

PENSAMENTO EDUCACIONAL FREIREANO: PERSPECTIVAS HUMANISTAS E LIBERTADORAS

FREIRIAN EDUCATIONAL THOUGHT: HUMANIST AND LIBERATING PERSPECTIVES

PENSAMIENTO EDUCATIVO FREIREANO: PERSPECTIVAS HUMANISTAS Y LIBERADORAS

ROSÁRIA HELENA RUIZ NAKASHIMA*
REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA**
BRUNA DA SILVA CARDOSO***

Resumo: O pensamento educacional freireano nos mobiliza a refletir sobre educação dialógica, saberes docentes e metodologias de ensino problematizadoras, que nos inspiram a pensar, a sentir e a agir em busca da humanização, da vida e da libertação de homens e mulheres. O objetivo deste artigo é apresentar alguns matizes do pensamento de Paulo Freire, elucidando as perspectivas libertadoras e humanistas de sua pedagogia. Os resultados das reflexões apontam que conhecer, revisitar e/ou reinventar as ideias de Freire são práticas essenciais para aqueles que acreditam que a educação dialógica é fundamental para os processos de recriação de um mundo mais justo, inclusivo, acolhedor, generoso e sustentável.

Palavra-chave: Pedagogia do oprimido. Metodologia de investigação conscientizadora. Descoberta crítica.

Abstract: The Freirean educational thought mobilizes us to reflect on dialogical education, teaching knowledge and problematizing teaching methodologies, which inspire us to think, feel and act in search of humanization, life and the liberation of men and women. The purpose of this article is to present some nuances of Paulo Freire's thought, elucidating the liberating and humanistic perspectives of his pedagogy. The results of the reflections show that knowing, revisiting and/or reinventing Freire's ideas are essential practices for those who believe that dialogical education is fundamental to the processes of recreating a more just, inclusive, welcoming, generous and sustainable world.

Keywords: Pedagogy of the oppressed. Awareness research methodology. Critical discovery.

Resumen: El pensamiento educativo freireano nos moviliza a reflexionar sobre la educación dialógica, la enseñanza de los conocimientos y la problematización de las metodologías de enseñanza, que nos inspiran a pensar, sentir y actuar en busca de la humanización, la vida y la liberación de los hombres y mujeres. El objetivo de este artículo es presentar algunos matices del pensamiento de Paulo Freire, elucidando las perspectivas liberadoras y humanistas de su pedagogía. Los resultados de las reflexiones indican que conocer, revisar y/o reinventar las ideas de Freire son prácticas esenciales para quienes creen que la educación dialógica es fundamental para los procesos de recreación de un mundo más justo, inclusivo, acogedor, generoso y sostenible.

Palabras-clave: Pedagogía del oprimido. Metodología de investigación de la consciencia. Descubrimiento crítico.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (UFT). E-mail: rosaria@uft.edu.br.

** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de educação do campo (LEDOC), Campus de Tocantinópolis. Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Cultura e Território- PPGCULT (UFT). E-mail: rejmedeiros@uft.edu.br.

*** Graduada em História (Licenciatura) e Mestra em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, no Colégio Estadual Sebastião Rodrigues Sales, Brasilândia-TO. E-mail: nhabrunisc@gmail.com.

DIÁLOGOS DE EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE

O legado de Paulo Freire continua pertinente na atualidade, por vivermos em uma sociedade ainda marcada por desigualdades de classe, gênero, etnia, sexualidade, raça e suas interseccionalidades¹. O pensamento de Freire se mostra atual porque a opressão continua, pois a disputa pelos diferentes tipos de poder (social, econômico, político e simbólico) contribui para a manutenção de hierarquias presentes, o que ocorre, também, nos processos educativos, em que a relação verticalizada, professor e estudantes materializam a “educação bancária” e antidialógica.

Freire foi capaz de pensar, sentir e agir em busca da construção de uma filosofia educacional que priorizou a humanização, a vida e a libertação de homens e de mulheres. Nesse sentido, enquanto viveu, em suas obras e palestras, ele questionou as dinâmicas sociais hierárquicas, que oprimem as classes populares, e defendeu uma educação que promovesse a prática da liberdade, uma autêntica “pedagogia do oprimido”,

[...] que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2017b, p. 56).

No âmbito da pedagogia do oprimido, o educador é convidado a perceber que a humanização é um processo do qual ele faz parte, juntamente com seus educandos. Nesse movimento, torna-se incompatível a crença de que se é o detentor de saberes a serem “depositados” nas mentes dos estudantes, portanto, um dos princípios de um educador humanista é a “crença nos homens. Crença no seu poder criador” (FREIRE, 2017b, p. 86).

Por outro lado, a educação bancária reforça práticas de opressão, de desumanização, em que seres humanos são “reduzidos a meras coisas” (p. 90); em outras palavras, concebe homens e mulheres como espectadores do mundo, que devem colocar suas consciências à disposição dos detentores do saber.

[...] Mas, se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 2017b, p. 88).

Assim, a educação bancária nega a educação como um processo de busca, desconhece homens e mulheres como seres históricos e reflete os interesses dos opressores, transformando os oprimidos em seres para o outro.

Neste artigo, vamos revisitar alguns conceitos importantes presentes, principalmente, em “Pedagogia do Oprimido”, para que leitores e leitoras continuem encontrando inspiração na filosofia freireana para a (re) criação de ideias e de práticas educacionais libertadoras. Sobre isso, Ana Maria Araújo Freire destaca que:

[...] Ler o mundo nos espaços/tempos de cada um dentro de nós, de cada um de nós em relação com as nossas sociedades, como Paulo nos ensinou, continuará a ser a tarefa dos que querem construir um mundo mais justo, mais bonito e verdadeiramente democrático, seu sonho maior. [...] Conhecê-lo melhor é fundamental para reinventá-lo, como ele tanto desejava, porque sempre teve a preocupação de não ter seguidores ou discípulos, mas recriadores, sujeitos curiosos que possam dizer coisas sobre as coisas que ele disse e fazer coisas sobre as coisas que ele fez, renovando-o, atualizando-o, reinventando-o histórica, política e epistemologicamente, com seriedade ética. [...]. (FREIRE, 2017a, p. 37).

¹ O termo trata da seguinte abordagem: “[...] os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas” (COLLINS, 2019, p. 460).

Conhecer, revisitar e/ou reinventar as ideias de Freire é essencial para aqueles que acreditam que em um contexto bancário de educação torna-se impossível a recriação do mundo por homens e mulheres, ou seja, o pensar autêntico não se efetiva, cabendo-lhes apenas “digerir” o que é definido hierarquicamente, de cima para baixo, configurando-se as práticas de dominação.

MAS, COMO OCORRE ESSE DOMÍNIO?

Para responder esta pergunta, vamos revisitar alguns momentos da vida de Paulo Freire, que nasceu em 1921 e teve sua infância no Nordeste do Brasil, especificamente na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. No quintal de sua casa, embaixo de pés de mangas, utilizando gravetos sobre o chão de terra, ele aprendeu a ler e a escrever com a ajuda de sua mãe, Dona Tudinha (Edeltrudes Neves Freire) e de seu pai, Joaquim Themístocles Freire.

Paulo Freire destaca que foi nesse período que fora introduzido na leitura da palavra, o que ocorreu porque seus pais consideravam fundamental a leitura do mundo, no caso, do mundo de Freire. Ao entender que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’” (FREIRE, 2011, p. 30) e também de transformá-lo, Freire passou a insistir e a acreditar que as palavras utilizadas em processos de alfabetização tinham que pertencer ao universo vocabular dos grupos populares, “deveriam vir carregadas da significação de sua experiência pessoal e não da experiência do educador” (FREIRE, 2011, p. 30).

Freire aprendeu a ler com as palavras do seu mundo, em um processo contínuo e, a partir de sua própria história de vida, reconheceu e defendeu o compromisso com uma educação popular, ao vivenciar as dificuldades e os obstáculos quando se tem “poucas posses”, mas, ainda menino, Freire descobriu algo valioso: a palavra; matéria-prima primordial para o diálogo e para a sistematização de sua filosofia educacional libertadora.

[...] Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. [...] (FREIRE, 2015, p. 41).

Na biografia de Paulo Freire, escrita por Nita, há várias passagens sobre os momentos de pobreza vividos em Jaboatão (PE) por ele e por sua família.

[...] Jaboatão foi o lugar onde Paulo começou a sentir com força trágica o sofrimento e a angústia. (...) Sentiu o sofrimento ao ver sua mãe, precocemente viúva aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e a seus quatro filhos. Lá sentiu a fome e aprendeu a fazer “algumas incursões nos quintais alheios”. Assim, Jaboatão ficou em sua memória como a tristeza pelas perdas pessoais e as advindas das provações materiais. (...) A difícil vida em Jaboatão, contudo, ofereceu a Paulo também oportunidades fundamentais para que ele fortalecesse o seu caráter e sua preocupação com a justiça [...] (FREIRE, 2017a, p. 53-55).

Diante das dificuldades financeiras da família, Freire ingressou tardiamente, aos dezesseis anos, no curso ginásial, conforme seu depoimento, publicado originalmente na Revista Ensaio, n. 14, de 1985, p. 5:

[...] Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da “fome” intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calças compridas. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano do ginásio com 16 anos. Idade com que meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife: em Jaboatão só havia escola primária. Mas minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir o colégio que me recebesse com bolsa de estudos. Finalmente encontrou o Colégio Osvaldo Cruz e o dono desse colégio,

Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso”. (BRANDÃO, 2005, p. 27).

Sua ânsia e crença por uma educação transformadora da sociedade foram as molas propulsoras para se pensar em um projeto de formação que fosse além do ensino e do aprendizado de habilidades técnicas ou apenas da concepção da linguagem como um processo de codificação e decodificação de letras e números. De acordo com Brandão (2005, p. 21):

[...] Paulo Freire concebeu uma educação que, da criança ao adulto, desenvolvesse na pessoa que aprende algo mais do que apenas algumas habilidades instrumentais, como saber ler e escrever palavras, ao lado de algumas habilitações funcionais dirigidas ao simples exercício do trabalho, como o saber usar as palavras aprendidas para ser um pedreiro, um contador, um advogado ou um professor. Ao imaginar uma educação libertadora, como ele a batizou, pensou em um trabalho pedagógico com um profundo e largo sentido humano. Um ofício de ensinar-e-aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo. (BRANDÃO, 2005, p. 21).

Freire, ao analisar sua própria história de vida, em um processo de apropriação e de formação pessoal e profissional, foi construindo sua identidade como um professor que pensou e praticou uma educação profundamente humana. Quando não se tem uma postura humanista, inspiradora de ações libertadoras, atua-se como dominador, colonizador; um opressor que defende que o mundo não deve ser questionado ou problematizado pelas classes populares; assim, estas devem se adaptar ao que está “determinado” pelos interesses dos dominadores. Sob esse prisma, os opressores “domesticam” os oprimidos por meio de discursos, mitos e/ou práticas que os assustam ou os ameaçam, alimentando a sua autodesvalia, isto é,

[...] De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2017b, p. 69).

A confiança em relação à superioridade das elites opressoras é fundamental para que o saber dos opressores se sobreponha ao povo, que não deve, nem precisa ter o trabalho de pensar, mas sim de receber os conhecimentos e os procedimentos estabelecidos verticalmente, necessários à sustentação da opressão.

[...] É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 2018, p. 80).

Na educação, o autoritarismo do professor, articulado com sua prática bancária, “implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos” (FREIRE, 2018, p. 97) e a capacidade de desvelar a realidade. Quando a escola nega a identidade, a expressividade, a cultura e os modos de vida dos sujeitos socialmente vulneráveis, contribui para o silenciamento dessas vozes que, sem apoio e reconhecimento, começam a acreditar que seus direitos são privilégios concedidos pela elite ou por “leis divinas” e, portanto, devem ser gratos a isso, mantendo os opressores “hospedados” em seu interior. Assim,

[...] com o opressor “hospedado” nelas [massas populares], a sua ambiguidade as faz mais temerosas da liberdade. Apela para explicações mágicas ou para uma visão falsa de Deus (estimulada pelos opressores), a quem fatalisticamente transferem a responsabilidade de seu estado de oprimidos. Sem crerem em si mesmas, destruídas, desesperançosas, estas massas [oprimidas] dificilmente buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino [...]. (FREIRE, 2017b, p. 221-222).

Em outras palavras, o medo da liberdade inibe qualquer questionamento ou denúncia sobre a realidade, pois a classe oprimida teme romper seus laços com suas crenças religiosas; preocupa-se em perder seus “privilégios” que dão acesso aos serviços públicos (educação, saúde, segurança, habitação etc.) e em ter de se defrontar com situações sociais e com sacrifícios ainda mais dolorosos.

Mas, por meio de “trabalhos educativos” (FREIRE, 2017b, p. 57), realizados com os oprimidos, é possível anunciar mudanças. Nesse caminho, coloca-se para os oprimidos um dilema que a sua pedagogia precisa enfrentar. Paulo Freire alerta-nos que a nossa tarefa como educadores não deve ser apenas explicar as coisas às massas, mas dialogar com elas, porque a pedagogia do oprimido tem como objetivo a busca pela libertação de homens e mulheres.

CONSCIÊNCIA OPRIMIDA E OPRESSORA

Paulo Freire defendeu que a educação é o caminho para se recuperar a humanidade roubada dos oprimidos e, nesse processo, a humanidade dos opressores é restaurada:

[...] E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores, Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. [...] (FREIRE, 2017b, p. 41).

Para a realização de tal tarefa, Freire se preocupou em apresentar a “pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2017b, p. 43). Assim, trata-se de um processo educativo construído pelo povo, ou seja, não se trata de uma pedagogia para resgatar o oprimido do processo de dominação, mas para fazer com que ele seja objeto de sua reflexão, resultando no “seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2017b, p. 43).

Para a concretização dessa pedagogia, é necessária a consciência de si e da classe oprimida, bem como o anseio por liberdade e justiça; do contrário, o opressor “hospedado” em cada oprimido poderá se manifestar, fortalecendo a desumanização e a dualidade opressor *versus* oprimido, ou seja,

[...] São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 2017b, p. 47-48).

A pedagogia do oprimido é humanista e libertadora, isto é, um caminho para a emancipação de homens e mulheres, em busca do *ser mais*, enquanto sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade opressora. Conscientes da situação de oprimidos, estes começam a lutar pela humanização, pela desalienação e por igualdade de participação na realidade histórica; “hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2017b, p. 56).

Mas, por que essa pedagogia deve ser elaborada pelos próprios oprimidos? Freire (2017b) responde: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão?” (FREIRE, 2017b, p. 42-43). Assim, a autenticidade de uma pedagogia do oprimido se firma na “descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, 2017b, p. 43).

Essa “descoberta crítica” tem um grande valor no contexto educacional, pois cada professor constrói, de forma consciente ou não, sua concepção de educação, que pode refletir em práticas pedagógicas opressoras e/ou libertadoras.

Freire nos convida a reconhecer que trabalhamos como educadores através de uma pedagogia colonizadora, que tem como base um sistema de classificação social, racial e étnica. Logo, muitas vezes entendem-se os educandos como oprimidos, e perpetuam-se formas de continuar segregando e excluindo e negando a eles a humanidade. Para Paulo Freire, os oprimidos já são humanos e a “[...] opressão mais brutal é não ver um ser humano como humano e segregá-lo como in-humano” (ARROYO, 2019, p. 9). Como exemplo, podemos pensar em

[...] Milhões de crianças-adolescentes e de jovens-adultos que são reprovados nas escolas, na EJA [Educação de Jovens e Adultos], não tanto porque são iletrados, mas porque são avaliados como irracionais, com problemas de aprendizagem, porque são vistos como indisciplinados, violentos, sem valores, sem condutas de humanos. São reprovados porque são decretados in-humanizáveis, in-educáveis. (ARROYO, 2019, p. 9).

A pedagogia do oprimido é um convite para que tenhamos uma postura vigilante sobre quais práticas predominam em nossas ações docentes. Por vezes, em nome da estrutura organizacional do “sistema educacional” – como um conjunto de legislações políticas e pedagógicas que orientam a educação brasileira – incorporamos regras, comportamentos e valores que resultam em um *modus operandi* desumanizador na sala de aula. Por meio da “descoberta crítica”, os estudantes podem restaurar a humanidade dos professores e libertá-los, ao mesmo tempo que também se libertam, por reconhecerem que há certas amarras no “sistema educacional” que requerem um trabalho colaborativo, entre professores e estudantes, para a criação de caminhos para uma educação crítica, justa, democrática e equitativa, características essas presentes no ideário freireano, conforme afirma Nita:

[...] Como um educador crítico que amou apaixonadamente os homens e mulheres e a esses e essas esteve a serviço, dedicando toda a sua vida através de sua proposta de educação dialógica, questionadora, esperançosa, denunciadora e anunciadora, problematizadora e libertadora, portanto nascida e embrenhada na amorosidade. [...] (FREIRE, 2017a, p. 35).

Quando o educador compartilha dessa concepção de educação freireana, em vez de apenas denunciar os aspectos do “sistema educacional” com os quais não concorda, analisa a escola onde leciona e suas turmas em busca de construir anúncios “de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico” (FREIRE, 2017b, p. 102). Pois, ao contrário de negar aos educandos o entendimento dos processos históricos que os desumanizam, responsabilizando-os pela humanidade que lhes é negada, devemos repensar a função social, política e pedagógica das escolas, da docência e do sistema escolar. Em outras palavras,

[...] Reconhecer os processos históricos de desumanização, de roubo de suas humanidades, que milhões de oprimidos padecem é, para Freire, um desafio radical para a pedagogia e para a docência. Mas ele ainda nos desafia a nos conscientizar das resistências e das lutas dos oprimidos por justiça, por liberdade, pela recuperação de sua humanidade roubada, pelo direito à vida justa. (ARROYO, 2019, p. 17).

Assim, por meio da “descoberta crítica”, professores e estudantes veem-se diante do compromisso histórico de juntos anunciar expectativas, saberes e atitudes que concretizem os dois momentos da pedagogia do oprimido:

[...] O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. [...] (FREIRE, 2017b, p. 57).

Com a ajuda de seus estudantes, os professores podem se libertar do papel de opressores e, neste momento, arriscamos uma aproximação da psicanálise com a educação,

[...] o educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter

uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos. (KUPFER, 2001, p. 97).

A autora aponta para a renúncia de alguns ideais do campo da educação, que indicam o controle e o poder. Sob esse prisma, encontramos aproximações na obra “pedagogia do oprimido”, na qual Freire defende a conscientização histórica e social de homens e mulheres, alunos e alunas, professores e professoras, para que a educação problematizadora e transformadora seja construída por todos, em espaços escolares e não escolares de aprendizagem.

[...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2017b, p. 96-97).

A renúncia do papel de opressor é libertadora, pois permite ao professor compreender que ele não é o “detentor do saber” e que, portanto, ensinar exige humildade e “consciência do inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 49). Em outras palavras, em uma relação horizontal, professores e estudantes; estudantes e estudantes trocam seus saberes, suas experiências e aprendem mutuamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47). Por outro lado, em uma relação vertical e “bancária”:

[...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; [...] o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados [...]; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele [...]. (FREIRE, 2017b, p. 82-83).

Sob este prisma, Kupfer (2001), ao tecer articulações que envolvem a psicanálise e a educação, problematiza as relações de poder exercidas pelos professores, em busca de terem sob seu domínio os processos pedagógicos, e pondera as consequências que surgem quando esses professores conseguem libertar-se desse ideário:

[...] pois tira dos ombros do professor uma carga de controle excessiva e indesejável, embora acrescente outra: a de permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo. (KUPFER, 2001, p. 99).

Quando os professores se libertarem da ideia de controlar o processo educativo e de “transferir” seus saberes, é possível que se afastem das práticas dominadoras, que dificultam e, muitas vezes, impedem a liberdade para o pensar autêntico e crítico dos estudantes; pois a existência humana envolve o direito de “pronunciar o mundo” (FREIRE, 2017b, p. 108). “Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 109). Logo, o diálogo se apresenta como um ato de criação de ideias, ao contrário da educação bancária, que apenas deposita ideias nos educandos. Assim, uma “educação autêntica” não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B.

Sabemos que estamos inseridos em uma sociedade extremamente autoritária, com poucas experiências democráticas, e quando olhamos especificamente para as escolas e salas de aula percebemos que ainda não conseguimos resolver esse problema. Muitas vezes nossas práticas são autoritárias, mas, no discurso, dizemo-nos progressistas.

[...] se a professora é coerentemente autoritária ela é sempre o sujeito da fala, enquanto os alunos são continuamente a incidência de seu discurso. Ela fala a, para e sobre os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e de sua verdade. E até quando fala com o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz. (FREIRE, 2016, p. 85).

Já a educadora democrática entende como é prazerosa a experiência de falar aos educandos e com eles.

[...] Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar a e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem como a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. (FREIRE, 2016, p. 86).

Assim, os espaços educacionais escolares e não escolares podem contribuir para quebrar a dualidade opressor e oprimido, ao criar oportunidades de investigação crítica da realidade social. Logo, na próxima seção, traremos uma reflexão que aproxima as ações de educar e de investigar, a partir dos princípios freireanos para uma metodologia de investigação conscientizadora.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO CONSCIENTIZADORA

Paulo Freire entendia que todos nós somos detentores de conhecimentos significativos, não importando o meio social, a idade, a escolaridade etc. Nesse sentido, ele apresenta a investigação dos temas geradores como ponto de partida de uma educação problematizadora. Essa metodologia é uma estratégia a ser utilizada para conscientização dos oprimidos, que se divide em fases importantes, detalhadas a seguir.

Em um primeiro momento, faz-se necessário uma conversa com os estudantes para conhecê-los e compreender seus contextos e histórias de vida, estabelecendo laços de confiança com eles, “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, sua práxis” (FREIRE, 2016, p. 163). Ao professor, cabe uma “atitude compreensiva” sobre a realidade narrada pelos estudantes, ou seja, deve estar atento para não impor seu “marco conceitual valorativo” (FREIRE, 2017b, p. 144)

Os estudantes precisam se sentir seguros para socializar questões do seu cotidiano e apresentar ao professor suas dúvidas, angústias e outras inquietações. A autoridade do professor se caracteriza pela sua responsabilidade e compromisso na organização do trabalho pedagógico *com* os estudantes, por outro lado:

[...] o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação da autoridade. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Sabemos que o currículo é uma seleção de elementos da cultura e, na maior parte das instituições educacionais, já se apresenta como algo definido por outras instâncias. Entretanto, é possível que se discuta com os estudantes quais são os objetivos da disciplina e seus conteúdos curriculares, destacando a importância do diálogo para “uma relação de simpatia e confiança mútuas” (FREIRE, 2017b, p. 144). Por meio desse diálogo, é preciso identificar pontos de convergência entre os conteúdos curriculares e a vivência dos estudantes.

Ao estar afiliado a essa proposta, em um segundo momento, o professor cria situações pedagógicas para aproximar os estudantes da realidade para desvelá-la, portanto não pode ser uma imposição; essa percepção crítica da realidade deve ser codificada, sentida e construída pelos estudantes. Nesse movimento, aquilo que os aflige e os desafia vai sendo destacado por eles, em um processo de “codificação”.

Esses cuidados vão configurando o processo educativo como “ação cultural”, criando as oportunidades para que o professor conheça as formas de construção do pensamento dos estudantes.

Em um terceiro momento, ao aproximar-se da realidade, os estudantes poderão codificar temas sociais, políticos, culturais, pedagógicos etc.; e o papel do professor será fazer a mediação, promovendo momentos de “descodificação”, nos quais, para Freire (2017b, p. 147), “a ‘cisão’ que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo ‘cindido’ que se retotaliza e se oferece” ao professor uma nova análise que exigirá um novo momento avaliativo e crítico, no qual todos os estudantes se tornam investigadores de sua realidade, em conjunto com seu professor.

[...] Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.” (FREIRE, 2017b, p. 147).

Quando os estudantes participam da definição do núcleo de contradições em que estão envolvidos, o conteúdo programático da ação educativa vai se organizando, em um processo participativo e não autoritário. Entretanto, Freire (2017b, p. 148) alerta que isso não é suficiente, isto é, além de partir da percepção dos sujeitos sobre as contradições, configuradas como “situações-limite”, é fundamental “estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área”, ou seja, investigar a consciência dos estudantes sobre o quanto estão “aderidos a estas ‘situações-limite’, impossibilitados de ‘separar’-se delas”.

De acordo com Osowski (2018, p. 432), “situações limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo”. São consideradas como determinantes históricas, impostas e que devem ser aceitas sem questionamentos.

Goldmann (1969 *apud* FREIRE, 2017b, p. 149) e Nicolai (1960 *apud* FREIRE, 2017b, p. 149) nos mobilizam a pensar que perceber as contradições é o primeiro passo para a “consciência real ou efetiva”, que pode revelar “soluções praticáveis percebidas ou efetivamente realizadas”. Mas, fazendo uma análise do papel do professor, sua tarefa vai além disso, ou seja, trata-se de criar situações para que os estudantes construam a “consciência máxima possível”, para se chegar às “soluções praticáveis despercebidas”, ao “inédito viável”.

Agir como educador a partir da concepção de uma educação problematizadora exige que o professor ressignifique seu papel e compreenda que não sabe de tudo, e que deve ser um sujeito que se abre ao mundo, no caso, ao mundo dos educandos. Pois,

[...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão de que sou consciente atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (FREIRE, 2018, p. 132-133).

A partir do quarto momento, as contradições identificadas na sala de aula devem ser apreendidas por todos e algumas delas serão selecionadas para serem codificadas e descodificadas pelos estudantes, por meio de uma análise plural e crítica das representações de realidades que são significativas para eles. “As codificações [...] são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores” (FREIRE, 2018, p. 151), a fim de emergir os temas da realidade concreta dos estudantes.

A reflexão crítica implica uma análise por parte dos estudantes sobre como lidavam com as contradições, e a descodificação “promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (FREIRE, 2018, p. 153). Freire, inspirado por José Luís Fiori, ressalta uma exigência, ou seja, que ao preparar as codificações, elas representem contradições “‘inclusivas’ de outras” para que um “leque temático” possa se abrir no processo de descodificação. Ao incluir aspectos que vão além daqueles concretos, mais próximos das necessidades dos estudantes, ultrapassa-se a “sua experiência focalista, ganhando a consciência da totalidade” (FREIRE, 2018, p. 154).

Assim, nesse quarto momento, para que o sentido da totalidade seja compreendido, é necessário decodificar o núcleo básico das contradições (“essencial”) e, de forma simultânea, a partir da consciência desenvolvida, projetar, ao seu lado, as codificações “auxiliares”.

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*. Em síntese, as “situações-limite” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. (FREIRE, 2017b, p. 130).

A metodologia conscientizadora deve investigar os temas geradores, encobertos pelas situações-limite, que são vivenciadas pelos sujeitos e conseqüentemente percebidas como situações de opressão. Nesse caminho, o objetivo principal é a superação da visão fragmentada da realidade, que se apresenta como um dos obstáculos para conhecer e transformar a realidade.

[...] Nesse sentido, é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo. (FREIRE, 2016, p. 161).

O diálogo dos sujeitos sobre a sua realidade e suas necessidades pressupõe o processo de decodificação, que é, para Freire, realizar a leitura da realidade e compreender como tal realidade se relaciona com o mundo, “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2016, p. 165).

Paulo Freire destaca que toda investigação temática que seja conscientizadora é pedagógica e faz a investigação do pensar. Assim, a investigação temática e a concepção problematizadora da educação se articulam, mostrando que,

[...] Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram por ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2016, p. 169).

Na última fase da investigação, parte-se para a produção de materiais didáticos, que devem ser materiais que dialoguem com a realidade dos sujeitos envolvidos, ou também materiais que já existem e que podem ser aproveitados para discutir os temas. A partir da investigação temática, os educadores apresentam os programas gerais, que precisam trazer problemas a serem decifrados, e não conteúdos a serem depositados.

Freire apresenta possibilidades também para que seja realizada uma investigação temática com menos recursos disponíveis. Os educadores, nesse caso, devem ter conhecimento mínimo da realidade, para dela extrair temas que auxiliem no processo de codificação da realidade em questão. Este pode ser um tema geral, que fale sobre o mundo da cultura dos sujeitos e que possibilite que outras temáticas sejam explicitadas. A partir das sugestões do grupo, educadores apresentam problematizações sobre os temas sugeridos, os temas geradores resultam de diálogo com educadores e são carregados de marcas de experiências, lutas cotidianas e políticas e, sobretudo, de esperança. Mas, esperança do verbo esperar, como define Paulo Freire. O exemplo a seguir dado por Freire demonstra como essa metodologia ocorre:

[...] Admitamos que um dos membros do grupo diz: “Gostaríamos de discutir sobre nacionalismo”. “Muito bem” (diria o educador, após registrar a sugestão, e acrescentaria): “Que significa nacionalismo? Por que interessa-nos a discussão sobre nacionalismo?”. (FREIRE, 2016, p. 195).

O coletivo é coordenado pelo educador, que orienta o diálogo e a problematização do tema gerador. Essa metodologia é organizada pelo círculo de cultura que apresenta uma perspectiva do mundo vivido, objetivando-o, problematizando-o e compreendendo-o enquanto projeto humano de educação. Destacamos que Freire (2017b), ao defender uma educação problematizadora, a define como potência para transformação da realidade. Portanto, o mais importante na metodologia conscientizadora é que homens e mulheres se sintam sujeitos do seu pensar, o que pressupõe que programas de ensino e currículos sejam constituídos a partir do diálogo com os educandos.

É SEMPRE TEMPO DE REVISITAR O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE!

Ao tratarmos do pensamento educacional em Paulo Freire, buscamos refletir sobre a educação transformadora, humanista e libertadora defendida pelo autor em diferentes obras; sobretudo acerca da questão da formação docente, enquanto responsabilidade ética no exercício do ensinar e aprender continuamente e no que diz respeito aos saberes dos educandos, ponto indispensável para a metodologia de investigação.

Destacamos que, ao falar da pedagogia dos oprimidos, Freire dialoga com as lideranças e com os educadores sobre a importância da práxis revolucionária, evidenciando a educação libertadora como caminho para um mundo mais plural, corajoso, generoso e participativo. Isso porque a construção de uma pedagogia do oprimido está relacionada à libertação popular, que é revolucionária, e também é pautada em uma pedagogia do diálogo. Logo, ele convida todos os educadores que almejam lançar mão da educação problematizadora a repensarem a forma como lidam com os educandos, destacando que,

[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2018, p. 32).

Ao elaborar tais questionamentos, podemos aferir que Paulo Freire chama atenção para o papel social, político e cultural dos docentes na tarefa de educar-aprender. Pois “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25). Isso implica conhecer a realidade dos educandos e dialogar com seus saberes na construção de um conhecimento pautado a partir da classe trabalhadora. “[...] Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24). Nesse sentido, distanciar-se de uma pedagogia colonizadora e opressora exige dos educadores pensar e refletir sobre sua prática pedagógica constantemente.

Isso perpassa pelo respeito à curiosidade dos educandos, pois o professor que faz questão de “colocar o aluno em seu lugar” está retirando do aluno o direito de ser curioso e desrespeitando a autonomia e a identidade do educando. Respeitar os educandos pressupõe considerar as condições de existência e os conhecimentos que eles levam à escola, pois “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2018, p. 63).

Como metodologia do ensinar e aprender, os temas geradores se colocam como o eixo central da prática educativa, considerando que partem da investigação com o povo, com os educandos. É nesse processo de investigação que se inicia a tomada de consciência, tanto por parte dos educandos, como por parte dos educadores. Estes últimos, para se manterem como problematizadores com sentido libertador, devem acreditar que a mudança é possível, pois “o mundo não é, o mundo está sendo” e que tanto educadores como educandos são sujeitos da história e podem transformá-la. A educação para Freire (2018) se (re)faz na práxis e por isso a educação problematizadora é revolucionária nas ideias, na prática, na ação, na reflexão e no diálogo.

[...] destaca-se que não existe educação neutra, afinal, ela sempre apresenta sua intencionalidade. Toda educação, pensada na perspectiva da construção e da reconstrução contínua de significados de uma realidade, contém a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise, uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela ideia de que a causalidade está submetida à sua apreciação, portanto, à sua ação e à sua reflexão, podendo transformá-la. (ALMEIDA, 2020, p. 170).

A educação tem sua intencionalidade, por isso se constitui em ação de uma prática social. Enquanto potência, pode ser revolucionária nas ideias e, conseqüentemente, nas transformações da realidade. Freire nos adverte que a ação cultural não pode se sobrepor à visão de mundo dos educandos e promover uma invasão cultural, ao contrário, cabe ao educador partir sempre da realidade do aluno no tocante à problematização, para que disso resulte a inserção consciente do aprendiz na realidade em transformação (FREIRE, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. C. M. de. Educação popular e mapeamento social: uma Experiência de Ação Cultural no Acampamento Padre Josimo (MST, TO). **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n.12, p. 156-182, jan/abr. 2020.
- ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê Paulo Freire: o legado global. V. 35, 2019, p. 1-20.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Trad. J. P. Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de JANEIRO: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo; Paz e Terra, 2. ed., 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- OSOWSKI, C. I. Situações limites. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 432-433.