

# Educação, transformação e conscientização: os desafios para o educador no contexto atual

Education, transformation and conscientization: the challenges to educators in present-day context

*Eliane Thaines\**

*Gilson Luis Voloski\*\**

*Jaice Lourdes de Farias\*\*\**

*Joseida Schütt Zizemer\*\*\*\**

*Laureci Brunetto\*\*\*\*\**

*Rosane Antunes França Vanz\*\*\*\*\**

## Resumo

Este artigo propõe uma abordagem sobre educação, transformação e conscientização, dentro da perspectiva de Freire, sendo a conscientização um dos grandes desafios da atualidade. Num primeiro momento, parte-se da relação pedagógica na escola, a seguir são abordados os impedimentos a uma prática conscientizadora, as possibilidades de superação dos desafios que se impõem a uma prática dialógica, conscientizadora, libertadora e as qualidades que se apresentam ao professor progressista hoje, tendo em vista a conscientização a partir da educação e que este conscientizar-se levará à mudança, à transformação. Este diálogo permanecerá em aberto enquanto existir o *homem* – ser de relações desejando praticar/exercer a sua *palavração*. Nesse sentido está posta a luta pela ressignificação da

prática docente como elemento indispensável no processo de transformação social.

*Palavras-chave:* educação, conscientização, educador, mudança.

\* Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo e componente do grupo Paulo Freire de Passo Fundo.

\*\* Mestre em Educação pela UPF e componente do Grupo Paulo Freire de Ronda Alta.

\*\*\* Mestranda em Educação pela UPF e participante do grupo Paulo Freire em Passo Fundo.

\*\*\*\* Mestranda em Educação pela UPF e participante do grupo Paulo Freire de Ernestina.

\*\*\*\*\* Graduada em Educação Física pela UPF, especialista em Atividade Física e Qualidade de vida. Aluna especial no mestrado em Educação e professora da rede estadual em Passo Fundo e Ernestina.

\*\*\*\*\* Participante do grupo Paulo Freire em Ernestina. Participaram também da elaboração do texto os professores Selina Dal Moro, Adriana Bertolotti, Vera Lúcia Biasin, Ana S. Dipp e Elli Benincá.

## Introdução

A educação deve ser concebida como um processo que busca, entre outras coisas, desenvolver o senso crítico e criativo no ser humano. Dessa maneira, pode-se perceber quão importante é o trabalho do educador, responsável pela formação desse cidadão que será capaz de ser agente de transformação do meio no qual interage. O discurso sobre a importância da educação é parte integrante de campanhas políticas nas últimas décadas, sendo incorporado nas legislações. Porém, em virtude de a maioria dos representantes do poder não assumir um comprometimento efetivo com a educação e com os profissionais educadores, geraram-se inúmeras contradições no interior das instituições e da sociedade.

Acordos internacionais preconizam a necessidade de uma nova ética global através de novas propostas, tais como a da educação inclusiva. Essa se caracteriza como uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades educacionais especiais, seja de ordem física (visual, auditiva, motora), intelectuais (síndromes ou deficiências), sociais, emocionais, lingüísticas, entre outras. A escola inclusiva aberta a todos é um grande desafio para os educadores.

Outro desafio está relacionado ao processo de informatização da sociedade associado à competitividade do mercado de trabalho e à globalização. Assim, surgem escolas com salas de aula altamente equipadas com mul-

timídia, um computador por aluno, acesso à internet e, como “monitor” do processo de “aprendizagem”, o professor. Este é muitas vezes considerado um mero auxiliar. Entretanto, deve-se lembrar que o acesso à informatização restringe-se a pequena parcela da população e que a grande maioria recebe as informações filtradas pelos meios de comunicação tradicionais, principalmente via televisão. Como também não há continuidade de acesso à educação formal, estes acabam sendo alvo de programas apelativos incentivadores do consumismo, sexualidade, violência e banalização do ser humano.

Então surge outro desafio quando o “aluno” entra em conflito com as informações obtidas pelos meios de comunicação e informação e com a precariedade de acesso ao conhecimento, em muitos casos, não conseguindo usufruir da utilização de um livro didático por aluno, muito menos de computadores com multimídias. Os educadores, com baixa remuneração e carga horária exaustiva, não conseguem disponibilidade para atualização, muito menos para “lidar” com essa nova e veloz realidade. Ainda, no que tange à formação do educador, as abordagens sobre o uso reflexivo das tecnologias são superficiais ou inexistem.

O educador encontra-se num terreno de conflitos de diversas ordens, inclusive de infra-estrutura adequada, porque, além da necessidade de mais salas de aula, há uma má conservação dos prédios já existentes. Também os recursos e os materiais didáticos fornecidos não são suficientes para aten-

der a população escolar. Essa carência de condições adequadas de trabalho compromete o bom trabalho do profissional da educação. Além disso, a baixa remuneração do magistério tem provocado uma maior desmotivação dessa classe trabalhadora, o que tem sido motivo de grande descontentamento dos professores e razão para as constantes greves da categoria, em que se percebem o descaso e o desrespeito dos nossos políticos para com os educadores brasileiros.

É importante enfatizar que o baixo salário da categoria prejudica o aperfeiçoamento do profissional do magistério. Isso ocorre porque a remuneração do educador não é suficiente para custear as despesas de formação e atualização profissional. Com isso, a educação, cada vez mais, poderá comprometer a sua qualidade de ensino. Se não bastasse, faz-se necessário salientar os graves problemas que os docentes têm enfrentado no interior das escolas. Tais acontecimentos dizem respeito à indisciplina e à falta de limites por parte dos educandos.

Também a agressividade e a violência que atingem o educador nas escolas têm feito com que muitos abandonem a profissão. Além disso, é importante enfatizar que muitas famílias não assumem um compromisso educacional em conjunto com a escola. Os pais, muitas vezes, tentam transferir as suas responsabilidades aos próprios educadores.

Será possível o educador de hoje, diante de tantos desafios, conseguir desenvolver um bom trabalho educa-

cional, objetivando a tomada de consciência do educando para que ocorra, assim, o seu engajamento na realidade social?

## Contextualizando a situação da escola hoje

Vive-se um período de plena transformação. Essas mudanças atingem a sociedade, a escola e, conseqüentemente, a educação nas mais diversas instâncias e níveis, alterando hábitos e costumes como nunca se viu. Esse processo é incentivado pela globalização, que impulsiona avanços da ciência e da tecnologia, implica o modelo econômico que exige a competição mercadológica levada aos extremos e apóia-se na rapidez dos meios de comunicação, pelos quais as informações são propagadas para todo o mundo em curto espaço de tempo.

A globalização, segundo Alabi Lucci, por um lado, é “à interconexão entre pessoas, empresas e países” (2002, p. 360); por outro, é um mundo competitivo e individualista, em que as relações sociais, produtos e o conhecimento vêm se deteriorando numa velocidade espantosa. As desigualdades sociais, a pobreza, o individualismo exacerbado causam uma competitividade cada vez maior, e essa visão de mundo provoca o isolamento e a *desintegração* da vida em comunidade.

Nesse contexto de transformações, esse modelo social enfrenta novo paradigma político-econômico, ou seja, a sociedade da informação e da tecno-

logia muda o perfil do trabalhador e o enfoque dado às mudanças no mundo do trabalho, sobretudo o impacto das tecnologias de informação e comunicação sobre a realidade do emprego e as relações empregatícias, que exigem certo grau de qualidade e conhecimento, ao passo que as mudanças necessárias na educação não acontecem.

A educação tem sido motivo de várias discussões em todos os setores da sociedade, principalmente nos meios governamentais, que trazem em seus projetos para o Brasil esse modelo econômico. Nessa dinamicidade do contexto da eficiência em que vivemos, o mundo da educação não está isento desta nova realidade: a educação e o professor sofrem o impacto dessa nova tendência econômica e social, limitando-se a um ativismo. Por isso, a educação escolar que tem a práxis como núcleo central necessita promover ação-reflexão-ação mediada pelo diálogo autêntico para preparar cidadãos críticos, criativos, conscientes em suas ações, que sejam capazes de transformar tais conhecimentos em práticas.

Segundo Freire, (1979, p. 26), “a conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Tal período histórico nos aponta um cenário político globalizado com viés claramente excludente. O que isso representa na política educacional?

Que relação existe entre essa política neoliberal e a atuação na sala de aula e na escola? Qual educação é necessária para esse contexto econômico? Por que, mesmo com todo o desenvolvimento dos meios de comunicação que facilitam o acesso às tecnologias, os alunos não atingem conhecimentos mínimos, até mesmo no que se refere à alfabetização? Como desenvolver uma educação de qualidade? Como transformar a educação? Temos a consciência para tal transformação? Como transformar a educação de modo consciente para responder a tais questionamentos, a fim de adequá-los ao contexto em que vivemos? O ser humano, enquanto indivíduo, responsável em certo sentido por essas mudanças, está frágil e exposto a tudo o que se passa.

Precisamos, juntamente com os educandos, conscientizarmo-nos da realidade social que os cerca e da importância de a educação ser democrática, na qual todos sejam sujeitos da construção dos seus conhecimentos ou saberes, objetivando, assim, a construção de uma sociedade mais justa.

A transformação da educação pode ocorrer pela prática do diálogo entre educador-educando, mostrando-lhes ou levando-os a perceber que a educação os torna capazes de um pensar transformador. Educação é poder, vinculada a conscientização, a amorosidade e dignidade, pois vivemos num mundo em que a violência se manifesta de diversas formas, sendo o medo, a insegurança e as incertezas alguns desses modos.

Freire (1979, p. 29) diz que “não há educação sem amor. [...] quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”. Educação é recuperar o respeito ao próximo, da humanidade e da natureza, oportunizando a reinvenção de conhecimentos, contextualizando-os com a realidade através do tempo e no espaço. Ainda em Freire:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (1979, p. 26).

Para essa transformação, é necessário que o profissional de educação esteja comprometido e conscientize-se da importância da competência do trabalho desenvolvido envolvendo sensibilidade e saber. Freire (1979, p. 16) diz que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”, pois só assim será capaz de se fazer sujeito de transformação do seu meio.

Para refletir de forma crítica sobre a sociedade, o professor precisa ressignificar a sua prática pedagógica educando para a cidadania. Isso signi-

fica ter consciência do papel que cada um tem na sociedade, não só com a humanidade, mas também com a natureza. A competência do trabalho do educador envolve sensibilidade e saber para quem se está ensinando, o quê e para que se ensina, pois o aluno não é alguém que vem para a escola só para aprender as ciências, mas uma pessoa portadora de conhecimentos, emoções. Portanto, faz-se necessário desenvolver a reciprocidade pautada no diálogo. É preciso ver o mundo e se ver no mundo e com o mundo.

É preciso conhecer para que haja reflexão sobre os valores partilhados com os educandos, o que requer tomada de consciência individual tanto do educando como do educador. Porém, não há transformação sem que o professor inicie mudanças em sua consciência, em seu modo de ser e agir. É necessário ter consciência para mudar sua postura tradicional arraigada desde os primeiros tempos da educação; que o professor aprenda a ouvir os alunos; procure saber de sua cultura; faça planejamento com a participação do educando, levando-os a perceber que os objetivos da educação não são pessoais, e, sim, do conjunto da comunidade escolar, de seus interesses.

A capacidade de transformar a educação corresponde a pensar na possibilidade de uma formação que leve em consideração a humildade de investir no relacionamento educando-educando, educando-educador, educador-educador, fazendo, assim, a relação entre educação-trabalho-meio e o

mundo. A educação, pela problematização a partir da vivência da conscientização da realidade, deve despertar no educando o conhecimento que ele tem sobre as coisas para que passe a apropriar-se do trabalho escolar como algo que tem a ver com a realidade que ele domina e conhece. Partindo do universo próximo e ampliando o relacionamento com o universo global, deve levá-lo a se perceber como um ser histórico, desvelando, assim, a consciência para o processo de transformação do seu meio e sua inter-relação com o mundo.

Tal transformação concretizada pela conscientização do indivíduo torná-lo-á autônomo-intelectual, moral e psicologicamente, ao mesmo tempo em que, ao ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive, saberá identificar os mecanismos que têm confinado o homem à eminência da barbárie imposta pela globalização no processo neoliberal e a lutar contra eles.

## O processo de conscientização – um grande desafio aos educadores

A conscientização, para Freire, não é desenvolvê-la para o outro, mas com o outro. Essa é uma constante em seu pensamento: ele parte com o outro para estabelecer o diálogo, a comunicação, a liberdade, nunca para o outro,

como doação. Não se conscientizam os outros: “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

À medida que o ser humano vai ampliando sua capacidade de perceber o seu “entorno”, consegue se afastar, emergir da realidade em que está imerso, para depois voltar a essa realidade e ver o que antes não via: “Da imersão em que se achavam, emergência, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 2005, p. 118). Esse é o processo inicial da conscientização, chamado de “tomada de consciência”. A tomada de consciência vai, posteriormente, tornar-se consciência crítica, por efeito de um trabalho educativo crítico que possibilita a modificação, a transformação da realidade.

Freire parte com o oprimido para buscar a construção de uma pedagogia, ao passo que, na maioria dos planos de educação e no pensamento pedagógico, planeja-se para as classes populares, para as classes oprimidas, partindo da idéia de que elas não sabem o que é melhor para elas, que não são cidadãs. Assim, as classes populares, não encontrando resposta na escola, têm de criar ou procurar outros espaços em que possam desenvolver cidadania, suas lutas políticas, como o sindicato, ou associações.

A conscientização implica a consideração da educação como ação política, de forma alguma neutra. Freire explicita isso:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (FREIRE, 1995, p. 28).

As práticas pedagógicas também não são neutras, pois carregam consigo a ideologia do tipo de cidadão que se quer preparar, do tipo de sociedade que se quer:

Toda educação sonha uma pessoa. Sonha mesmo um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações entre pessoas. E uma diferença importante entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas, através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos possíveis pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem e como poderiam realizar isto? Qual lugar e o alcance da educação em tudo isso? (BRANDÃO, 2002, p. 63-64).

Muitas vezes as questões sobre o tipo de cidadão que se quer e que se está formando na escola não estão muito claras para os educadores. Uma das causas que contribuem para isso é a quantidade de atividades que se tem

de realizar além da aula propriamente.<sup>1</sup>

No contexto da estrutura da eficiência pela fragmentação curricular, o educador é levado a uma postura de “ativismo”, na qual não tem tempo para dialogar consigo mesmo, nem de avaliar sua prática; portanto, não tem tempo para a tomada de consciência. O professor encontra, ainda, o desafio cada vez maior de conseguir “dar” suas aulas de forma satisfatória, pois muitas vezes envolve-se mais nas tentativas de tentar “disciplinar” o aluno, de se fazer ouvir, do que propriamente desenvolver conteúdos significativos para si mesmo e para os educandos, pois sua ação é para o outro estranho que estabelece o movimento de tal “ativismo”.

Essa problemática está muito forte na escola pública, e o professor tem de enfrentar, constantemente, o desafio de superar a agressividade e indisciplina em sua sala de aula para poder ter um clima propício à aprendizagem. Assim, muitas vezes torna-se difícil o processo de conscientização, pois “o professor [...] nem sempre está colocado numa perspectiva que é a do educador que pensa os problemas da educação; ele é muito mais um operário do dia-a-dia da escola, em que os problemas de nota, de disciplina, de organização escolar, de planos de aula, é que vêm em primeiro plano” (GUIMARÃES, 1982, p. 41).

Diante de muitos afazeres, não raro os professores se envolvem com tarefas práticas, ainda mais quando trabalham em mais de uma escola e

não encontram tempo para a reflexão de suas práticas ou para estudos pedagógicos. São inúmeros os desafios que os educadores enfrentam na sociedade atual, dentre os quais se destaca o de trabalhar a questão da conscientização. Conscientizar para a diversidade, para as diferenças, para as desigualdades sociais, para a aceitação do *outro*, para o *estar com*, fundamentalmente, pelo fato do homem ser um *ser de relações*.

Nesse sentido, “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1981, p. 39). O que podemos fazer como educadores na superação das desigualdades sociais, nas diferenças, na diversidade? Como a conscientização levará à mudança? Ainda diz Freire (1981, p. 43) que,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Grande parte dos sistemas educacionais não está capacitada, num processo de socialização, de (re)integração, de inclusão, para estabelecer uma sociedade democrática e harmoniosa, pois a sociedade em que vivemos está longe de atingir esses obje-

tivos – ela por si só já é excludente. Muitos órgãos e segmentos da sociedade em geral vêm na educação a solução para os problemas sociais que afetam a população menos assistida, mas hoje sabemos que a educação pode ser considerada um dos instrumentos – talvez o mais poderoso – na luta contra as mazelas que atingem os menos favorecidos, os excluídos. Por outro lado, também a educação é vista e usada como instrumento de poder e demonstração da classe dominante em detrimento dos dominados.

Para que as transformações e as mudanças possam minimizar as desigualdades sociais, através da educação devemos procurar conhecer o *outro*, colocarmo-nos no lugar do *outro*, ouvir o *outro*, como bem expressa Freire (1983, p. 69): “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.” Reforça-se, assim, a necessidade de uma conscientização e de uma permanente atitude crítica.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender [...] (FREIRE, 1983, p. 30).

Se o homem é um ser de relações e deve estar no mundo, isso implica estar inserido na sociedade, e essa so-

cidade é que está a exigir mudança e exigir um outro homem, consciente, flexível, crítico, como diz Freire (1981, p. 45): “As sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível.”

Eis aí o desafio para o educador: ressignificar a educação e desenvolver o processo de conscientização que levará à mudança.

## Prática docente

Ao observar informalmente as falas dos professores sobre as possibilidades da transformação da prática pedagógica escolar, podemos observar que duas posturas são as mais comuns: o voluntarismo e o determinismo das condições.

Por um lado, a postura determinista das condições parte da idéia de que só quando houver as condições adequadas será possível a transformação da qualidade da escola pública. Como o sistema tende para a sua autoconservação, dificilmente serão promovidas tais condições. Enquanto essas condições não existem, o educador propõe-se fazer o estritamente “necessário”, mantendo a mecanicidade, o “ativismo” escolar, que, por sua vez, contribui para a manutenção do sistema opressor capitalista. Assim, questiona-se: quais são as forças que movem a escola?

Por outro lado, o voluntarismo tem como pressuposto que a mudança depende exclusivamente da dedicação de cada pessoa envolvida. Então, a ênfase recai no discurso lógico que facilmente se desprende das condições necessárias, gerando uma expectativa além de suas possibilidades reais, que, em seguida, cai no descrédito, retornando às práticas rotineiras.

São duas posições extremadas, e a práxis pode contribuir para evitar tais posturas que impedem a transformação do mecanicismo da educação escolar. Em linhas gerais, a práxis propõe a articulação das condições de que se dispõe com a capacidade humana e o comprometimento das pessoas envolvidas, desencadeando as possibilidades reais de transformação, de início com uma autonomia pequena, mas que engendram a conquista de novas condições e o desenvolvimento de novas capacidades humanas, num processo de ampliação de autonomia, movido por um fim de emancipação social expresso e mediado simbolicamente pelo projeto político-pedagógico escolar.

Na pedagogia do oprimido uma questão relevante é a problematização/reflexão sobre a ação da opressão que os oprimidos sofrem e reproduzem mecanicamente. Dessa forma, a “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2002, p. 67). A compre-

ensão basilar é que tanto o educando quanto o educador são sujeitos ativos da ação educativa. O conhecimento transformador é algo a ser construído pela provocação, pelo diálogo. Segundo Freire, “não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo” (p. 68).

O diálogo exige sempre uma relação recíproca entre sujeitos, transitada em via dupla, que provoca a transformação das pessoas envolvidas e suas respectivas atuações no mundo em que vivem. Portanto, é pelo diálogo que ocorre a práxis no campo das relações humanas e, especificamente, no campo da educação. Conforme a compreensão de Freire, não é “no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p. 78). O diálogo, assim como o trabalho, também é a ação social transformadora que pode conduzir à emancipação. O diálogo implica a palavra autêntica e não “há palavra verdadeira que não seja práxis” (p. 77). Interpretamos que Freire, a partir do campo da educação, propõe uma ampliação do conceito marxista de práxis.

A palavra, da mesma forma que o trabalho, pode gerar libertação ou dominação. Segundo Freire, a “palavra inautêntica” conduz à alienação na medida em que, “esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também,

se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá” (p. 78). É narração de quem faz comunicado. Por isso, conforme Freire, a “palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (2002, p. 57).

A palavra descontextualizada e desvinculada das determinações da realidade objetiva da comunidade escolar não transforma, na medida em que se apresenta como opressão a sua condição de possibilidade de ser mais. Nessa condição, o educando, quando está dentro da sala de aula, está fora do seu idioma e, quando está fora da sala de aula, volta a falar sua língua, pois a linguagem escolar se distancia da realidade do educando. Assim, a escola pode tornar-se um mundo à parte para o educando que fica fora do mundo, ou melhor, do seu mundo.

A “palavra inautêntica” também pode levar ao ativismo cego, pois, quando “se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2002, p. 78).

## Considerações finais

No processo de conscientização a prática pedagógica se faz práxis. No entanto, podem-se encontrar “impedimentos” ou resistências no contexto escolar e nas relações pedagógicas

existentes. Se a relação professor-aluno é baseada na prática pedagógica tradicional (chamada por Freire de “educação bancária”), em que o professor é o que sabe e o aluno o que não sabe, o processo de conscientização fica comprometido, pois o aluno é apenas o depositário de conhecimentos e a relação acontece entre sujeito (professor) e objeto (aluno).

Se a relação professor-direção acontece de forma autoritária, há também a relação sujeito (diretor) e objeto (professor). Dessa forma, sempre que as relações pedagógicas forem do tipo sujeito-objeto, a conscientização, a prática dialógica e a democracia estarão comprometidas (BENINCÁ, 2004, p. 36-45).

Outro impedimento para a condução da práxis está relacionado à velocidade de acesso às informações via meios de comunicação. Os alunos recebem muitas informações fragmentadas. Para que se possibilite a educação dialógica, conscientizadora, é necessária a pedagogia da práxis, na qual todos são sujeitos no processo pedagógico. Freire refere-se à imbricação entre teoria e prática em várias passagens de seus livros: “Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim” (FREIRE, 1995, p. 135).

Em outra passagem sobre a questão da práxis: “Pensar a prática enquanto tarefa teórica ou prático-teóri-

ca. Por isso, quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática dos outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor” (FREIRE, 1995, p. 106-107).

A possibilidade que temos de pensar a prática, de analisar o que foi feito, para depois retornar a ela de outra forma, com uma ação diferente da anterior, nos dá condições para superar as contradições inerentes ao cotidiano escolar. Por exemplo, se o professor chega à sala de aula e diz “vamos fazer silêncio, que hoje nós vamos aprender democracia, ou cidadania”, na teoria, ele afirma a cidadania, mas, na prática, nega, agindo de modo autoritário.

Também, se o educador costuma dizer em suas aulas que todos têm de lutar pelos seus direitos, no entanto, quando acontece uma greve de professores, ele não adere e continua a dar aulas, a sua ação contradiz a sua fala; se o professor se diz progressista, no entanto exerce práticas autoritárias, está em contradição entre o dizer e o fazer; se a diretora diz que é democrática, no entanto não aceita críticas ou sugestões, nem quer ouvi-las, também está em contradição. Assim, temos inúmeros exemplos de como vivemos no cotidiano escolar as contradições e incoerências de se pensar dialógico e realizar, na prática, o tradicional. Essa dicotomia entre teoria e prática pode ser superada pela pedagogia revolucionária, libertadora, que é a pedagogia da práxis.

Freire, ao referir-se às qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas, descreve-as não como nascidas com o educador, inerentes a ele, mas qualidades que podem ser aprendidas. Da mesma forma, não são estáticas, criam-se e recriam-se durante o processo educativo:

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre a paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribui para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 2005, p. 63).

A prática pedagógica progressista, que quer superar o ensino tradicional, exige que as relações se dêem entre sujeitos, exige relações democráticas, dialógicas, conscientizadoras. No entanto, o que se pode perceber é que essa é uma construção a ser feita ainda pelos educadores e pela escola, na busca de superação dos impedimentos, ou resistências.

O educador progressista, que pauta sua ação pedagógica baseada na práxis, no diálogo, na conscientização, precisa lutar pela instauração dessa prática por todo o âmbito escolar. Para isso, é necessário ter sempre de novo a capacidade de indignar-se perante

as situações que negam o diálogo, que afirmam a opressão. Essa luta pode se manifestar por pressões em realizar reuniões pedagógicas regulares na escola, espaço em que podem ser realizadas memórias das aulas e discutidas as práticas, iluminadas pela teoria.

A reivindicação de encontros regulares pode ser feita também para a secretaria estadual de educação, para que sejam possibilitados a todos os educadores momentos de reflexão sobre as práticas dentro do calendário escolar. São necessárias pressões também em busca da democratização do poder, da realização de propostas pedagógicas coletivas, nas quais todos se sintam comprometidos, se sintam parte do contexto escolar, sejam sujeitos.

É necessário observar também que a educação não pode ser considerada a mola propulsora e condutora do desenvolvimento e transformação social, pois existem outros fatores sociais, econômicos e políticos que participam decisivamente na efetivação do modelo social. No entanto, a educação é parte importante:

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 1995, p. 30).

Para finalizar: a efetivação de uma educação conscientizadora, de uma educação cidadã, só vai se realizar

a partir da busca por sua construção; ela não está dada, é preciso conquistá-la. Aí talvez possamos ter a educação cidadã que Freire pensou:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1977, in GADOTTI, 2002, p. 11-12).

Ao longo do debate gerado acerca das reflexões aqui propostas, pode-se observar que são muitos os desafios para o educador no contexto atual, porém um dos maiores ainda consiste no processo de conscientização, tornando necessária a busca do diálogo dentro da escola e entre as instituições para construir novos caminhos condutores da práxis pedagógica.

## Abstract

This article proposes an approach on education, transformation and conscientization within Freire's perspective, being conscientization one of the great challenges of modern days. Firstly, pedagogical relations in the school are addressed; next, a discussion on the restraints to a conscientizational practice and the possibilities of overcoming the challenges imposed to dialogical, conscientizational, liberating practice and the qualities necessary to progressive teachers nowadays, considering the conscientization and the transformation that are made possible through education, is presented. Dialogue is open as long as there is *man* – a relational being who wants to practice/exercise his *word/action*. In this sense, the struggle for the resignification of teaching practices as an indispensable element in the process of social transformation is set.

Key-words: education, conscientization, educator, transformation.

## Referências

- BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. p. 29-50. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cidadania. Educação Cidadã*, Porto Alegre: SEC, n. 2, p. 63-74, 2002.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e transformação*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 15. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LUCCI, Elian Alabi. *Geografia homem e espaço: o capitalismo, as condições de desenvolvimento, os blocos econômicos e o espaço americano*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie (Org.). *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2002. p. 11-17.

## Nota

<sup>1</sup> São muitos os afazeres dos professores: realizar o planejamento diário das aulas; o plano de curso anual por disciplina e série para o ano letivo e o planejamento dos bimestres ou trimestres, conforme a organização da escola; compete-lhe também preencher os cadernos de chamada (um para cada turma que atender, e para disciplina). Se for professor conselheiro de turma, deve preencher a ficha individual do aluno e uma ficha da turma toda nas reuniões do Conselho de Classe trimestral. Se tiver algum aluno com problemas, deve preencher a ficha para atendimento médico clínico ou psicológico, fornecendo aos profissionais todas as informações possíveis sobre o referido aluno. Elaborar e depois corrigir provas e trabalhos. Pode participar da diretoria do Círculo de Pais e Mestres, do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil. É convocado a participar das reuniões de Assembléia Geral do Círculo de Pais e Mestres, das reuniões trimestrais para entrega de boletins informativos aos pais; das reuniões pedagógicas e/ou administrativas da escola e de seminários ou encontros sobre educação que a escola optar por participar. Escrever os projetos a que se dispõe desenvolver com os alunos. Participar da organização das festas escolares, como festa do Dia das Mães, do Dia dos Pais, festa junina, festa do aniversário da escola, campeonatos esportivos e outros tantos eventos que a escola promover. Nós vemos professores que trabalham com 15 e até mais turmas, o que significa 15 cadernos de chamada, 15 planos, e assim por diante. Fazendo uma média de 30 alunos por turma, são 450 educandos e, no caso de um teste de dez questões, são 4 500 questões para avaliar. Nessa maratona avaliativa pouco importa a realidade do educando, o porquê de ele ter respondido desta forma..., isto é, a avaliação tem um caráter superficial e está mais a serviço da classificação. Essa estrutura curricular fragmentada das diversas disciplinas está fundamentada na lógica da especialidade do conhecimento. Acredita-se que um professor especializado numa disciplina (Matemática, Português, História...) tem a possibilidade de realizar um trabalho mais eficiente. Por isso, por exemplo, o professor de história atende a todos os alunos da 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio apenas no assunto de história. Portanto, em nome da autoridade e da eficiência, dispensa-se o diálogo nas e entre as áreas do conhecimento.