Paulo freire: por uma teoria e praxis transformadora

Lisete Regina Gomes Arelaro [1]; Maria Regina Martins Cabral [2]

1 – Introdução

Este texto trata da atualidade e originalidade do pensamento de Paulo Freire frente às perspectivas atuais da educação, sua teoria do conhecimento e, em especial, a resposta às questões da aprendizagem e das intencionalidades da educação durante toda sua ação-reflexão-ação na educação brasileira e mundial. Dentre tantos aspectos, destacamos de sua teoria: a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares.

Freire apresenta em amplo acervo teórico, reflexões que apontam para a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não de categorias abstratas. Para ele, a educação requer, de forma permanente: a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo conhecido a partir do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Freire teve uma grande importância no campo da educação crítica defendendo um tipo de educação que valorizasse o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menor acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo defendia que esse saber fosse expandido na mesma medida que permitisse ao educando não só conhecer o mundo, mas transformá-lo. Por conta dessas defesas sempre teve aliados e adversários.

Nos últimos dez anos, com o acirramento da crise do capitalismo nos países considerados desenvolvidos, suas ideias ganharam mais força na medida em que as críticas à educação neoliberal e ao ambiente educacional da globalização necessitam de uma educação que discuta possibilidades de enfrentamento, não

apenas como soluções para problemas individuais, mas como construção de possibilidades coletivas.

O discurso neoliberal, por um lado, corrobora a construção de um conhecimento que uniformiza os saberes e o "comodismo" individualista das pessoas, de outro, requer um tipo de conhecimento diferente que sustente e fundamente a concentração de renda como fato natural e que tem alimentado problemas sociais como o desemprego, a fome, a baixa qualidade de vida de grande parte da população no mundo e, atualmente, também nos países mais ricos.

Parte da reflexão deste texto trata das consequências que a aplicação das ideias pedagógicas de Paulo Freire teve, estão tendo e podem ter na prática, não apenas em termos de conteúdos, atitudes e métodos que apontem para a necessidade de se repensar a escola, a sala de aula, um novo sistema educativo, um novo currículo, uma nova pedagogia, tendo em vista as novas necessidades do atual cenário mundial, mas também de como se analisam os dados das pesquisas na área da educação. Não se pode perder de vista o fato de que Freire elaborou categorias importantes para essas análises, em especial, sua teoria epistemológica sobre o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

2 – Algumas notas biográficas sobre o Professor Paulo Freire:

Intelectual chamado de "educador popular" é o professor brasileiro mais conhecido no mundo. Foi criador de uma teoria epistemológica de aprendizagem que grande parte das publicações denomina de "método Paulo Freire", e é também o cidadão brasileiro mais condecorado do país. Foram 40 títulos de Doutor Honoris Causa, 34 deles em vida; mais 5 outros de alto grau acadêmico – e mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu na cidade de São Paulo/SP, no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade. Quando pequeno, escrevia palavras com gravetos, no chão do quintal de sua casa, no bairro da Casa Amarela e por isso, quando foi para a escola primária (primeiros anos do ensino fundamental como é chamada atualmente), já sabia ler e escrever. Aos 10 anos, mudou-se para Jaboatão onde viveu anos duros de dificuldade econômica e experimentou a fome. Aos 13 anos perdeu seu pai. Sonhava ser professor de português e cantor (Freire, Ana Maria – p.47). Cursou a escola secundária no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife, escola que pertencia ao pai de Nita Freire, sua 2ª esposa, onde, inclusive ministrou aulas de

português.

Cursou a Faculdade de Direito, uma vez que, nesta época, em Pernambuco, não havia cursos de formação de professores para os cursos “secundários” – como eram chamados os atuais: anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Nunca exerceu a profissão, mas desde 1941 dera aulas de português no Colégio Osvaldo Cruz e aulas particulares “a quem não aprendia a língua materna”. Em seguida foi admitido no Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve contato com trabalhadores de baixa ou nenhuma escolaridade, que frequentavam as escolas do SESI e começou a se dedicar, de forma sistemática, às teorias da educação de jovens e adultos.

Nos seus Comunicados às escolas, já se dirigia às professoras solicitando que as aulas e reuniões não fossem conferências, mas debates. Orientava que quando se convocasse os pais, as reuniões se dessem em forma de “círculos” de pais e professoras e que, nas escolas, a formação das professoras, deveria envolver todo o grupo e não só os alunos que estivessem com “problemas” no processo de ensino-aprendizagem e que as crianças precisavam de motivação e de conteúdos significativos para querer estudar.

Em 1952 foi nomeado professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, uma das Faculdades que compunham a Universidade do Recife, hoje, Universidade Federal de Pernambuco. Em 1959, passou a dar aulas da mesma disciplina, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras desta mesma Universidade, tendo se tornado Professor Livre Docente, por concurso público, em 1961.

Seu “método de alfabetização”, nada ortodoxo, realizado por meio de Círculos de Cultura, logo despertou grande interesse nacional e latino-americano, por seu potencial inovador à concepção de educação e às tradições das rotinas pedagógicas. Utilizava-se do estudo da comunidade, para gerar “palavras chave”, que deveriam ser trabalhadas nas salas de aula e que, potencialmente, levariam a uma ampliação da visão do mundo dos alunos e, em consequência, se bem realizadas as análises da realidade, poderiam se constituir em processo conscientizador de sua condição de submissão e exploração e passariam a se manter, neste novo patamar, compromissados com a transformação da sociedade. Era uma concepção revolucionária de educação.

O início dos anos 60 do século XX foi muito estimulante em termos de mobilizações

populares e sociais visando à garantia de novos direitos sociais – educação, saúde, cultura, trabalho, previdência social – fruto das concepções da época, que buscavam criar novas estratégias de desenvolvimento autônomo para o país – chamado de nacional desenvolvimentismo – e onde a educação desempenhava papel central no novo processo de industrialização. Isto impunha uma nova concepção de desenvolvimento e de um novo trabalhador, alinhado a uma visão de mundo mais moderno, mais técnico, mais informado, o que exigia também maior escolaridade.

Em 1963, no Governo Jango Goulart, Paulo Freire é convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha por objetivo alfabetizar, politizando, cinco milhões de brasileiros.

Sua experiência bem sucedida, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, que completou 50 anos em 2013, contou com 380 alunos matriculados, dos quais 300 se alfabetizaram, em curto prazo. Observe-se que as taxas de evasão/ reprovação – expulsão, como denominava Paulo Freire – dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda hoje, no Brasil atingem cerca de 50% do total dos matriculados.

Por conta desta sua atuação na área educacional foi considerado “subversivo” por dirigentes do golpe civil-militar de 1964, tendo sido preso em Recife. Em outubro de 1964 exilou-se na Bolívia que, logo após sua chegada, também sofre um golpe militar. Paulo Freire segue, então, para o Chile ficando no país por quase cinco anos, trabalhando com educação de jovens e adultos, em várias instâncias e órgãos e com grande produção intelectual. É lá, inclusive, que escreve o livro que lhe projetou “Pedagogia do Oprimido”, bem como “Extensão ou Comunicação”, que traz uma instigante concepção do papel da extensão no processo de formação das pessoas e publicou sua tese de doutorado defendida no Brasil, com o título de “Educação como Prática da Liberdade”.

Do Chile partiu para os Estados Unidos da América, para dar aulas na Universidade de Harvard, por um contrato de 1 ano letivo e, em seguida foi atender ao convite anteriormente acertado do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) que lhe propôs trabalhar em diferentes lugares que dele precisassem para enfrentar o desafio da democratização da educação, como por exemplo: a Índia e a África. E ele se encantou com a possibilidade de ter o mundo como sujeito e objeto de estudo, e aceitou.

Esta a razão porque Paulo Freire acabou indo morar na Suíça, em Genebra, sede da CMI. Lá ficou morando e atuando em muitos países, no período de fevereiro de 1970 até junho de 1980. Em 1971, ele e um grupo de brasileiros criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC) para continuarem os estudos que Paulo Freire vinha fazendo no Brasil, antes do golpe de 1964. Isto gerou convites para atuar em Zâmbia, na Tanzânia, em Guiné-Bissau, em Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe e em Angola, dentre outros países africanos. Também lecionou na Universidade de Genebra.

Tendo seu retorno ao país sido negado em 1979, volta em definitivo ao Brasil, em 1980, com a Lei da Anistia, já com convites para lecionar no Curso de Pós Graduação em Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, no ano seguinte, no da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Na PUC/SP deu aulas de 1980 a 1997, até às vésperas de sua morte. Na UNICAMP trabalhou durante dez anos e saiu no início de 1991, em função de sua readmissão na Universidade Federal de Pernambuco como anistiado e respectiva aposentadoria imediata, que aconteceria obrigatoriamente, ao completar 70 anos de idade.

No final de 1988, tendo sido eleita Luiza Erundina como Prefeita Municipal da cidade de São Paulo, Paulo Freire foi convidado para assumir o cargo de Secretário de Educação tendo ali permanecido até o início de 1991, quando se retirou para proferir palestras e cursos no exterior e escrever sobre suas reflexões. Foi, sem dúvida, um dos períodos mais profícuos para a Educação na cidade e para a sua rede de ensino. Nunca se fez tanto, com coerência, competência e alegria, em tão pouco tempo! Até hoje, professores e especialistas de ensino que trabalhavam na rede de ensino, à época, lembram-se do exuberante processo de participação efetiva da comunidade escolar e do inédito processo de formação permanente do magistério que se estabeleceu no período, com professores universitários de várias universidades, se deslocando em toda a cidade, realizando debates em todos os Núcleos Regionais de Educação municipal.

Foi homenageado no carnaval de 1994, por uma escola de samba de São Paulo – a “Leandro de Itaquera” – que fez de sua teoria pedagógica e sua atuação educacional, em especial, de sua atuação a favor da expansão do atendimento e da qualidade da educação de jovens e adultos, tema da escola.

Paulo Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria,

destacando-se que os mesmos foram traduzidos para mais de 15 línguas e são vendidos em mais de 80 países. O livro “Pedagogia da Autonomia” vendeu mais de um milhão de exemplares. Pode-se afirmar que Paulo Freire é um dos educadores mais lidos do mundo.

3 – A crítica à educação bancária *versus* a educação crítica como prática da liberdade

Freire argumentava que a educação não poderia temer o debate sobre seu contraditório, pois a realidade existente requer ser analisada de forma contínua, considerando sua conjuntura e sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula, num auditório, num evento é criadora de conhecimentos e de possibilidades. Fugir dessa discussão é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa. (FREIRE, 1980, p. 104)

Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletido, contestado, analisado, gera, também, um tipo de avaliação da aprendizagem, por meio da qual os alunos são cobrados apenas do que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como bancária, onde “educa-se para arquivar o que se deposita”. (FREIRE, 1981 [1], p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que “quanto mais se dá, mais se sabe” (id. ibidem, p. 38)

Esta concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi praticamente majoritária até meados do século passado. O educando era visto como um copo vazio que deveria ser preenchido pelo educador. Freire foi um dos que desmistificou essa forma única de pensar e conceber a relação educador – estudante. Ele afirma que

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida (...). A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações

com o mundo.

(FREIRE, 1985, p. 79)

No entanto, a educação bancária predominou e predomina no mundo. Acirrou-se esse modelo com a globalização neoliberal, num contexto mundial em que os sistemas educacionais em todo o mundo ampliaram a oferta da educação. Muitos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento também universalizaram a educação básica. Dos mais pobres aos mais ricos, são milhões de pessoas passando por sistemas de ensino que isolam de quem estuda as bases do mundo real, da argamassa que sustenta as bases do capitalismo. Sistema econômico este que se espraiou por todos os continentes com a face mais perversa da financeirização: a mercantilização dos direitos sociais e a consequente desvalorização do emprego e do desenvolvimento humano. Ou seja, por coerência a ele, as indústrias são deslocadas para regiões onde as mesmas possam lucrar mais, graças aos baixos salários pagos aos trabalhadores e a pouca garantia de direitos trabalhistas, bem como o convite aos trabalhadores do campo para usufruírem das benesses da cidade, deixando a riqueza da terra para o agronegócio.

O que se mostra e se expande nesse modelo econômico, e que gera o modelo de educação bancária são as vantagens de um mercado que seduz e alimenta sonhos individuais superficiais e egoístas de estudantes que estão em suas salas de aulas, e que desconhecem ideias concepções e fatos que alimentam as lutas cotidianas dos trabalhadores. Desconhecem porque não discutem a realidade social, uma vez que a mesma não faz parte do currículo escolar ou da mídia.

Em sua obra Freire enfatiza esse tipo de educação como burguesa, na qual existem,

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo (...). A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração, enchê-los de pedaços seus.

(FREIRE, 1970, p. 71)

Para que se entenda essa questão é necessário que se pense o homem e a mulher não enquanto seres isolados, mas enquanto coletivos que precisam de outros homens e mulheres para sobreviver; que cultivem valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha, a comunhão. Quanto mais nos distanciamos dessas ideias, nos alimentando daquelas que nos levam a competir uns com os outros em busca do melhor espaço, do melhor emprego, da melhor qualidade de vida, mais difícil fica termos coragem de mudar. Isto também se aplica aos que sofrem com a exclusão mais violenta. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Freire:

Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro "conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem."

(FREIRE, 1985, p.35)

Entretanto, defende esse pensador brasileiro que "o destino do homem (*e da mulher*) deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação" (FREIRE, 1981, [1], p. 38). E esse destino, para que se concretize requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e a essa mulher, desde a mais tenra idade, o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis por meio de outro tipo de educação, por ele definida como libertadora. A educação libertadora

(…) é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento.*"

(FREIRE, 2000, p. 110 – grifos do autor)

Esta reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante porque fortalece o pensamento de

que essa educação se insere em uma estratégia global de ação política focando outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além do horizonte atual pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que nos possibilite inserir no âmbito dessas lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas, mas que se não se aprende nelas, não pode deixar de ser feita ou adiada, daí porque Freire considerava que a escola não era a única instituição educadora e formadora.

Para Freire, esse tipo de educação emancipadora é, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo. E essa consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. É uma educação de "caráter autenticamente reflexivo, que implica em atos permanentes de exposição da realidade", que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante. (FREIRE, 1970, p. 71) Para ele "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente." (FREIRE, 2000, p. 64)

Para Paulo Freire, o processo de desumanização dos homens é resultado de uma ordem social e econômica injusta, daí porque a pedagogia libertadora faz da opressão e suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos. Esta pedagogia permite e prioriza o reconhecimento crítico da situação, cujo resultado – se bem desenvolvido – trará como resultado seu compromisso com sua "libertação" e com a transformação social. E como somos seres "inconclusos", a busca para sermos "mais" exige uma ação transformadora, em nós mesmos e na sociedade. E este é um problema central que a pedagogia deve enfrentar: os próprios medos dos educandos de se descobrirem, pois isso implica em superar a falsa dicotomia "entre dizer a palavra ou não ter voz, castrados em seu poder de criar e recriar, em seu poder de transformar o mundo". (FREIRE, 1983, p. 39)

Esta é a fundamentação para a famosa expressão freireana de que "ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1970, p. 25), pois a solidariedade exige de quem se solidariza que "assuma" a situação – se coloque no lugar do outro – de quem se solidarizou. Daí a importância e coerência da práxis libertadora, uma vez que a superação da contradição: opressor *versus* oprimido, somente se dará objetivamente pela

transformação da situação que gera a opressão. Ou seja, exige ação.

No entanto, é preciso atentar que a realidade é funcionalmente *domesticadora*, razão pela qual a autodesvalorização é uma característica dos oprimidos e libertar-se desta condição exige ação e reflexão – que é o processo de inserção crítica. Por isso, a pedagogia do oprimido significa a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua libertação.

O conhecimento passa, assim, a ser construído na relação das pessoas entre si e com o mundo. Elas aprendem a partir do que vivenciam no mundo circundante. Privado da escolaridade, o ser humano não abdica de sua condição de produtor de conhecimentos. É nesse sentido que Freire não considera a escola como a única produtora de conhecimentos, o que não significa uma desvalorização da escola, mas apenas a desmistificação da mesma, enquanto única produtora e estimuladora de conhecimento e de produção cultural. Essa teoria freireana proposta há mais de 50 anos, atualmente, é pauta de discussões e fundamenta a elaboração de políticas educacionais em vários países do mundo.

4 – A defesa da educação como ato dialógico

Freire defendeu, na contramão da educação verticalizada, uma relação horizontal em todos os espaços de construção de conhecimento argumentando que, na relação autoritária, as pessoas são convidadas a obedecer e não a pensar; são convidadas a transferir a responsabilidade para outras pessoas que dão as ordens e que supostamente possuem o conhecimento que justificaria essa ordem. De fato, a relação autoritária é antipedagógica e antidemocrática. Em primeiro lugar, porque impossibilita o diálogo, condição importante para que ocorra a construção de um novo saber a partir de diferentes saberes e pontos de vista existentes e divergentes. Em segundo lugar, porque a relação vertical, que é autoritária, faz de uns, sujeitos e de outros, objetos, na construção da história.

Argumenta ainda que a atitude autoritária está profundamente enraizada no educador pela sua própria formação e expectativa de ação profissional. Dessa forma, é necessário não só o conhecimento da importância do diálogo e da horizontalidade do discurso para construção de uma prática democrática e emancipadora em sala de aula, mas também aprender a superar a postura autoritária, fruto de um processo formativo não democrático, que dificulta a própria superação do autoritarismo. Não basta o educador dizer que mudou, ele tem que exercitar posturas e procedimentos mais democráticos, também, mas não somente

nas salas de aula, mas em todos os espaços em que estiver: na casa, no trabalho, na rua, nas associações, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos. É esse exercício que poderá possibilitar a mudança de comportamento facilitando o exercício do diálogo.

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

(FREIRE, 1985, p.43)

E é esse diálogo na prática da Educação Libertadora que possibilitará a dodiscência, que decorre do ato dialógico de educar. O encontro da docência com a discência, ampliado com o conhecimento existente no entorno é que precisa ser investigado, apreendido. Freire aponta que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” Essa reflexão explicita que não tem fundamento as críticas que lhe foram feitas por certos setores acadêmicos, de que Paulo Freire apenas reforçava o conhecimento existente no repertório do educando, sem se preocupar com a ampliação desse conteúdo. Segundo ele, a dodiscência (docência-discência) e a pesquisa, indicotomizáveis, são práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2000, p. 31)

Quando Freire fala em valorização do conhecimento do educando, não está dizendo que esse educando deve permanecer com o conhecimento que já tem e nada mais deve ser apreendido. Ou que se possa ensinar sem “conteúdos”. Caso isso fosse verdadeiro, não seria necessária a defesa da importância da escolarização das camadas da população, marginalizadas dos bancos escolares, pelas quais ele tanto fez e se empenhou pela sua inclusão. O que ele criticava era a educação tratar de conteúdos descontextualizados, conteúdos “em si”, sem sentido para os alunos, transmitidos de forma linear e tendo como pressuposto que a quantidade de conteúdos é que definia a qualidade da aprendizagem.

A dodiscência é o conceito que expressa a relação mútua e inseparável entre educador e educando no processo de ensinar-aprender. Nos processos educativos sempre há dodiscentes – educador/educando – sujeitos do processo ensino-

aprendizagem. (FREIRE, 2000, p. 31). Com a afirmação de que o conhecimento do desconhecido ocorre a partir do já conhecido, Freire defendia que só se pode compreender o novo a partir daquilo que já se conhece e, de preferência, mediante a dodisciência, um dos conceitos mais inovadores criados por ele, síntese de sua práxis educativa.

5 – Problematização e interdisciplinaridade no ato educativo

Problematização e interdisciplinaridade (alguns destacam apenas como tema gerador) são dois pilares do pensamento metodológico de Freire. Os conhecimentos dos educandos são ponto de partida, mas é o conteúdo ampliado que deve ser problematizado. Ele constitui o meio para chegar a um processo de emancipação pelo conhecimento construído. O educador não precisa negar as diferenças do conhecimento existente entre o que ele detém, enquanto profissional qualificado e habilitado para exercer sua profissão e aquele que o educando leva para o ambiente de aprendizagem. Pelo contrário, consciente destas diferenças, deve trabalhar para que as mesmas não se transformem em limites de aprendizagem, mas em "conteúdos referências", degraus importantes para novas sínteses resultantes do diálogo contínuo. Freire enfatizava que Não há saber *mais* ou saber *menos.* Há saberes diferentes. (FREIRE, 1985, p. 49)

Essa é a relação amorosa que não significa meramente que um irá aprender do outro, mas, significa que o conhecimento de um estimulará a criação do conhecimento do outro. "O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la". (FREIRE, 1985, p. 52)

Apesar de essa reflexão ser condição importante em uma prática libertadora para a compreensão de que conteúdos trabalhar e de como trabalhá-los, não se pode limitar a educação a apenas o conteúdo significativo para o educando e à postura democrática do educador, mas também à forma como este poderá articular conteúdos e instigar novas construções. Por essa razão, Freire insistia na interdisciplinaridade como estratégia para se relacionar os diferentes conteúdos, visando a que acontecesse um processo de aprendizagem construtivo, uma vez que o próprio conhecimento é, por definição, interdisciplinar.

No entanto, é comum encontrar essa proposta de interdisciplinaridade restrita a uma forma simplificada, conhecida como tema gerador, pois a interdisciplinaridade

exige uma organização escolar e uma formação de professores que possibilitem e estimulem o planejamento de temas contextualizados, por meio dos quais se podem organizar todos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A interdisciplinaridade em Freire não nasce do acaso, mas da importância que dava para a necessidade de se entender a totalidade em que se vive, ou seja, o mundo circundante, com todas suas variáveis e possibilidades. E dessa totalidade permanecer integrada durante os estudos e reflexões, isso porque, apesar de cada homem e mulher se dedicar a questões específicas em sua vida profissional, na busca por satisfazerem suas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações com os conteúdos existentes.

A sociedade para Freire é um todo com especificidades e não, simplesmente, fragmentos que se juntam. A sua fragmentação, presente nas diferentes disciplinas tem intenção desmobilizadora e por isso é a concepção predominante em nossa sociedade expressando as formas dominantes de relações sociais: fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. A fragmentação dos conteúdos reduz a concepção de história, de realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como interesses universais e válidos para todos. Não por acaso, as disciplinas português e matemática adquiriram prioridade absoluta nos currículos brasileiros, e o objetivo maior da escola, o ensinar a ler, escrever e contar.

A própria avaliação da qualidade da educação vem atrelada, atualmente, aos resultados obtidos pelos alunos em testes nacionais de múltipla escolha, elaborados por grupo de “especialistas”, que definem previamente o que é importante ensinar a todos, em qualquer local do país e o que é desnecessário ou periférico do saber fundamental. Definem, também, quando e de que forma esta transmissão deve ser feita para garantir a avaliação do desempenho e da dedicação dos professores neste processo.

Mas, uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos. Na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. A totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades.

Nesse sentido, a problematização “(...) é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato (...)”. (FREIRE, 1981 [1], p.83)

A complexidade para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador; e de outro, nas condições de trabalho a que o professor está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e ativismo que imperam no trabalho pedagógico, bem como suas condições de trabalho e de jornada escolar constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

O exercício da prática interdisciplinar requer um educador crítico, que questione o saber arbitrário pronto, desvinculado da realidade; que saiba estabelecer relações do conteúdo trabalhado com outras áreas de conhecimento e que mantenha uma prática de pesquisa e de sistematização de conceitos e reflexões. Para isso, precisa ter tempo para planejar seu trabalho e depois, junto aos seus colegas – daí a necessidade de uma jornada de trabalho que incorpore os diferentes momentos do fazer pedagógico: o planejamento, a execução e a avaliação, de forma coletiva, do que foi feito – e receber um salário que lhe permita se dedicar exclusivamente à função docente e, preferencialmente, numa escola só.

Por isso é que para Paulo Freire a formação docente constitui um exercício de criticidade permanente, onde a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade epistemológica. Ou seja, também o processo de aprendizagem precisa gerar curiosidade no professor, pois é ele que garante o processo permanente de formação e pesquisa.

Neste processo, Paulo Freire enfatizava a importância do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição; para ele, a formação exclusivamente intelectualizada do professor e da professora, a quem vem sendo exigido, cada vez mais, competência técnica e conteudista, em cada uma das disciplinas dos currículos escolares, vem afastando estes educadores de qualquer atenção ou pressuposto pedagógico que tenha nas emoções, na afetividade, na formação de valores e na sensibilidade, a sua fundamentação.

Insistia que os professores lembrassem que, além da cabeça, existia o corpo e, em especial, os intestinos e o coração, por onde passam as emoções, e que vários órgãos influenciavam o processo de ensino-aprendizagem, não só o cérebro.

Para ele, as relações interpessoais de educador-educando são indissociáveis do processo de aprendizagem, na sua dupla direção. O mesmo se dando com a intuição – ou adivinhação – pois, para ele, se o ato de conhecer não é só fruto da adivinhação, ao mesmo tempo "ele tem muito a ver com isso". Paulo Freire insistia que "O importante é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica."

Este é o processo que garantiria ao professor sua formação permanente, admitida sua incompletude e sua curiosidade epistemológica, pois é (...) na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 2000, p.64)

"Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar". (FREIRE, 1986, p.32). Não foi outra a razão porque considerava a prática docente como um ensaio ético e estético, que traduzia o compromisso social do comprometimento conjunto, da coerência em sala de aula e para com a transformação social. Esta era "a boniteza de estar no mundo, com o mundo e com os outros."

(FREIRE, 1970, p. 54)

6 – A organização do ensino fundamental por Ciclos

Esta concepção de interdisciplinaridade levou Paulo Freire, quando Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a propor a organização do ensino fundamental (EF) – naquele momento histórico, de oito anos de duração – em três ciclos: ciclo inicial (os três primeiros anos do EF); ciclo intermediário (os 4º, 5º e 6º anos do EF) e ciclo final (os 7º e 8º anos), pela via da interdisciplinaridade.

Esta organização do ensino fundamental inteiro por ciclos foi a primeira experiência pedagógica deste tipo realizada no Brasil e pretendia superar, de um lado, a experiência do Ciclo Básico, que se resumia na aglutinação da 1ª e da 2ª série do EF, com passagem automática entre elas, ou seja, sem retenção dos alunos e, de outro, superar a histórica dicotomia entre o ensino primário (professores polivalentes) *versus* o ensino secundário (professores especialistas), que não se "conversavam" mesmo funcionando no mesmo prédio escolar. Esta foi uma

experiência do início dos anos 80 do século passado, em vigência no estado de São Paulo e vários outros estados brasileiros, que procurava superar a altíssima reprovação de crianças do 1º para o 2º ano escolar, sob a alegação que eles não estavam alfabetizados.

A experiência na Gestão Paulo Freire iniciou-se com uma pesquisa de opinião entre professores, alunos, funcionários, pais e mães, onde se solicitava a todos, manifestações sobre: 1) que escola eles queriam ter; 2) o que a escola deles tinha, ou fazia, que eles gostavam; 3) e o que eles queriam mudar na sua escola. A partir daí, as escolas elaboravam pequenos ou ousados projetos – chamados Projeto Político Pedagógico – onde propunham as modificações e a infraestrutura que precisavam para fazer acontecer a "nova" escola. Cerca de 90 escolas de EF, dentre as 500 existentes propuseram um pequeno projeto no momento inicial.

Foi identificada, no entanto, uma reivindicação comum: a necessidade de formação dos e das professoras para trabalhar com projetos, e, portanto, incorporar a interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Já não se fazia mais estudos do meio – comum nos anos 1960 – nem se conhecia a proposta de palavras e temas geradores para o processo educacional.

Foi realizado, assim, um amplo processo de formação de professores e especialistas nestas questões, que geraram a vontade em muitas escolas de se avançar nesta experimentação: abolir a seriação tradicional. Inúmeras reuniões foram realizadas e chegou-se – por meio de votação que envolveu os diferentes representantes dos segmentos da escola – à definição dos três ciclos, atentando-se para uma modificação, na época, considerada fundamental: romper a dicotomia escola primária x escola secundária. Pretendia-se viabilizar uma organização escolar que tivesse como pressuposto a reunião necessária de professores polivalentes (os que possuíam Cursos de Formação de Professores em nível médio e atuavam no conjunto das disciplinas de 1ª a 4ª séries) com professores especialistas (que possuíam formação em Curso de Licenciatura, em nível superior, e atuavam, por disciplina, de 5ª a 8ª séries) no cotidiano escolar.

Disputavam-se duas concepções fundamentais para que esta nova organização escolar fosse viável pedagogicamente: 1ª) que todos os professores e professoras acreditassem que todos os alunos e alunas tinham o direito de aprender, e que eles sempre aprendiam e ensinavam alguma coisa e que a educação enquanto um ato político e, portanto, de opção de cada um e que o direito social de educação se realizava na escola, por meio da função mediatizadora dos professores; 2ª) que era

por meio desse compromisso político com a cidadania de cada brasileiro e brasileira que se buscariam e se gerariam as alternativas pedagógico-educacionais que viabilizassem uma ação técnica competente.

Sem a convicção destes pressupostos por um grande número dos envolvidos teria sido impossível avançar na ousadia desta nova concepção educacional. No entanto, foi a partir da adesão cada vez maior do número de escolas, que se iniciou um interessante e intensivo processo de debates entre os segmentos envolvidos, incluídos aí professores colaboradores da USP, UNICAMP, UNESP e PUC/SP, com o objetivo de se estabelecer uma proposta comum à rede municipal de São Paulo.

Não restam dúvidas de que a possibilidade de superar a seriação tradicional, admitindo-se a diversidade real de cada turma de alunos, em cada uma das escolas, com avanços pedagógicos diferenciados foi o que alavancou a adesão das escolas. Os professores não precisariam mais “mentir” sobre os conteúdos que tinham conseguido trabalhar em suas salas de aula, em cada um dos períodos letivos. Nem precisavam planejar um novo ano letivo sem que conceitos básicos tivessem sido estudados no semestre ou no ano anterior. Eles poderiam retomá-los no semestre seguinte e assim, respeitar o ritmo de cada aluno, de cada turma. Reorganizavam-se os planejamentos, assim, de acordo com a realidade de cada grupo ou classe.

Conseguiu-se elaborar, então, a partir de processo democrático, discussão das experiências que as escolas das diferentes regiões da cidade vinham desenvolvendo e a partir desta prática desenvolvida, propor as melhores alternativas para mantê-las em funcionamento, chegando-se à proposta de um Regimento Comum das escolas municipais de São Paulo.

Como o município não possuía, ainda, um Estatuto do Magistério que dispusesse sobre os novos parâmetros e valores da educação pública paulista, criou-se Comissão, com participação dos sindicatos, para a elaboração de Projeto de Lei que traduzisse as conquistas e viabilizasse as atividades do magistério dentro desta lógica inovadora e democrática. Assim, foi aprovada a Lei nº 11.229/92 – única Lei proposta pelo Executivo que foi aprovada por unanimidade dos Partidos na Câmara Municipal de São Paulo no período – e que estabeleceu o Estatuto do Magistério da rede municipal de ensino, reconhecido como um dos mais avançados documentos sobre o tema no Brasil.

Apesar de reconhecer que tal proposta pedagógica “revolucionava” a forma

tradicional do ensino e da organização escolar, o Conselho Estadual de Educação, à época, autorizou por somente um ano (1992/1993) a referida experiência. Sucedeu a Gestão Luiza Erundina, Paulo Maluf, que logo procurou desmontá-la, dificultando para as escolas as condições para realizá-la.

7. A gestão democrática no Governo Freire/Erundina

É importante enfatizar que o Governo Luiza Erundina e o Partido dos Trabalhadores (PT), naquele momento histórico, tinham a gestão democrática como marca e razão de seu Governo. Paulo Freire, na Educação, radicalizava este conceito ao afirmar que a possibilidade de uma nova qualidade de ensino – a qualidade social da educação – só seria gestada na medida em que a gestão democrática fosse o seu pilar e fundamento.

Coerente com este princípio, Paulo Freire não tomou decisões enquanto Dirigente, unilateralmente, mas pacientemente o fez a partir da discussão com sua equipe, com sua rede de ensino, com seus colegas de governo. Nem mesmo a possibilidade de ditar decisões, via Diário Oficial do Município (DOM), o tentou, como comumente acontece com dirigentes, especialmente os que sabem o que querem e como fazer acontecer.

É verdade que no DOM de 1º de janeiro de 1989, dia da posse da Prefeita e de seus Secretários Municipais o mesmo publicou a recomposição da legislação e das propostas curriculares elaboradas na Gestão Mario Covas (1983/85), consideradas democráticas e/ou elaboradas de forma colaborativa com a rede de ensino e que a Gestão autoritária de Janio Quadros (1986/88) havia desconsiderado ou revogado.

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: 1) a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam, ação esta já mencionada; 2) o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, utilizando para isso, um vídeo interessante, de nome com duplo sentido: “Aceita um Conselho?”; c) criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos e que tinha o compromisso de consultar toda a rede neste processo de elaboração do Projeto de Lei, especialmente as questões polêmicas como a eleição de diretores de escola, defendida pela Gestão e que tinha a rede e os sindicatos com posição contrária.

Foi iniciada, também, uma proposta de reforma administrativa dos órgãos centrais,

alterando-se a função e o nome das antigas “Delegacias de Ensino (DEs)” para “Núcleos de Ação Educativa (NAEs)”, propondo-se uma efetiva descentralização da ação educativa, em cada região da cidade. Transferiu-se a Assessoria Técnica de Planejamento da Divisão de Orientação Técnica para o Gabinete da Secretaria, possibilitando um acompanhamento e controle dos recursos constitucionais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, que nesta Gestão correspondia a 30% dos impostos e transferências. Reformularam-se os papéis e a dinâmica da Superintendência do Ensino Municipal (SUPEME), passando a denominar-se Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE), e viabilizando que os NAEs e as escolas, em curto prazo, recebessem algum recurso orçamentário para dar conta de suas necessidades emergenciais, sem depender tanto dos órgãos centrais.

Uma situação especial deste Governo foi a necessidade de elaboração da sua Constituição Municipal, que implicou na discussão da Lei Orgânica do Município, a primeira discutida pelos munícipes, e que contou com uma ampla proposta do Executivo, à luz da recém aprovada Constituição Federal de 1988, que, dentre outros aspectos, havia municipalizado o atendimento das políticas sociais. A proposta para a Educação municipal pode ser encaminhada – e algumas vezes copiadas para mais de 300 municípios.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação estabeleceu-se, de imediato, colegiados centrais e intermediários onde as decisões da Secretaria eram discutidas de forma coletiva sempre. O mesmo acontecia em nível regional.

Em relação às escolas, a decisão sobre a participação popular por meio dos Conselhos de escola foi convencendo as escolas a abrirem suas dependências nos finais de semana, o que possibilitou, em certa medida, a superação da conhecida ausência de acompanhamento, por parte de pais e responsáveis, dos avanços educacionais de seus filhos e filhas. Eles passaram, de maneira geral, a participar mais das atividades da escola e até de decidirem o que podia e o que não podia acontecer nas escolas.

Em avaliação realizada sobre o resultado desta decisão de ter mais perto de si a comunidade foi destacada a importância de introdução na rotina escolar da discussão das Normas de Convivência com os alunos, bem como o estímulo para a criação de grêmios estudantis, envolvendo alunos e alunas desde o 1º ano do ensino fundamental. Nas discussões sobre o Regimento Comum das escolas a participação de alunos foi significativa.

Instalados e em funcionamento, os Conselhos de Escolas, já no segundo ano de governo, apresentaram uma nova necessidade que se impôs: a criação de Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas, então chamados de CRECEs, para garantir e viabilizar uma ampla participação de pais e mães na definição das políticas educacionais da Cidade, respeitadas as suas realidades regionais desta cidade de onze milhões de habitantes.

Estes exemplos consubstanciam a concepção freireana de gestão democrática: não só a constituição de Conselhos centrais, mas, a convicção de que a gestão democrática começa em cada uma das salas de aula, na medida em que os e as professoras acreditem na sua tarefa de mediação do conhecimento na construção de sujeitos históricos. Na medida em que, de fato, e no cotidiano, o diálogo seja a opção metodológica do aprender a ser e a aprender.

8. Algumas reflexões inconclusas

É importante, ainda, destacar que Paulo Freire escolheu um campo para experimentar suas ideias – a educação de jovens e adultos – onde tão abrangentemente seu pensamento foi aplicado, mas não as limitou a esse campo. Isso implica dizer que seu pensamento é atual para a realidade educacional, desde a educação infantil, onde aprendemos com o diálogo amoroso de um educador de creche a brincar, falar, ouvir, criar, se manifestar como pessoa, com desejos e opiniões, até o mais alto nível de escolarização, a pós-graduação, onde suas categorias são utilizadas para a análise de dados na pesquisa científica comprometida com a leitura e a transformação do mundo pesquisado.

Resta mencionar três importantes categorias de análise adotadas por Freire ainda não analisadas, mas que são fundamentais para se compreender as bases de seu arcabouço científico: a acomodação, a abstração e a admiração (ad-mirar).

Para Freire, até “a acomodação exige uma dose mínima de criticidade. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo (...), como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática”. (FREIRE, 1983, p.82). Pela consciência ingênua, os indivíduos veem a realidade dos fatos como algo estático, já feito e estabelecido. E por isso ele se cala. Pode perceber os fenômenos, mas não se coloca à distância para julgá-los e por isto se considera livre para entendê-los conforme melhor lhe parecer e assim sobrepor-se à realidade. E esta ingenuidade, se não superada, pode levar à irracionalidade, ao ajustamento e à acomodação. que, não podendo

A abstração, ao contrário, “é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, como que retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá e, no contexto teórico, submete-o à sua ad-miração”. (FREIRE, 2001, p.44)

Ad-mirar é o que todo pesquisador necessita fazer em relação ao seu objeto de pesquisa. Ad-mirar

“a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-lo, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos perceptíveis”.

(FREIRE, 1985, p.31)

Contudo voltar-se para a realidade, esse conteúdo interdisciplinar que precisa ser problematizado para uma educação libertadora dos oprimidos “significa ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de ‘dentro’ e, desde o ‘interior’, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação e da realidade que não condiciona...”. (FREIRE, 1985, p. 60)

Não é por acaso, portanto, que uma das frases mais conhecidas do pensamento de Paulo Freire é “o mundo não é, está sendo”, traduzindo a certeza e a importância da mudança da história a todo o momento para que a utopia do inédito viável esteja cada dia mais próximo.

Por isso Paulo Freire nos alertava:

“A proclamada morte da História que significa em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí porque a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante.”

(FREIRE, 2000, p.130)

Bibliografia Consultada

FREIRE, Ana Maria (Nita) Araujo. Paulo Freire: uma História de Vida, Indaiatuba, Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação e Mudança, Paz e Terra, Rio, 1981 (1)

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (2).

_____. Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ _.Medo e ousadia. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia, Paz e Terra, São Paulo, 2000, 15ª ed.

_____. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, São Paulo, UNESP, 2001.

Notas

[1] Professora da Faculdade de Educação da USP

[2] Doutora pela Faculdade de Educação da USP