cálculo matemático. É importante notar também que esses elementos subjetivos não se reduzem, por si mesmos, simplesmente, a fatores psíquicos particulares, mas também são continuamente reconstruídos por propensões únicas que refletem interações entre tendências e o mundo material em momentos históricos específicos do ser humano. Porém, como esse não é o foco do trabalho em si, vamos simplificar essa noção para uma subjetividade mais ou menos constante ao longo da vida que diferencia indivíduos frente situações materiais iguais.

Entretanto, a existência dessas diferenças, que excepcionam a regra de determinação absoluta do ser humano por suas condições materiais, também servem para afirmar a regra, qual seja, a de que normalmente pessoas que inseridas em mundos materiais semelhantes tem *outcomes* semelhantes (o conceito de *outcome* será melhor delineado mais a frente). Dessa forma, falar sobre liberdade humana não como algo autogerado, mas sim

determinado, pelo menos em certa medida pelo ambiente, passa tanto por analisar o espaço de ação sobre o qual o ser humano pode fazer as suas escolhas e constituir-se quanto por considerar que o seu espaço de ação e formação está limitado por questões materiais, de forma a tornar perceptível a influência que essas questões têm sobre a direção geral das escolhas tomadas pelas pessoas e na autoconstrução das mesmas.

A pergunta referente aos elementos humanos sobre os quais tal influência atua tem estreita relação com o conceito de *outcome*. *Outcome*, por sua vez, seria um resultado geral razoavelmente perceptível, em um dado momento no tempo, como o conjunto de elementos que caracterizam uma pessoa. Assim, tais seriam os elementos psicológicos (apenas enquanto influenciados pelo meio material num movimento dialético, como esboçado acima), sociais, políticos, fisiológicos e culturais que, influenciados pelo meio material em intensidade, forma e situações diferentes, interagem entre si, produzindo um “resultado”, aqui chamado de *outcome*, que condicionam a escolha por um ou outro caminho em um tempo determinado. Esses elementos são os passíveis de serem influenciados pelo meio material, de forma que a interação desses elementos é responsável por determinar as tomadas de decisão e constituição do indivíduo em uma situação historicamente situada, agindo os mesmos como condicionadores dos seus caminhos de liberdade. Partindo da concepção de Ortega y Gasset, na qual o momento da liberdade é o momento da escolha, são esses elementos que acabam por contribuir para tal escolha, limitando ou até mesmo atuando de forma decisiva no momento decisional derradeiro. Como o ser humano é um ente mutável, só há sentido em falar em um ser humano como resultado de interações quaisquer se tal resultado for isolado em um segmento temporal limitado. O *outcome* é o homem considerado como produto do meio material em um dado momento, qual seja, no momento em que decide.

Por fim, a questão sobre quais elementos materiais exercem força determinante no homem também deve ser considerada. Aqui pretendemos apenas retirar o peso excessivo que a uma parte da doutrina marxista põe sobre os meios materiais de produção como condicionantes-base da sociedade humana. Por condições materiais referimos, além dos elementos propriamente físicos, também aos elementos espirituais que constituem o mundo no qual o indivíduo está inserido. Dessa forma, elementos intangíveis como estruturação política, meio cultural, e o ambiente educacional (que será abordado em foco nesse trabalho) detêm maior ou menor parcela de responsabilidade no *outcome* do indivíduo. Portanto, defendemos que o ambiente como um todo age sobre a pessoa na determinação de sua margem de escolha e, conseqüentemente, na sua constituição, assim como também defendemos, com Sartre, que esses elementos não são simplesmente dados pela Natureza, mas

podem e devem ser historicamente modificados pelo homem para o direcionamento e expansão das margens e formas de liberdade do indivíduo. E a educação detém papel fundamental, embora não exclusivo, nesse processo, principalmente no que se refere à conscientização do indivíduo do seu poder de modificação das circunstâncias materiais, de forma a permitir ao mesmo uma tomada de responsabilidade pelas condições de sua própria liberdade. Esse é o foco do segmento seguinte.

3 A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO

O presente capítulo tem por escopo demonstrar como a educação pode e deve ser utilizada como processo libertador do indivíduo frente às características materiais que limitam e condicionam a sua liberdade, como defendido no capítulo anterior. Para tanto, será tomada como base a teoria do eminente pedagogo brasileiro Paulo Freire, particularmente a sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Será possível analisar junto com a particular ótica de Freire as dificuldades e necessidades que a educação brasileira enfrenta na tentativa de promover um processo realmente libertador para os sujeitos que tomam parte na mesma, de forma a observar que esse relacionamento não beneficia apenas o educando, mas também o educador.

3.1 A pedagogia do oprimido

Paulo Freire inicia sua discussão afirmando que a vocação histórica do homem, por ser um ser incompleto, é a perseguição de sua completude, é busca de sua humanização (FREIRE, 1987, p. 16). Entretanto, não se pode negar que, historicamente, houve momentos em que vigorou a desumanização como característica de um dado momento histórico. Esses dois processos são objetivos, concretos, se realizam numa dada realidade histórica. E justamente nos momentos de desumanização surge com mais força a questão das possibilidades do homem, da sua incompletude existencial e da consciência da mesma, e da sua possibilidade de humanização. Enquanto a desumanização é uma possibilidade que se concretiza historicamente em determinados momentos, a mesma não é, entretanto, um destino dado, mas se origina de uma dada conjuntura material (FREIRE, 1987, p. 16). A vocação do homem, por sua vez, é a humanização, de forma que acreditar no contrário seria uma atitude

cínica, inconciliável com a possibilidade de esperança. Assim, deve o homem buscar a sua humanização, na forma de assegurar uma existência para si, livre das amarras do conflito de classe e da alienação.

O autor pernambucano afirma que o movimento de libertação dos oprimidos nunca poderá partir dos opressores, uma vez que a esses falta a vivência da opressão, o ímpeto para superá-la (FREIRE, 1987, p. 17). Dessa forma, apenas os oprimidos, no seu movimento de autodescoberta, são capazes de libertar a si mesmos e também aos opressores, desarmando a desumanização que o próprio ato de oprimir impõe aos últimos. Entretanto, é necessário que a superação do oprimido se dê por um meio de libertação real, de forma que os oprimidos não introjetem o opressor, ocupando o lugar deixado pelos mesmos, mas sim superando toda essa relação de dominação e abandonando o ideal de “homem” identificado com “opressor” que povoa o seu imaginário. Quando os oprimidos identificam-se o que Paulo Freire chama de “homem novo”, ou seja, quando para eles o grande objetivo é ocupar o papel de opressor no outro polo da relação, os mesmos estão apenas pensado nos termos da relação de dominação existente, de forma a perpetuar essa mesma relação, não superando-a (FREIRE, 1987, p. 18). Um exemplo dado por Freire seria a reforma agrária que, ao invés de instituir novos modelos de exploração da terra, apenas serviria para distribuir a mesma aos indivíduos, de forma que estes últimos se configurariam como novos proprietários.

Essa tendência em introjetar a relação de dominação teria como causa o vazio e o medo inicial que a sua superação causaria (FREIRE, 1987, p. 18). Sem aquela estrutura familiar e consagrada, os oprimidos teriam de preencher o espaço deixado por ela com o movimento de sua própria autonomia e a assunção de responsabilidades inerente a esse movimento. Isso, por sua vez, cria uma perspectiva aterradora, uma vez que a liberdade traz consigo o risco inerente das suas possibilidades. Assim, instala-se uma contradição no interior do oprimido, que por um lado percebe que apenas através da superação da relação de opressão e da assunção das suas responsabilidades poderá atingir um estado de existência autêntica, um Ser Mais na terminologia de Freire; por outro lado, esse movimento de libertação corrói as bases tradicionais de estruturação do mundo dos oprimidos, de forma que o medo da liberdade tende a fazer com que os mesmos preservem os sistemas gregários de dominação e não tomem parte atuante na constituição do si e do mundo (FREIRE, 1987, p. 19). É justamente o enfrentamento desse dilema um dos papéis fundamentais da pedagogia do oprimido.

Um importante aviso é feito aqui por Paulo Freire: o simples reconhecimento dessa relação de opressão não basta para libertar o oprimido (FREIRE, 1987, p. 19). A identificação como um oprimido, reconhecendo no lado oposto o opressor, o falso “ser para

si”, ainda não é suficiente para essa interação deixar de existir. É responsabilidade do oprimido assumir a práxis libertadora, buscar uma atuação concreta que dissolva a dominação. Assim como também reconhecer-se na posição de opressor e solidarizar-se com o oprimido não serve para que a opressão cesse. Nesse caso, seria necessária uma atitude ainda mais radical, por parte do opressor, para que ele ativamente atuasse no resgate do oprimido. A seguinte passagem de Paulo Freire ilustra esse ponto:

“Se o que caracteriza os oprimidos como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. (FREIRE, 1987, p. 20).

Reconhecer a necessidade de uma intervenção na esfera objetiva, por sua vez, não significa relegar menor papel ao âmbito subjetivo. Os dois devem manter um papel de complementaridade dialética, de forma que as transformações em um refletem no outro, numa constante inter-relação. Os homens são responsáveis pelas condições materiais do mundo, tanto quanto são condicionados pelas mesmas. Não existira, para Freire, um mundo sem homens, assim como homens sem mundo (FREIRE, 1987, p. 20).

Essa noção toma particular importância porque coincide, no seu âmago, com a noção de liberdade defendida no presente trabalho, qual seja, a liberdade como interdependência dialética entre objetividade e subjetividade. É interessante perceber que a simples postagem de um referencial ideal no futuro, qual seja, a superação da situação de opressão, sem a correspondente práxis objetiva, se caracteriza apenas como uma forma disfarçada de opressão. Incutir a promessa de uma melhora futura, situando no sujeito a responsabilidade por uma mudança de perspectiva, retira do homem a responsabilidade pela mudança das condições objetivas que viabilizam a opressão, de forma a perpetuar a atual situação de sujeição. No mesmo sentido, propõe Marx que:

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado”. (Marx, 1966, p. 404 apud FREIRE, 1987, p. 22).

3.2 A educação bancária

A grande característica ordenadora das relações de educação, em qualquer nível educacional, de acordo com Paulo Freire, seria a de que tais relações são *narradoras* ou *dissertadoras* (FREIRE, 1987, p. 33). Essa relação traz duas consequências: primeiro, ela petrifica o mundo da vida, reduzindo todo o esplendor e pluralidade da sua vivência em conceitos e conteúdos estáticos e imutáveis, configurando-se como meros recortes de uma realidade que não interage; segundo, institui entre educador e educando uma interação de sujeito, verdadeiro agente da realidade, por parte do educador, e objeto, simples receptáculo de informações, por parte do educando.

Esse tipo de educação, que preza pela absorção puramente mecânica da informação, define o papel do educador como o responsável por “encher” os recipientes, que seriam os educandos. Nessa lógica, tanto melhor é o educador quanto melhor ele conseguir preencher as “vasilhas”, e tanto melhor é o educando quanto mais passiva e eficientemente ele for preenchido. Esse tipo de educação é chamado de bancária justamente pelo fato de a única margem de ação do educando ser a possibilidade dele receber essas informações como “depósitos”, arquivá-las e guardá-las (FREIRE, 1987, p. 33). Nessa perspectiva, o conhecimento é encarado como uma “doação” dos educadores aos educandos, numa estrutura que reflete as relações de opressão encontradas na sociedade. Isso ocorre porque tal estrutura parte do pressuposto da absolutização da ignorância, através da qual a estrutura opressora opera a alienação da ignorância, de forma a sempre situar no outro o objeto ignorante.

Esse relacionamento confirma a existência do educador, permite que ele se reconheça a partir da alienação da ignorância. Assim como também faz o educando se realizar na oposição do educador, na introspecção dessa ignorância (FREIRE, 1987, p. 34). A educação nesses moldes não pode lograr o êxito da libertação, uma vez que a libertação apenas se faz na superação da distinção, na anulação dos polos caracterizados como educador e educando. Uma educação verdadeiramente libertadora permite uma interpenetração e conseqüente eliminação dessas distinções, de forma a impedir o ato de opressão dos opressores sobre os oprimidos justamente por não mais existirem opressores e oprimidos.

A transmissão estática inibe a criatividade dos educandos e faz com que os mesmos busquem se adaptar aos recortes de realidade estáticos que lhes são transmitidos, ao invés de ingressarem em ações de inventividade capaz de alterar as bases materiais da realidade. A estratégia aqui é justamente acomodar os oprimidos na sua situação de sujeição (FREIRE, 1987, p. 34).

A educação enquanto educação bancária acaba reverberando de outras formas no educando. Ocorre que, dentro desse modelo, o sujeito acaba se encontrando em uma posição de diferenciação com o mundo. Enquanto recipiente dos fatos do mundo, o homem se vê como um compartimento separado da totalidade, apenas uma secção física que detém, dentro de si, também uma outra divisão denominada “consciência”. É uma visão mecanicista, que encara o indivíduo apenas como uma peça, resignado a sua função específica dentro do grande maquinário do mundo. A passividade da consciência faz com que a mesma sirva apenas para receber a ordenação das coisas já existente, absorvendo a realidade como estrutura limitadora, tornando ainda mais passivo aquilo que já era passivo (FREIRE, 1987, p. 36).

Um outro desdobramento do modelo bancário de educação é a inibição do pensar autêntico (FREIRE, 1987, p. 36). Ao empregar aulas discursivas, métodos de avaliação seccionados da realidade, ao tentar impor limites à leitura através do controle da mesma, quando por exemplo, um professor delimita o número de páginas como necessário para prestar um exame, na diferenciação e distância estabelecida entre educador e educando, em tudo isso percebe-se o que Paulo Freire (1987, p. 37) chama de conotação “digestiva”. Esse tipo de prática é o responsável por inibir o desenvolvimento do pensamento, da instauração de uma prática intelectual fluída e natural que poderia estabelecer-se entre os sujeitos do ato educacional.

Uma outra faceta da educação bancária refere-se ao seu imobilismo e fatalismo. Ao negar o homem como um ser histórico, inserido num mundo em eterno desenvolvimento como um projeto que deve fazer-se, o sistema educacional bancário nega a vocação do homem em direção ao humanismo, de forma a petrificar o mesmo dentro das estruturas sociais já postas. Esse imobilismo, por sua vez, leva ao fatalismo, incutindo no indivíduo a crença de que, uma vez que a realidade é estática, a mesma está condenada a permanecer dessa forma (FREIRE, 1987, p. 43). Ocorre então um desestímulo ao poder inovador e transformador da pessoa, o que auxilia na manutenção das estruturas opressoras vigentes.

É possível perceber, portanto, que a educação bancária é um método educacional com um objeto claro: manter as relações de poder vigentes. Através da sua tática desumanizante, o modelo pedagógico bancário é responsável por criar uma paralisia no indivíduo, de forma a manter a potencialidade sob controle. O despertar da criatividade humana só é nociva a um tipo de coisa: a permanência. E a pedagogia não pode colocar-se como obstáculo a única constante da natureza, qual seja, a certeza da mudança.

3.3 Outros elementos da dominação bancária

Depois de delimitar o contorno geral do modelo pedagógico bancário, faz-se mister apresentar e analisar alguns dos elementos que o compõe de forma mais minuciosa. Algumas das características mais básicas, que permeiam todo o estágio de desenvolvimento educacional no país, serão citadas e relacionadas com o sistema bancário de pedagogia, de forma que se pretende demonstrar a contribuição das mesmas para tal sistema. Ressalta-se, entretanto, que o objetivo não é esgotar o assunto, mas apenas apontar algumas questões que escaparam da análise inicial.

A primeira consideração recai sobre o tempo de permanência do educando na sala de aula. O tempo médio de um aluno na sala de aula, na rede pública de educação, é de 4,5 horas (ALUNO do ensino..., 2013). Considerando o tempo de vida acordado de um ser humano médio, que é cerca de 16 horas por dia, percebemos que o educando passa um pouco mais de um quarto da sua vida, enquanto submetido ao sistema escolar, apenas na sala de aula. Nesse ambiente, ele é exposto ao modelo narrativo de transmissão do conhecimento, como destacado acima. Esse um quarto do tempo é gasto numa atividade totalmente passiva, na qual o mesmo tem a função apenas de memorizar dados. Não há exigência de qualquer interação ativa, qualquer estímulo a uma construção crítica de conhecimento. O indivíduo vê um quarto da sua vida sentado, apenas absorvendo conceitos e dissertações que, muitas vezes, poderiam ser facilmente substituídas pela leitura. A interação com o educador, nesse ambiente, normalmente é limitada a um simples “tira-dúvidas”, algo que não necessitaria mais do que algumas poucas horas por semana para ser solucionado.

O excessivo tempo gasto na sala de aula impede o educando de ter tempo necessário para desenvolver a sua curiosidade, perseguir os temas pelos quais o mesmo se interessa. Obstrui também que o educando desfrute de outras áreas da sua vida, tão ou mais importantes para o seu desenvolvimento como pessoa do que a permanência passiva na sala de aula, tais como o convívio social, a prática esportiva, a diversão e o estudo autodidata. Nesse sentido, alguns dos principais sistemas e institutos educacionais do mundo caminham na direção de permitir aos seus educandos mais tempo fora das obrigações escolares para que os mesmos possuam mais liberdade para dedicarem-se ao contato direto com a vida e pela opção de cultivo das suas preferências inatas. Seguindo essa direção, por exemplo, observamos que a Universidade de Harvard, centro mundial de referência no ensino, exige em média dos alunos apenas 15 horas de aula por semana (RIGHETTI, 2013). No caso em tela, a diminuição das horas enclausurado na sala de aula tem por objetivo dar ao educando o tempo

necessário para o aprofundamento das matérias ensinadas na aula. Tal fato demonstra que, mesmo no modelo educacional clássico, a diminuição do número de horas em sala de aula é uma necessidade.

Outro fator pernicioso que é uma marca distintiva da educação bancária é a mentalidade competitiva que a permeia. Nesse sistema os educandos encontram-se sempre num estado de pressão, não só na perspectiva de corresponder os padrões educacionais mínimos que são arbitrariamente impostos, mas também em comparação com os outros educandos. O aluno sofre uma cobrança intensa para demonstrar um raciocínio X ou Y, ou para provar que absorveu uma informação qualquer. Os que por ventura não atingem as padrões mínimos são rechaçados, ridicularizados, tratados como incapazes, incompetentes ou preguiçosos. Mesmo aqueles que conseguem superar os objetivos primários são inseridos em uma disputa mais aberta, onde superar os próprios companheiros educandos é uma meta estimada pelo ambiente escolar.

O contexto apresentado é responsável por instigar um clima de inimizade e disputa entre os educandos. Ao invés de eles se relacionarem para, em conjunto, realizarem o ato cognitivo crítico e reflexivo, uns com os outros, esse tipo de ambiente propaga o egoísmo do conhecimento, a manutenção da oposição. É um estado que visa reproduzir a divisão existente na sociedade, impedindo a união dos indivíduos em direção à libertação. Esse tipo de mentalidade ainda incute no educando uma noção de que o aprendizado é apenas uma competição, onde o objetivo maior é derrotar os oponentes. Tal noção perpetua-se e é transplantada para a sua visão de mundo. Assim, o grande resultado da educação não seria superar a opressão, mas apenas ganhar, “vencer na vida”, ou seja, simplesmente ocupar o polo opressor.

Uma pedagogia que perpetua as relações fundamentais de dominação através dos seus elementos constituintes básicos, como argumentado aqui, não pode servir a ninguém, exceto aos próprios opressores. Diante desse quadro, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma teoria apta a responder a vocação humanizante do homem, o anseio da sua criatividade, a sua eterna busca pela constituição, constituição essa realizada em conjunto com os outros homens e o meio. Uma pedagogia que liberte os homens da parcela de determinismo que o meio impõe sobre eles, que o libere nos termos da liberdade como aqui defendida. E o objetivo da próxima seção é exatamente tentar apresentar uma proposta pedagógica que consiga conciliar educação com liberdade.

4 PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO: O CAMINHO PARA A LIBERDADE

No capítulo anterior foi realizada a argumentação, com base na obra de Paulo Freire, de como o modelo educacional predominante no cenário nacional configura uma força limitadora do homem em busca da sua liberdade, essa entendida nos termos anteriormente definidos. O presente capítulo busca abordar a solução apontada por Paulo Freire para o problema de libertação do homem. O objetivo aqui, além de explicitar esse caminho, é defender que, do ponto de vista normativo, essa opção não só possível ou desejável, mas, na verdade, exigível. Será tomado como base, para tanto, dois diplomas normativos, quais sejam, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira. Interpretando os dois textos, tentaremos desvelar a vontade do legislador de forma a demonstrar que o panorama educacional brasileiro deve ser adaptado de forma a fomentar adequadamente o desenvolvimento do ser humano, dando condições para que o mesmo inicie a sua busca por um patamar mais elevado de humanidade. A libertação do homem das suas relações materiais determinísticas só é possível quando o homem assume a responsabilidade pela mudança das próprias relações materiais, e o processo de aprendizado que permite ao mesmo interferir no mundo material mostra-se essencial para que tal objetivo seja alcançado.

4.1 A ação dialógica como modelo educacional libertador

Na tentativa de oferecer uma alternativa à educação bancária, Paulo Freire expõe os moldes do seu modelo pedagógico. De acordo com o autor, as questões levantadas por ele podem ser solucionadas a partir da adoção do seu método dialógico de ensino.

O primeiro ponto abordado por Freire é a necessidade de comunicação no devir da educação dos homens (FREIRE, 1987, p. 36). A comunicação é essencial para que a vida humana adquira um sentido fundamental, para que ocorra a transmissão de conhecimento capaz de inserir o homem no mundo. Essa transmissão, por sua vez, ocorre apenas na medida em que o educador estabelece um canal de comunicação com os educandos. Mas esse canal tem de ser uma via de mão dupla, não pode servir apenas ao propósito dissertativo do educador, não pode ter apenas o sentido de levar os objetos de conhecimento originados no educador aos educandos. O pensar do educador só se legitima com o pensar autêntico do educando. E esse pensar autêntico só ocorre quando a comunicação persiste entre os dois polos da relação educacional, comunicação esta que, além de aberta e funcional, deve ser

mediatizada pela realidade. Aqui observamos, uma vez mais, como o autor pernambucano preza por elevar a interação com o real como fundamento do processo educacional. O pensar do educador, portanto, longe de ser realizado no isolamento, deve instituir com o educando e o mundo uma relação tripartite que seja apta a legitimá-lo.

A relação de educação não pode, jamais, ver o educando apenas como "recipiente". É justamente ali que o homem deve entrar em contato com o mundo, não um mundo frio e compartimentado, mas sim um mundo pulsante, dinâmico. A educação deve postar o homem frente à realidade de forma que essa relação seja problematizada. Isso que dizer que o indivíduo não pode ser simplesmente exposto ao mundo, mas precisa integrar-se ao mesmo, colocar-se frente as suas questões primordiais e com elas estabelecer o diálogo. É nessa perspectiva que o vocábulo "problematização" deve ser encarado. A consciência do homem que se insere no mundo deve ser uma consciência "intencionada" a essa inserção. Encarar a consciência humana como um compartimento estanque da realidade, funcional apenas como um centro racional de concentração de dados não corresponde ao ideal aqui defendido, uma vez que, como já argumentado, esse tipo de postura afasta o homem do mundo, ao invés de lançar a realidade de forma concreta nas mãos do homem (FREIRE, 1987, p. 39).

A criação de uma rede de diálogos entre educador, educando e mundo leva à inevitável superação da polarização entre educador e educando. Assim, deixa de existir um educador, sujeito que realiza um ato cognoscente sobre um objeto de conhecimento para depois transmitir a experiência ao educando, sendo que este último, na realidade, nunca realiza ato cognoscente algum (FREIRE, 1987, p. 40). De forma diferente ocorre na estrutura dialógica, na qual o educador revisita o seu ato cognoscente a todo o momento, em conjunto com o educando, de forma a deixar esse conhecimento num estado de eterno refazer, permitindo que ambos assumam o papel de investigador crítico. Essa postura crítica é reforçada nos educandos na medida em que o movimento educacional estabelecido desata os nós das conexões entre as questões problematizadas, de forma a permitir a solidificação de uma consciência que se volta para a totalidade do mundo, elevando, de tal forma, a crítica da questão inicial para a crítica do próprio mundo.

A intencionalidade da consciência, por sua vez, representa a propensão da consciência em ser "consciência de", o que ocorre não só em relação aos objetos, mas também em relação a si mesma, quando o movimento da consciência faz a mesma dobrar sobre si mesma para encará-la como objeto. Essa definição, que Paulo Freire busca em Jaspers, caracteriza a cisão da consciência (FREIRE, 1987, p. 39). A educação problematizadora,

partindo dessa ótica, seria apta para ligar as consciências intencionais, por meio do mundo. Enquanto o ato cognoscente na educação bancária encerra-se no objeto, o modelo educacional proposto por Freire resultaria num ato cognoscente tendente ao infinito, uma vez que faria as consciências recorrerem umas as outras de forma constante, sendo compatível, portanto, com a intencionalidade inerente da consciência humana. Aqui, o estabelecimento de uma comunicação entre os homens acabaria por valorizar o ato comunicacional em si, em detrimento dos comunicados estáticos, típicos da educação bancária.

Freire prossegue nessa linha argumentativa invocando a terminologia de Sartre. Assim, vislumbra-se que o desenvolvimento do “eu” está diretamente ligado ao “não-eu”, dependendo desse último para existir. Entretanto, como dito por Sartre, o “não-eu”, por sua vez, necessita de um padrão de referência para a sua formação, assim como o “eu” precisa do “não-eu”. E o constituinte necessário do “não-eu” é o “eu constituído”. Assim, o mundo (“não-eu”) responsável por constituir a consciência (“eu”), já é, por sua vez, um mundo da consciência (ou seja, já é constituído pelo eu). Ao fim, temos que a consciência intenciona-se sobre o objeto, mas na verdade esse objeto já foi constituído por essa mesma consciência. É daí que deriva a afirmação de Sartre, trazida por Freire, de que: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, 1987, p. 41).

Tendo em mente o raciocínio desenvolvido sobre a liberdade no primeiro capítulo, o pensamento de Sartre tem muito a acrescentar para aclarar a relação entre liberdade e educação, tema do presente trabalho, principalmente no aspecto temporal e analisando a existência de algum padrão de causa e efeito entre e dentro de tais temas.

O principal relacionamento estabelecido entre educação e liberdade é a capacidade da primeira em contribuir na libertação do indivíduo. Isso ocorreria porque a educação traria ao educando a capacidade de compreender e alterar as condições materiais que, na concepção aqui defendida, são responsáveis por direcionar e limitar o seu campo de possibilidades. Entretanto, torna-se indispensável ter em mente as considerações sobre esse tipo de determinismo feitas no primeiro capítulo. Não partilhamos do entendimento de que as condições materiais exercem um poder determinista pleno no indivíduo, como numa relação de causa e efeito. Essa noção causalista, desenvolvida no momento de surgimento das ciências naturais, identifica claramente dois momentos distintos no tempo. Porém, o pensamento sartriano rejeita tal ideia, afirmando a concomitância entre mente e mundo. Nessa perspectiva, a relação entre mundo e homem deve ser repensada, de forma a estabelecer um quadro mais coerente com o que ocorre na realidade.

O homem, por sua vez, situado na interação tríplice entre “eu”, “não-eu” e “eu constituído”, vê-se como constituído e constituinte do mundo ao mesmo tempo. Todavia, o mundo, por sua vez, já carrega os resultados da História, não sendo inteiramente determinado pelos indivíduos, que são historicamente limitados a um período de tempo. E é justamente através da História que as relações de dominação se mantêm. As mesmas, por conseguinte, compreendem um centro básico que se perpetua, um *core*, imbricado nas entranhas mesmas das relações de poder que se perpetuam pela história da humanidade. É aí que elas se escondem. Vale ressaltar, porém, que a dominação possui também um caráter plástico. Ela consegue se adaptar às contingências que períodos diferentes exigem dela. Um exemplo disso são os padrões de poder do sistema capitalista, que, de acordo com Slavoj Žižek, aproveitou-se dos seus períodos de crise para se reciclar, para se revolucionar no sentido de tapar os poros que não se encaixavam no sistema (FIENNES; ŽIZEK, 2012). Dessa forma, ele foi capaz de fazer adaptações aptas a absorver os anseios de mudança mais fortes e integrá-los na lógica do sistema, conservando as suas relações de dominação primárias.

A grande dilema humano, na perspectiva desse trabalho, também mostra-se como a sua grande solução. A capacidade de determinação é uma via de mão-dupla. O homem não é simplesmente escravo dos seus fatores materiais históricos, como citado na primeira parte do trabalho. Ele pode e deve assumir a responsabilidade por uma construção ativa do mundo e da História, de forma a tornar-se senhor de si. Ele deve arcar com as consequências dos fatores materiais nos quais ele será criado, fatores esses construídos ao longo do tempo pela relação entre os homens do passado e o mundo. O grande gênio de Paulo Freire constitui-se não só no reconhecimento dessa possibilidade, mas principalmente em demonstrar como a mesma, na verdade, é a vocação fundamental do ser humano. O autor pernambucano não foi responsável apenas por apontar o horizonte, mas também por mostrar o caminho. A sua teoria de comunicação dialógica insiste na vocação do homem como um ser que precisa ser inserido no mundo, que precisa tomar consciência de onde está, como chegou lá, e o que fazer para avançar a partir dali. Isso faz parte da sua natureza fundamental, onde o homem é um grande projeto, um ser sempre em construção. O grande mérito dessa teoria não é só o seu refinamento filosófico, mas a sua construção pautada na cooperação, cooperação essa que inicia-se na relação dialógica entre educador e educando e se esparrama para as outras interações humanas. É uma teoria que não pretende destronar um polo para tornar senhor quem hoje é escravo, mas sim caminha para a superação de toda a dominação.

A educação bancária “assistencializa” o educando, enquanto a educação dialógica “criticiza” o mesmo (FREIRE, 1987, p. 41). A função da primeira, enquanto não consegue

negar o homem enquanto consciência intencionada, a sua eterna busca para a constituição, acaba por domesticar o educando. Esse acaba perdendo a sua criatividade e a sua disposição para a busca e a descoberta. Uma educação dialógica, por sua vez, responde ao seu anseio fundamental, a sua vocação para a humanização, permite ao educando uma inserção real no mundo, acompanhada da tomada de responsabilidade por esse mundo. O primeiro modelo educacional apenas busca a manutenção das estruturas de dominação correntes. Por sua vez, é totalmente incompatível com a proposta de uma verdadeira pedagogia. Nessa questão, insta salientar a lição de Kant na sua obra “Sobre a pedagogia”:

“Um princípio da pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 22).

4.2 Heteronomia e liberdade

Liberdade, como foi abordado no início do trabalho, é um conceito plurissignificativo, assumindo facetas diferentes para os vários sujeitos nos mais diversos momentos históricos. É um conceito que permite certa elasticidade, sendo adaptado a conveniências ideológicas ou políticas. Desde o advento da modernidade política, praticamente iniciada com as revoluções americana e francesa, a liberdade foi elevada a um patamar semi-sagrado, constando como um dos pilares de praticamente todas as formas de organização política desde então.

O que esse fenômeno traz à tona, por sua vez, é a necessidade da interferência da coletividade, representada no Estado, e conseqüentemente do seu aparato, para a preservação desse valor. Nesse contexto, a ordem jurídica instituída pelo Estado sempre destacou-se como uma das mais importantes ferramentas para a consecução e proteção do ideal libertário. A descrença na incapacidade, pelo menos inicial, do ser humano em preservar espontaneamente a liberdade alheia, iniciada com a proteção ao campo de liberdade envolto no gozo da propriedade privada, levou ao ordenamento jurídico a tarefa de normatizar as relações humanas no sentido de tentar proteger esse valor.

Embora atualmente a liberdade, pelo menos em teoria, não se identifica unicamente com o seu ideal privatista original, a necessidade da ordem heterônoma atuar para a preservação da mesma faz ainda presente. Em um contexto de dominação que tem como uma das suas principais armas a perpetuação de uma mentalidade segregacionista justamente através do aparato educacional, é de se esperar que o que a ordem jurídica estatal, comprometida com o ideal de liberdade por decisão política da sua carta constitucional,

intervenha para alterar o panorama opressivo. Na concepção aqui apresentada, onde a educação é o passo inicial para encaminhar o indivíduo na busca da sua humanização libertada, instituir um modelo de proteção jurídico-heteronomo sobre a educação, garantindo não apenas a sua existência e continuidade, mas orientando o desenvolvimento do seu modelo pedagógico para a implantação de uma prática educacional dialógica, significa preservar, de forma indireta, a liberdade, papel fundamental que é um dos legitimadores da própria existência do estado de direito moderno.

4.3 A Constituição brasileira e a questão da educação

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, dedica um espaço específico para tratar os pontos essenciais da educação dentro do território nacional. Começando em seu artigo 205, a Carta Maior procura traçar as orientações gerais que devem ser seguidas tanto pelos institutos quanto profissionais da educação quando do exercício da sua atividade característica. O que se pretende fazer aqui é uma análise interpretativa que demonstre a necessidade que a educação brasileira tem de se adequar ao sistema proposto no presente estudo, ou se esse não for o caso, procurar um método que permita atingir os objetivos constitucionalmente definidos. Tal análise basear-se-á no método teleológico de interpretação, de forma a buscar na norma um resultado fundamental que deva nortear a sua aplicação. O que parece cristalino é que, nos moldes atuais, a educação brasileira não tem obtido sucesso na consecução de qualquer dos objetivos constitucionalmente propostos para a mesma, necessitando, portanto, de se reinventar para que possa atingir as metas impostas pelo constituinte originário, particularmente no que se refere à concretização do direito à liberdade, nos moldes aqui traçados.

Assim dispõe o art. 206, inciso II, da Constituição Federal:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

(...)

De acordo com a argumentação desenvolvida no presente trabalho, não é possível vislumbrar um sistema de ensino que propugne por atingir um objetivo relacionado à liberdade de aprendizado pautado nos pilares que atualmente norteiam a atuação dos educadores nos centros de ensino. Uma educação que imponha rígidos limites à participação ativa do educando, dirigindo ao mesmo um papel apenas secundário no processo educacional, onde o relega a simples função de “depositário” de um pretense conhecimento transmitido de forma estática pelo educador, não se vislumbra como uma educação que fomente a liberdade de aprendizado. O modelo educacional vigente, com sua rígida estrutura horária, seu conteúdo programático que deve ser seguido quase em nível de dogma, seu incentivo perene à competitividade entre os educandos, enfim, todas as características que o definem, já anteriormente abordadas, não permitem classificar tal modelo como adequado para perseguir o objetivo constitucionalmente declarado de liberdade educacional.

Importa destacar ainda que o procedimento dialógico aqui sugerido seria apto a favorecer a liberdade de aprendizagem, sendo essa liberdade entendida no sentido defendido por esse trabalho. Isso porque, favorecendo um método educacional dialógico, nos termos apresentados, ou seja, condizente com as dificuldades em situar o educando num mundo em permanente mudança, e que permitisse ao mesmo o domínio das ferramentas práticas capazes de alterar o mundo e, por conseguinte, a si mesmo, seria concedido ao educando uma real possibilidade de prática da liberdade. A liberdade de aprendizado seria atingida quando o educando, no domínio das condições materiais que influenciam a própria educação a que ele está submetido, alterasse essas condições, em conjunto com o educador, no sentido de torná-las suficientes para satisfazer as necessidades educacionais tanto do educando quanto do educador. Torna-se necessário ainda ressaltar que, nessa perspectiva, a liberdade de aprendizado não seria absoluta, uma vez que não seria permitido ao conjunto educador-educando uma prática educacional que se orientasse no sentido de elidir o próprio princípio dialógico de uma educação libertadora. Ou seja, não seria possível um regresso ao estado de pedagogia do oprimido. Isso porque tal comportamento feriria o comando normativo que propugna pela liberdade de aprendizado, no sentido aqui destacado.

Já o artigo 205 que abre o Capítulo III da Constituição, cuja primeira seção trata da educação, possui a seguinte redação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto constitucional confere à educação três objetivos precípuos: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nos seus moldes atuais, entretanto, o modelo educacional brasileiro não se afigura adequado para atingir nem o primeiro nem o segundo desses objetivos.

No que se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, é possível afirmar com segurança que a educação, da forma como é atualmente desenvolvida no país, é absolutamente inepta para fomentar tal objetivo. Os elementos que caracterizam o nosso modelo educacional, já expostos à exaustão em partes anteriores do presente trabalho, e que contribuem para o modo bancário de educação, são totalmente incompatíveis com qualquer pretensão desenvolvimento da pessoa humana. O educando, inserido num contexto estático de apatia educacional, onde funciona como recipiente dos conhecimentos adquiridos pelo momento cognoscente do educador, sem nunca participar de forma ativa desse processo, não consegue desenvolver-se como pessoa dentro dessa relação. Isso ocorre porque o desenvolvimento de uma pessoa humana é um processo plural, que envolve diversas áreas de um indivíduo, tais como a física, emocional, racional, social, dentre outras. Tais áreas devem ser desenvolvidas conjuntamente, e só o podem ser de forma em que o educando encontra-se inserido no mundo. A prática educacional constante, que posta o indivíduo frente às questões fundamentais do mundo e o desafia, de forma que o mesmo consiga situar-se no mundo em seus diversos aspectos, apresenta-se como meio mais adequado para viabilizar o crescimento da pessoa humana. O contato com o real, em toda a sua complexidade, impulsiona todos os aspectos do ser humano aqui apontados, de forma que tais aspectos desenvolvam-se conjunta e reciprocamente, na exata medida em que o entrelaçamento dos mesmos ocorre no mundo. Esse processo também importa em um crescimento solidificado, já que ele ocorre através de etapas maleáveis, passíveis de serem encaixadas nas necessidades do educando, além de fomentar um crescimento gradual em que cada uma das áreas apontadas serve como base e ponto de partida para a outra. Além disso, a inserção no mundo concreto leva ao educando um contato direto com as próprias necessidades e precariedades que o mesmo encontra na sua vida, tirando a educação do contexto hermético da sala de aula para que a mesma possa espalhar-se por toda a extensão de vida do mesmo, ocorrendo o mesmo com a própria disposição ao aprendizado. Do contrário, o máximo que a educação bancária consegue desenvolver é a habilidade mnemônica do educando e, se tanto, a sua paciência.

Por sua vez, no que tange ao preparo para o exercício da cidadania insta salientar que não pretendemos adentrar no debate na conceituação científica do termo. O que nos parece indispensável, entretanto, é apontar que, em termos gerais, “cidadania” faz menção a

um tipo de relação configurada entre o Estado e o indivíduo (GARCIA, 2011, p. 69). No seu âmbito jurídico, tal termo pode ser razoavelmente entendido como a capacidade da pessoa de ser reconhecida pelo ordenamento jurídico de sua nação como um sujeito de direitos e deveres (GARCIA, 2011, p. 69). O exercício desses direitos, por sua vez, está intrinsecamente relacionado com o direito fundamental à liberdade. Isso ocorre porque o espectro de utilização de tais direitos depende da capacidade de ação do indivíduo no campo de liberdade, campo esse restringido pelas circunstâncias materiais. Isso fica particularmente exemplificado quando tem-se em mente os direitos políticos básicos de uma democracia representativa, como o direito de escolha do seu representante. Apenas uma pessoa com pleno domínio e consciência dos limites materiais que a determinam, e com capacidade de rearranjar esses limites de forma a abrir o caminho de sua atuação, pode realmente ser responsável por uma escolha independente. A dominação no campo político em uma democracia está condicionada à manutenção das características materiais que ordenam essa opressão. Para se livrar da relação de opressão, a educação tem de privilegiar o relacionamento dialógico dos indivíduos, nos moldes expostos no início do presente capítulo. Apenas a partir desse ponto é que será possível afirmar que a educação exerceu o seu papel, contribuindo para o desenvolvimento do exercício da cidadania.

4.4 Uma análise da Lei de Diretrizes Básicas da Educação

A Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei das Diretrizes Básicas da Educação, é o diploma normativo da legislação brasileira responsável por estabelecer os parâmetros gerais da atividade educacional desenvolvida no estado brasileiro. Essa lei, por sua vez, tem por norte orientador as disposições gerais sobre educação presentes na Constituição de 1988, anteriormente analisadas. Tendo em mente as considerações feitas sobre a tratativa constitucional do tema, buscamos defender aqui uma hipótese interpretativa que visa demonstrar como a Lei das Diretrizes Básicas da Educação pode ser utilizada para corroborar uma educação que objetive a liberdade. Partiremos, portanto, para a análise de alguns dos seus dispositivos normativos.

O artigo 1º da Lei das Diretrizes Básicas da Educação e seu parágrafo 1º contêm os seguintes textos:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Aqui, podemos ver o reconhecimento do legislador no sentido de considerar a educação um processo amplo e complexo, não limitado ao que é ensinado na escola. Esse posicionamento vai de encontro ao encampado do presente trabalho. Reconhecer a educação como uma prática perene, que permeia toda a vida do educando, é perfeitamente compatível com uma postura que busca favorecer uma educação que ultrapasse o mero modelo escolar-narrativo, inserindo o educando junto com o educador no mundo real através da ação dialógica. A ressalva do parágrafo primeiro, por sua vez, deixa a cargo de outros diplomas normativos estabelecerem os limites legais da educação praticada em outros ambientes, alertando ao intérprete que os seus mandamentos normativos têm por escopo a educação desenvolvida precipuamente na escola.

O artigo 2º da Lei das Diretrizes Básicas da Educação, por sua vez, possui a seguinte redação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A parte final do dispositivo apresentado reproduz o texto do artigo 205 da Constituição Federal. Sobre o mesmo tecemos considerações quando comentamos a tal artigo, para onde remetemos o leitor. Importa destacar, sobre o artigo acima, a questão da obrigatoria inspiração na liberdade que a educação deve possuir. A concepção de liberdade apresentada, em que a liberdade identifica-se com a consciência e possibilidade de manipulação das circunstâncias materiais que, em maior ou menor grau, determinam ou direcionam a vida do indivíduo, pode ser perfeitamente invocada como um dos possíveis significados desse termo. Nesse sentido, educar para a liberdade coincidiria com o modelo educacional defendido no presente capítulo, qual seja, o da ação dialógica. Pelos argumentos apresentados, apenas o sistema dialógico teria a capacidade de superar a relação de opressão que entre educador e educando e permitir que o mesmo tome consciência de si e do mundo, no seu eterno projeto de autoconstituição através do operar sobre o concreto. Nesse sentido, interpretamos a norma apresenta como um princípio jurídico apto a exercer uma força normativa que, talvez não seja forte suficiente para provocar uma adesão imediata à proposta educacional dialógica, mas que pelo menos sirva para reconhecer que o estágio atual do sistema educacional não está

cumprindo de forma suficiente qualquer conciliação entre liberdade e educação, necessitando, portanto, ser tal sistema repensado.

A possibilidade de estruturação da sua própria proposta pedagógica, por sua vez, encontra-se fundamentada em diversos dispositivos da Lei das Diretrizes Básicas da Educação, tais como:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

(...)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

(...)

Os dois dispositivos apresentados reiteram a liberdade dos estabelecimentos de ensino e dos docentes de escolherem e desenvolverem a sua proposta pedagógica. Tal disposição respalda a possibilidade dos educadores colocarem em cheque a sua própria prática pedagógica, procedendo na reanálise e reestruturação da mesma. O principal aqui é observar que, a princípio, não haveria impedimentos normativos que permitissem aos educadores elaborar uma proposta pedagógica apta a seguir na direção apresentada. Inclusive, quando o artigo 12 fala em “respeitadas as normas comuns”, é necessário ressaltar que tais normas, na verdade, apontam na direção de uma conciliação mais efetiva entre liberdade e aprendizado, tanto no sentido de liberdade de aprendizado quanto se considera o aprendizado como um caminho para a liberdade. O estudo dos mandamentos constitucionais sobre educação e artigos introdutórios da Lei das Diretrizes Básicas da Educação apresentados corroboram essa exigência normativa. Portanto, além de poder adaptar as suas propostas pedagógicas, no nosso ver os educadores estariam, na verdade, condicionados a fazê-lo.

Ainda na Lei das Diretrizes Básicas da Educação, assim está disposto o artigo 61 e o seu inciso I:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

(...)

A dita “associação entre teorias e práticas”, primeiro requisito imposto ao profissional da educação na Lei das Diretrizes Básicas da Educação, talvez seja exatamente o mais descumprido pelos educadores no cenário atual. Os argumentos que permeiam outras partes do texto também são plenamente aplicáveis aqui. O atual modelo educacional brasileiro pauta-se pela aula expositiva, dissertadora, narrativa, onde o educador apenas lança “depósitos” de conhecimento aos educandos. Muito pouco, ou praticamente nada, vê o educando em termos práticos antes de ingressar no Ensino Superior (onde, dependendo do local onde ele se realiza, também persiste na baixa exploração dessa área). O ensino da teoria tem de ser necessariamente associado ao da prática, de forma a transmitir ao educando a real complexidade do mundo. Além disso, a prática mostra-se uma excelente forma de ensino, uma vez que permite a aplicação concreta da teoria, de forma a revelar a importância da mesma e permitir a sua fixação através do necessário recurso feito a ela para a superação das questões práticas. Aqui, retomamos a célebre frase de Aristóteles: “Aquilo que temos de aprender a fazer, aprendemos fazendo” (apud VAUTISTA, 2012, tradução nossa). O comando normativo acima demonstrado é claro ao impor essa necessidade ao educador. Por sua vez, se afigura como um outro comando perfeitamente exigível em termos jurídicos, além de também impor ao educador o questionamento acerca da sua própria tarefa institucional.

5 CONCLUSÃO

A liberdade é um dos valores sociais mais prezados pelo homem. É possível afirmar que um dos objetivos mesmos da sua propensão em organizar-se socialmente relaciona-se com a ideia de preservar esse ideal. Embora muitas vezes mal compreendido ou utilizado de forma escusa, o termo “liberdade” carrega em seu âmago um dos maiores motores de sonho do ser humano.

No início do trabalho, a busca foi realizada com fins de tornar o conceito de liberdade um pouco mais preciso, a partir da análise de como a história da filosofia tratou deste tema. Realizada a pesquisa, encontrou-se uma liberdade que é necessariamente influenciada pelo meio. Essa noção, entretanto, deve ser temperada, tendo em vista que essas condições materiais incidem de forma diferente sobre sujeitos diferentes, criando, portanto resultados diferentes. Só que essa diferença no resultado ocorre também em níveis desiguais, de forma que é possível observar que os sujeitos que detêm uma postura parecida pois submetidos a condições materiais semelhantes. Ao fim, conclui-se que os meios materiais realmente atuam sobre o homem, condicionando-os e, embora tal condicionamento não seja

absoluto, ele é relevante o suficiente para influenciar na escolhas e formação da pessoa. É preciso, então pensar em como a liberdade é possível sendo o homem sujeito a elementos materiais na sua incidência conformadora.

Essas condições materiais, por sua vez, não são absolutas ou imutáveis. Ao contrário, elas se situam historicamente como um produto da interação entre o meio e o homem. É possível, portanto, modificá-las, de forma a tentar reduzir a sua influência dominadora sobre os indivíduos. Como o signo distintivo da atuação do homem num mundo que o conforma é a dominação, seria necessário encontrar uma forma de alterar ou diminuir a dominação que surge da perpetuação das condições materiais opressoras, transmitidas através da educação bancária.

Tal tarefa tem como ponto de partida a educação. É necessário que o indivíduo adquira consciência da sua situação limitadora para que, a partir desse ponto, possa engendrar o processo crítico que o permite desvelar o limite da sua liberdade frente às limitações impostas pelo mundo. Utilizando o método de Paulo Freire, foi possível notar que o atual estágio da aplicação pedagógica é insuficiente para revelar ao indivíduo a real extensão da sua sujeição frente ao mundo material e aos opressores. Tal teoria, longe de descambar para alegações conspiratórias, alegando que um grupo qualquer seja qualificado como “opressor”, enxerga a opressão na própria forma de organização das condições materiais atuais.

Para solucionar esse problema, levando o homem mais perto do seu ideal de liberdade, Paulo Freire não defende uma tomada de poder ou inversão dos polos de opressão, mas sim a própria supressão desse tipo de relacionamento. Isso ocorreria através da inserção dos educandos em um contexto dialógico com o educador, de uma forma em que ambos fossem mediatizados pelo mundo. Apenas esse processo seria apto a despertar a consciência crítica do educando, preparando para tomar as rédeas de sua responsabilidade pela manutenção ou alteração das estruturas materiais opressoras.

Diante de tais considerações, concluímos através da análise de alguns dos dispositivos normativos responsáveis por traçar as linhas gerais da prática educacional no Brasil que a adoção de um modelo melhor orientado para as necessidades de libertação dos educandos pode ser considerada uma imposição jurídica. Dessa forma, pretendeu-se incentivar e respaldar a atuação daqueles educadores que, insatisfeitos com a metodologia educacional vigente, buscam alternativas para solucionar o problema de uma educação petrificante e estéril, tal qual a que é hoje praticada no Brasil.

Por fim, torna-se necessária apenas uma consideração final. O papel da educação é essencial para que o indivíduo consiga constituir-se de uma forma que respeite as suas

peculiaridades e seja capaz de elevá-lo a uma existência mais próxima do que pode ser chamado de “liberdade”. Conquanto seja forçoso reconhecer que a solução da educação não possa ser encarada como panaceia, como bem alertou Freire no percurso da pesquisa, sendo também necessária a crítica e alteração de diversas estruturas sociais que atualmente contribuem para a opressão do homem, é necessário reforçar o papel fundamental da educação como caminho inicial para que o homem ingresse na sua jornada em direção à humanidade. A educação é a responsável por permitir ao ser humano o contato com o mundo, de forma a levar ao indivíduo a ciência do seu papel frente ao real e dos desafios que ele traz, preparando-os para os mesmos. Assim, embora a educação não seja a solução definitiva para os problemas da humanidade, particularmente o problema da liberdade, parece impossível não acreditar que, se tal solução existe, ela não passe, de uma forma ou de outra, pelos caminhos da prática educacional.

REFERÊNCIAS

PERVERT'S Guide To Ideology, A. Direção de Sophie Fiennes. Escrito por Slavoj Zizek. United Kingdom: Picturehouse Entertainment. 2012. 1 DVD (190 minutos).

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ALUNO do ensino fundamental público tem média de 4,5 horas de aula por dia. [S.l : s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/27704/aluno-do-ensino-fundamental-publico-tem-media-de-45-horas-de-aula-por-dia/>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

FERRATER MORA, Jose; COHN, Priscilla; TERRICABRAS, Josep-Maria. **Dicionário de Filosofia, tomo III**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FERREIRO, Héctor. **Causalidade, Substância e Subjetividade Absoluta: A Superação Hegeliana do Dualismo entre Determinismo e Liberdade**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/2132476/A_superacao_hegeliana_do_dualismo_entre_determinismo_e_liberdade>. Acesso em: 26 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Emerson. Cidadania e Estado de Direito: breves reflexões sobre o caso brasileiro. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, 2011, v. 14, n. 53, p.69-77. Disponível em:

<http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista53/Revista53_69.pdf>.

Acesso em: 26 jan. 2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

EDUCACIÓN Prohibida, LA. Direção de Juan Vautista. Produção de Daiana Gomez.

Argentina: Distribuição livre. 2012. 1 Cópia digital (145 minutos). Disponível em:

<<http://www.educacionprohibida.com/>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

RIGUETTI, Sabine. **Universidades de ponta têm menos aulas**. 2013. Disponível em:

<<http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2013/10/17/universidades-de-ponta-tem-menos-aulas/>>. Acesso em: 23 jan. 2014.