

A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Universidade Católica de Santos, Brasil.

rosana.pontes@unisantos.br

Selma Garrido Pimenta

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Católica de Santos, Brasil

sgpiment@usp.br

Resumo: Este texto apresenta uma retomada histórica da vida e do trabalho de Paulo Freire, com destaque para aspectos que justificam sua postura crítica no âmbito da Pedagogia. Adentra sua obra central com o objetivo de analisar princípios estruturantes para a formulação de uma proposta no campo da Didática, quais sejam: a perspectiva do sujeito, os modos de construção de conhecimento e a categoria do inédito viável. O artigo conclui refletindo que o ideário freiriano é vital para que possamos avançar, no Brasil hoje, sem nos deixar abater, acreditando que a educação tem o poder de transformar realidades opressoras.

Palavras-chave: Paulo Freire, pedagogia crítica, didática.

Recibido: 27/02/2019

Aceptado: 05/05/2019



La pedagogía crítica de Paulo Freire: elementos para una propuesta en el campo de la didáctica

Resumen: Este texto presenta un recorrido histórico en la vida y obra de Paulo Freire, con destaque para aspectos que justifican su postura crítica frente a la Pedagogía. Adentra en su obra central, con el objetivo de analizar principios estructurantes para la formulación de una propuesta en el campo de la Didáctica, tales son la perspectiva del sujeto, los modos de construcción del conocimiento y la categoría del inédito viable. El artículo concluye reflexionando que el ideario freiriano es vital para que logremos avanzar, en Brasil hoy, sin nos dejar abatir, creyendo que la educación tiene el poder de transformar realidades opresoras.

Palabras clave: Paulo Freire, pedagogía crítica, didáctica.

The Critical Pedagogy of Paulo Freire: Elements for a Proposal in the Field Didactics

Abstract: This paper presents a historical outline of Paulo Freire's life and work, highlighting aspects that justify his critical posture before Pedagogy. It enters into his main book, aiming to analyze structural principles in Freirean pedagogy that can contribute for a proposal in the field of Didactic, such as the perspective of the subject, means of construction of knowledge and the category of untested feasibility. The paper concludes reflecting that Freirean ideas are vital to advance, in Brazil nowadays, without letting us be depressed, believing that education has the power to transform oppressive realities.

Keywords: Paulo Freire, Critical Pedagogy, Didactics.

Introdução

A obra de Paulo Freire pode ser considerada seminal para o pensamento filosófico-educacional brasileiro, bem como uma das mais originais que surgiu na América Latina no século XX. É incontestável sua influência sobre intelectuais críticos do mundo inteiro que defendem o potencial emancipatório da educação.

Desde o primeiro trabalho publicado com recursos próprios, fruto de sua tese de concurso para ser aceito como professor de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), até o último livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor publicou uma vasta e profícua produção bibliográfica. Concomitantemente, desenvolveu em vários países trabalhos voltados para a educação popular que corporificaram suas teorias e marcaram definitivamente as ideias pedagógicas em escala mundial. Em Freire, teoria e prática educativa sempre estiveram imbricadas, daí o vigor da pedagogia freiriana.

Estudar o legado teórico de um autor tão importante para nosso continente é um imperativo para poder compreendê-lo e reinterpretá-lo frente à atual conjuntura política do Brasil (2018/2019). Nesse sentido, este texto faz uma aproximação de sua obra, por um viés biobibliográfico¹, com o objetivo de analisar princípios estruturantes da pedagogia freiriana que podem contribuir para uma proposta no campo da Didática.

Ao encontro desse objetivo, o artigo está organizado em três partes. Primeiramente, delimita um percurso histórico pela formação e os primeiros trabalhos de Paulo Freire. A segunda parte adentra sua obra central, desde três princípios: a perspectiva do sujeito, os modos de construção de conhecimento e a categoria do inédito viável. Por fim, propõe uma abordagem Didática, a partir dos aportes de Freire.

História e historicidade freirianas

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), brasileiro, nasceu em Recife, Pernambuco, formou-se em Direito, tornou-se professor, doutor em Filosofia e História da Educação. Recebeu 29 títulos de *doutor honoris causa* de universidades da Europa e da América, incluindo os Estados Unidos. Foi agraciado com inúmeros prêmios, dentre os quais Educação para a Paz pela UNESCO² (1986), e reconhecido como patrono da educação brasileira pela Lei Nº 12.612 (2012).

O intelectual brasileiro ocupou inúmeros cargos importantes, sempre ligados à educação. Dedicou-se, especialmente, à educação popular, tanto no Brasil quanto no exterior, durante seu exílio. Conforme Araújo Freire (1996), o intelectual brasileiro começou sua vida profissional como professor de português da educação básica, foi diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria, em convênio com o governo Getúlio Vargas (1946). Foi quando se sensibilizou para a questão da alfabetização do adulto trabalhador tão premente para o Brasil, naquele momento histórico. Assumiu, então, o cargo de diretor do setor de alfabetização do SESI, de 1947 a 1954, e de superintendente desse órgão de 1954 a 1957.

¹ O termo *biobibliografia* é uma alusão ao livro organizado por Moacir Gadotti – *Paulo Freire: uma biobibliografia* –, conforme consta nas referências bibliográficas deste artigo. Moacir Gadotti é professor titular da Universidade de São Paulo (USP), diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo, autor de vários livros e um renomado estudioso da obra freiriana. Utilizamos esse termo, no sentido de enfatizarmos a estreita conexão entre a historicidade da vida e obra do autor.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

Essa experiência profissional foi marcante para seu pensamento sobre educação. Freire reconhece que se tratava de uma instituição assistencialista criada pela classe dominante (Kotscho, 2004)³. Entretanto, ao se encontrar com trabalhadores e com a dramaticidade de suas vidas, percebeu que estava assumindo um compromisso com a causa da educação popular.

Na função de diretor do SESI, coordenava o trabalho dos professores com as crianças, e começou a desenvolver espaços de aproximação entre escola e famílias denominados “Círculos de pais e professores” (Kotscho, 2004, p. 9). Nesses círculos, realizava palestras para os pais sobre temas que considerava importantes. Percebeu, então, que assumia uma postura autoritária ao se colocar como aquele que sabia mais. Ao invés de discutir com os pais as relações de violência que tinham com seus filhos, palestrava sobre teorias educacionais. Freire (Kotscho, 2004) avalia: “A questão que se colocava – e descobri isso em seguida – não era a de fazer discurso sobre os temas, mas apreendê-los, desvelá-los na sua razão de ser, na prática em que se davam”. (p. 12)

Nascia aí sua compreensão de diálogo com a classe operária, no exercício de escutá-los. Essa experiência no SESI, relembra Freire (Kotscho, 2004), tornou-o conhecido em Recife como um idealista, no sentido comum da palavra, que realizava um trabalho, com “certa paixão”, considerado “humanitário” (p. 13). Por outro lado, rememora que, no final dos anos 1950, seu trabalho já era considerado subversivo, porque foi associado com o processo de conscientização do trabalhador sobre sua condição de classe oprimida. Nessa época, participava da Ação Católica Brasileira⁴. Entretanto, logo se desvinculou do trabalho de alfabetização junto aos grupos católicos, porque não concordava com o uso de cartilhas. Contudo, seus princípios cristãos nunca foram abandonados.

De acordo com Beisiegel (2010), desligou-se do SESI e engajou-se no Movimento de Cultura Popular (MCP), trabalhando como diretor do Departamento de Pesquisa, de 1960 a 1962. O MCP era uma instituição sem fins lucrativos com o objetivo de conscientizar a classe popular, por meio da educação de base, criada por Miguel Arraes, prefeito de Recife na época. Inúmeros intelectuais e artistas pernambucanos participaram do MCP. O movimento também contou com o apoio de instituições políticas de esquerda como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), dentre outras.

Frei Betto⁵ (Kotscho, 2004) avalia que o MCP estava inserido em um contexto de grandes movimentos culturais, em que surgiram também o Cinema Novo; a Bossa Nova, na música popular brasileira; e os Centros de Cultura Popular da UNE, espalhados pelo país. Frei Betto (Kotscho, 2004) considera que todos esses movimentos representavam uma mudança na postura epistemológica de pensar o Brasil e, sobretudo, uma tentativa dos intelectuais brasileiros de aproximação cultural do universo popular. O equívoco dessa postura consistia no fato de as propostas serem pensadas do ponto de vista dos intelectuais e não do povo. Em contrapartida, o método Paulo Freire surgiu como uma novidade, pois não se propunha a “interpretar” (Kotscho, 2004, p. 28) os interesses das classes populares, mas sim em perguntar-lhes quais eram suas formas de se expressarem no mundo e quais eram suas palavras. Portanto, é possível afirmar que Freire provocou uma verdadeira ruptura epistemológica: escutar o oprimido, e, a partir

³ Entrevista concedida por Paulo Freire e seu amigo Frei Beto ao jornalista brasileiro Ricardo Kotscho.

⁴ A Ação Católica Brasileira (ACB), sob orientação da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), era formada por inúmeros grupos ativistas: Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Estudantil Secundarista Católica (JEC); Juventude Operária Católica (JOC); Juventude Independente Católica (JIC); Juventude Universitária Católica (JUC). Devido à ação progressista desses grupos, a ACB foi perseguida após o golpe militar de 1964. Por conseguinte, a ACB se resume hoje à JOC, em alguns centros urbanos (Kotscho, 2004, p. 13).

⁵ Carlos Alberto Libânio Christo, ou Frei Betto, é frade dominicano, jornalista graduado e escritor brasileiro. Adepto da Teologia da Libertação, é militante de movimentos pastorais e sociais, tendo ocupado a função de assessor especial do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2004. Foi coordenador de Mobilização Social do programa Fome Zero.

dele, desenvolver uma pedagogia, em que a alfabetização seria um processo de emancipação. Ou seja, a alfabetização passou a ser concebida sob a perspectiva do sujeito educando.

Freire (Kotscho, 2004) relata que, no MCP, começou a sistematizar e aprofundar questões que o acompanhavam há quinze anos, desde seu trabalho no SESI: “Me lembro, por exemplo, que agora já dentro do MCP coordenava um projeto que se chamava Círculos de Cultura e Centros de Cultura” (p. 14).

Esses círculos eram formados por duas ou até vinte pessoas, a quantidade não importava. Não havia uma programação prévia dos temas que seriam discutidos. Os temas surgiam da consulta que faziam aos grupos, e cabia aos educadores discuti-los com os participantes. Freire (Kotscho, 2004) considera que as experiências que desenvolveu no SESI, em especial com os “círculos de pais e professores”, foram se transformando em concepções sobre educação popular e, no MCP, a partir do trabalho com os “círculos de cultura” (p. 15), essas concepções começaram a ser sistematizadas. O autor ressalta que, nos “círculos de cultura” do MCP (Kotscho, 2004), havia pessoas alfabetizadas e outras não, mas, ao discutirem temas relacionados à cultura popular, estavam realizando a “leitura do mundo”, de forma tão bem-feita que essa experiência poderia converter-se na “leitura da palavra” (p. 16). Admite que ainda não havia teorizado sua concepção de alfabetização, desde a leitura de mundo do educando, mas já a estava colocando em prática durante seu trabalho no MCP.

Beisiegel (2010), ao descrever os antecedentes históricos da implementação do método Paulo Freire para alfabetização de adultos, em nível nacional, afirma que Freire não foi o único responsável pela transformação da perspectiva sobre a problemática do analfabetismo⁶ de pessoas jovens e adultas, no Brasil. O interesse pela erradicação do analfabetismo estava diretamente relacionado com os ideais de industrialização do país pós-guerra, a expansão urbana, a migração da população rural para as cidades, a falência dos mecanismos tradicionais de dominação política, e, conseqüentemente, a emergência das lutas políticas e ideológicas.

Para Beisiegel (2010), tratou-se de um período histórico muito criativo, no que se refere à proliferação de movimentos em prol da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Ressalta o autor que as propostas pedagógicas que culminariam na formalização do método Paulo Freire já estavam delineadas desde o final da década de 1950. Essas propostas foram apresentadas no II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958. E quando Freire obteve seu título de doutor em Filosofia e História da Educação, com a tese *Educação e atualidade brasileira*, defendida, por meio de concurso, junto à Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959. Esses estudos são anteriores à criação do método Paulo Freire, mas neles estavam definidos claramente os rumos que as ideias do autor estavam tomando.

Em virtude do reconhecimento que havia alcançado, Freire foi convidado pelo governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, para capitanear uma experiência pioneira com o método de alfabetização de adultos em Angicos, cidade natal do governador, situada no interior do estado.

O método Paulo Freire ganhou repercussão nacional, a partir de 2 de abril de 1963. Essa foi a data da última aula do projeto de alfabetização de adultos, iniciado em 24 de janeiro de 1963. Essa aula contou com a participação do então presidente João Goulart e completou as “Quarenta horas de Angicos” (Guerra, 2013), como ficou conhecido o projeto que cumpriu a promessa de alfabetizar cerca de 300 adultos em 40 horas. Contraditoriamente financiada com dinheiro americano da organização Aliança para o Progresso, essa experiência caracterizou-se como uma mo-

⁶ O analfabetismo no Brasil, no fim da década de 1950 e início da 1960, chegava a cerca de 40% da população brasileira e, em áreas rurais, atingia um índice ainda mais alarmante de 75% (Beisiegel, 2010).

bilização social que congregou inúmeros interesses, para a qual foram arregimentados membros da União Nacional de Estudantes (UNE). Esses estudantes, em poucas semanas, receberam um treinamento do próprio Paulo Freire para se tornarem coordenadores de círculos de cultura e, durante o período de férias acadêmicas (dezembro/março), trabalharam no projeto de alfabetização de Angicos.

O sucesso da experiência deu notoriedade ao método de alfabetização conscientizadora de Paulo Freire: “Nasceu assim, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que, pelo Método Paulo Freire, tencionava alfabetizar politizando 5 milhões de adultos” (Araújo Freire, 1996, p. 41), durante o governo João Goulart.

Em 1º de abril de 1964, o golpe de Estado instaurou a ditadura militar no Brasil. Como consequências, houve a imediata suspensão do trabalho de Freire à frente desse grande movimento de alfabetização, que durou apenas um ano; sua prisão por 75 dias e exílio por vinte anos. Acusação: subversão marxista. O sonho foi interrompido, mas nunca acabou. O brasileiro Paulo Freire ganhou o mundo e sua obra atingiu dimensões jamais projetadas pelo autor pernambucano.

Educação como prática da liberdade foi o primeiro livro escrito durante o exílio, no Chile, em que Freire (1967) apresenta o método sistematizado, incluindo como apêndice o “*currículum* dos Círculos de Cultura do Estado do Rio e da Guanabara” (pp. 123-148).

Freire (1967) enfatiza que não inventou o método analítico ou sintético, tampouco o método silábico, apenas os ressignificou. Considera esses métodos como processos naturais de cisão e síntese. Ou seja, o sujeito, quando observa um objeto, tem uma tendência a cindi-lo em partes (método sintético), para analisar e depois re-totalizar o objeto cindido (método analítico), fazendo a síntese. Por essa razão, considera seu método como eclético analítico-sintético. Na verdade, isso era o menos importante, porque assumiu como primeiro compromisso investigar quais seriam as palavras geradoras dos grupos de alfabetizandos e não as escolher para eles. O método nascia da leitura de mundo do educando.

Nosso autor permaneceu exilado no Chile entre 1964 e 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministerio de Educación, bem como consultor da UNESCO, junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) do Chile, durante o governo democrata-cristão de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Para Gadotti (1996), essa experiência de Freire foi de importância capital para o desenvolvimento de seu pensamento político-pedagógico: “No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (p. 72).

A filosofia educacional de Paulo Freire foi bastante apoiada pelos educadores chilenos de esquerda. Por outro lado, o Partido Democrata Cristão (PDC) começou uma campanha difamatória contra Freire, acusando-o de escrever um livro “violentíssimo” (Gadotti, 1996, p. 72), qual seja *Pedagogia do Oprimido*, que só foi publicado em 1970, depois de Freire deixar o Chile, pela editora Herder & Herder de Nova York, a partir do manuscrito de 1968. Entre abril de 1969 e fevereiro de 1970, nosso autor despatriado morou em Cambridge, Massachusetts, lecionando sobre suas teorias educacionais, na Universidade de Harvard. A seguir, mudou-se para Genebra, a fim de tornar-se Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Trabalhando para esse conselho, destaca Gadotti (1996), “andareilhou” (p. 42) pelo mundo – África, Ásia, Oceania e América, com exceção do Brasil – para sua tristeza.

Princípios estruturantes da pedagogia freiriana

Até aqui, seguimos uma ordem cronológica de exposição, em que ressaltamos o quanto, em Freire, experiência de vida e obra se retroalimentam, bem como o seu alto nível de comprometimento com a causa da educação popular conscientizadora. Adentramos, neste segundo tópico, sua obra central, com a finalidade de realçar três princípios estruturantes: a perspectiva do sujeito, os modos de construção de conhecimento e a categoria do inédito viável.

A perspectiva do sujeito

A ideia tantas vezes reafirmada por Freire (1967) de que a palavra geradora deveria ser proveniente do universo vocabular do alfabetizando, e jamais ser preconcebida pelos educadores, evoluiu para a compreensão de uma pedagogia proveniente do oprimido, a partir de sua perspectiva, uma pedagogia “forjada *com* ele e não para ele” (Freire, 1981, p. 32).

Freire (1981) justifica a premência de uma pedagogia do oprimido, em face da relação desumanizada e contraditória entre opressor e oprimido. Pressupõe que, nessa relação, somente o oprimido é capaz de entender o significado e os efeitos da opressão, pois os sente na própria pele. Para libertar-se, deverá lutar, para lutar precisará reconhecer-se como um ser distinto de seu opressor. Embora saiba-se oprimido, por estar imerso na realidade opressora, não consegue distanciar-se e objetivar seu oposto (o opressor). Nessa situação, introjeta-o, como se o hospedasse dentro de si, por conseguinte, submete-se e deseja ocupar o lugar de seu opressor. “Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo, não a libertação, mas a identificação com seu contrário” (Freire, 1981, p. 33).

Como um instrumento para a libertação, Freire (1981) propõe “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores” (p. 33). Preconiza, desse modo, uma pedagogia crítica, humanizada, problematizadora, dialógica e dialética, realizada por meio da práxis, de modo que o oprimido⁷ reconheça sua vocação para “Ser Mais” (p. 35). Na caracterização da relação opressor e oprimido, cita Hegel:

Se o que caracteriza os oprimidos, como consciência servil, em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase coisa e transformar-se, como salienta Hegel, em consciência para o outro, a solidariedade verdadeira está com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ser para o outro (Freire, 1981, p. 37-38).

A dialética do *senhor* e do escravo de Hegel é uma das bases para Freire (1981) conceber sua teoria do *opressor* e do *oprimido*.⁸ O oprimido pertence ao opressor, no entanto, o opressor, sem o oprimido não poderá existir, tampouco se libertar: “Por isso é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (p. 46). Enquanto o oprimido (escravo) for “consciência para outro”, pode ser comparado com uma “coisa” a ser usada pelo opressor (senhor). Para superar essa condição, precisa da ajuda solidária de outros que se disponham a lutar com ele, a fim de que se torne capaz de transformar a realidade opressora e de supressumir-se como “ser para si”, ou seja, sujeito livre. (p. 46)

⁷ A *dialética do Senhor e do Escravo*, de Hegel (1992), influenciou a teoria de Marx, na relação proletário e burguês, bem como Freire, na relação contraditória entre opressor e oprimido. Segundo Hegel (1992), existem senhores, porque outros foram subjugados à condição de escravos. O senhor é o verdadeiro cativo, preso a uma condição da qual não tem como se libertar, porque depende do escravo. O escravo, embora sujeitado e acorrentado, consegue perceber seus atos, pois sabe realizar o trabalho e não depende do senhor para sobreviver. Pode, então, emancipar-se, talvez não no mundo dos homens, mas na fundamentação jurídica, internamente, por meio da evolução de sua consciência.

⁸ Não podemos nos esquecer da relação colonizador e colonizado de Frantz Fanon, autor argelino que também influenciou Freire.

Os modos de construção de conhecimento: práxis, diálogo, pesquisa participante, tematização e problematização

A *práxis* constitui-se em um princípio pedagógico fundante para Freire (1981) e uma das bases da *pedagogia do oprimido*. Em seu pensar dialético, o autor concebe mundo e ação interligados, porém enfatiza que a ação não pode ser um simples ativismo vazio, precisa ser um “quefazer”⁹ (p. 42), em que a ação não se dissocia da reflexão.

Para definir práxis, Freire (1981, p. 40) cita Marx:

“Este fazer a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que se refere Marx, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. (...) A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (p. 40).

É possível reconhecer, ao longo da exposição dialética de Freire (1981), inclusive pela rigorosidade do autor em citar suas fontes, as influências marcantes de Hegel e, principalmente, de Marx. Vale relembrar que Freire era um filósofo, por isso, soube dialogar com inúmeras correntes filosóficas na elaboração de sua teoria pedagógica, conforme enumera Pereira (2015): o Hegelianismo, o Marxismo, a Fenomenologia, o Existencialismo, o Cristianismo, a Teologia da Libertação, a Hermenêutica e o Humanismo. Tal habilidade filosófica comprova que Freire realizou uma síntese criativa bastante consistente.

Compreendemos que o fio condutor dessa síntese é a proposta de transformação social, na perspectiva Marxista. Para tal transformação, Freire elabora e põe em prática uma pedagogia, cuja base é a práxis radicalmente transformadora que conduz à superação da opressão – imposta pelo sistema social capitalista – e à emancipação humana. Pereira (2015) avalia que, embora a principal base da teoria freiriana seja o marxismo, as demais correntes filosóficas trazem contribuições significativas que complementam aspectos relevantes do projeto educativo de Freire.

Quanto ao aspecto metodológico, Freire (1981) vai, ao longo do livro, explicando os princípios articuladores da *Pedagogia do Oprimido*, até chegar na forma de operacionalizá-la. Teoriza com profundidade os conceitos teórico-pedagógico-didáticos que estão imbricados na *Pedagogia do Oprimido*. Após apreender, na fase de alfabetização, como dizer/ler/escrever a sua palavra geradora (Freire, 1967), o oprimido agora, na fase de pós-alfabetização, será capaz de discutir/ler/escrever sobre seus *temas geradores*.

O autor (1981) parte da análise das relações contraditórias entre professor-alunos, na escola tradicional. Reconhece que o professor se utiliza essencialmente de uma didática narrativa e dissertativa. Trata-se da “educação bancária” (p. 66), em que o professor é transmissor do seu saber absoluto para os alunos, seres passivos, comparados metaforicamente a um banco, em que se deposita dinheiro. Entretanto, neste caso, recebem depósito de conhecimento pronto, sem que tenham que pensar a respeito, devem apenas memorizar o conteúdo. Esta é uma forte representação do ato didático convencional.

Em oposição à educação bancária, que serve à dominação, mantendo a contradição professor-alunos, a educação problematizadora realizará a superação. Superação que acontecerá somente por meio de uma relação educador-educandos e educandos-educador dialógica e horizontal. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p.

⁹ Compreendemos que Freire utiliza a palavra “quefazer”, no sentido de ofício, trabalho (ação), na perspectiva marxista.

79). Está aqui a grande reconfiguração do ato didático convencional, que considera apenas o tripé professor-aluno-conhecimento.

A concepção de educação, para Freire (1981), é a de uma prática social humanizada. Como prática social só pode ser realizada entre seres humanos, porque os demais animais são também inacabados, mas não são históricos. Os homens são seres históricos, portanto têm consciência de seu inacabamento e precisam desenvolver a consciência de sua vocação para Ser Mais.

A educação problematizadora se realiza na práxis dialógica. Para Freire (1981), a *palavra* é o elemento nuclear do diálogo-práxis. Nesse sentido, concebe a *palavra* imbricada em duas dimensões: ação e reflexão. Enquanto *ação*, não pode ser puro verbalismo vazio. Enquanto *reflexão*, não pode ser apenas ativismo. “Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 91). Freire (1981) não admite que o oprimido seja condenado ao silêncio conformista e que lhe sejam negadas oportunidades e condições para dizer a sua palavra. Isso não significa que o silêncio não possa fazer parte do diálogo, em momentos de escuta e reflexão, mas que “se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (p. 92). Considera o autor que o diálogo seja uma “exigência existencial” (p. 93), representando o encontro de homens “mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 93). O diálogo é o lugar de encontro e comunhão dos homens, em que não há espaço para quem pensa que sabe mais ou que se acredite superior ao outro. Para haver o diálogo, é preciso que haja amor e fé no mundo e nos homens.

Para colocar em prática essa pedagogia problematizadora e dialógica, o ponto de partida é estar aberto ao diálogo, pois, pelo diálogo, os educadores e educandos selecionarão seus conteúdos programáticos, quais sejam os “temas geradores”. Será o momento de o educador investigar o *universo temático ou temática significativa* do educando (Freire, 1981, p. 102). Os temas geradores são situados historicamente, de acordo com a época em que o homem vive. Freire (1981) compreende o tempo histórico subdividido em unidades de épocas que se inter-relacionam na “dinâmica da continuidade histórica” (p. 109). Ressalta que há circunstâncias em que os sujeitos de um grupo não conseguem expressar de forma concreta uma temática geradora. O que parece ser uma ausência de temas, na verdade, é a manifestação de uma temática dramática: “tema do silêncio” (p. 115). É a adaptação sem resistência dos sujeitos frente a “situações-limites” (p. 115).

Freire (1981) descreve as etapas de desenvolvimento do trabalho dos educadores/investigadores, participantes dos programas de alfabetização e pós-alfabetização. Há uma sequência de fases similar ao do método desenvolvido no Brasil (Freire, 1967), contudo, são notáveis a ampliação e o aprofundamento de suas concepções pedagógicas e da sistematização do que denomina investigação temática.

Inicialmente, é preciso delimitar e conhecer a área em que os investigadores irão trabalhar. Deve acontecer uma aproximação cuidadosa dos educadores/investigadores com os futuros participantes do programa, a fim de se estabelecer um vínculo de confiança. A seguir, serão marcadas reuniões, com a participação voluntária dos sujeitos, de modo que sejam coletados dados. Os investigadores devem deixar claras suas intenções, bem como incentivar dentre os participantes aqueles que desejem participar também como auxiliares nas investigações. Desse modo, a pesquisa participante envolve ativamente todos os integrantes do grupo – educadores/investigadores e educandos.

Os investigadores devem realizar visitas recorrentes à área de investigação, acercando-se dela, por meio de suas percepções críticas. Essa é uma forma de “codificação” (Freire, 1981, p. 122) ao vivo da realidade. Essa área, a princípio considerada como totalidade, precisará ser compreendida em suas partes, assim, os investigadores precisarão fazer a

“cisão” (Freire, 1981, p. 123) do todo, para, a seguir, conseguirem integrar essas partes ao todo novamente. Este é um processo dialético, na perspectiva materialista histórica: da totalidade para as partes e das partes para a totalidade.

Esta etapa caracteriza-se pela “descodificação” (Freire, 1981, p. 123), ou seja, a análise da realidade “codificada”. A “descodificação” ao vivo far-se-á pela observação dos fatos, pela conversa informal com os habitantes do lugar, captando a maneira de falar das pessoas, suas formas de ser, em momentos de suas vidas cotidianas, em que se sintam à vontade. Essas investigações precisam ser registradas por escrito e socializadas pelos investigadores, em seminários de avaliação dessa primeira etapa do processo de identificação dos temas geradores. Ainda nessa primeira etapa, não se pode ter certeza de que os temas geradores foram identificados, uma vez que as “situações-limites” podem surgir como realidade objetivada. Os investigadores precisarão distinguir a “consciência real (efetiva) e a consciência máxima possível” (Freire, 1981, p. 126). No nível da “consciência real”, os sujeitos não conseguem ver além das “situações-limites”.

A segunda fase da investigação começa quando os investigadores conseguem apreender, a partir dos dados coletados e socializados com seus pares, apenas um conjunto de contradições. Sempre em equipe, escolherão algumas dessas contradições, a fim de elaborarem as codificações para a investigação temática com os educandos. As codificações serão elaboradas em pintura ou, preferencialmente, fotografias, e deverão representar situações familiares aos indivíduos, bem como oferecer múltiplas possibilidades de análises. Nesta fase de preparação, os investigadores estudam todos os ângulos temáticos das codificações.

A terceira fase da investigação compreende o trabalho com os educandos nos “círculos de investigação temática”, em que acontecerão as discussões de descodificação do material preparado pelos investigadores. Além do investigador como coordenador das discussões, devem estar presentes um psicólogo e um sociólogo, que terão a função de registrar as reações dos participantes. No processo de descodificação, o investigador dialógico auxiliará os sujeitos, desafiando-os e problematizando tanto a situação existencial codificada quanto as respostas que os participantes estão dando. Essas discussões serão gravadas e analisadas nas reuniões com a equipe interdisciplinar de investigadores, da qual deverão participar representantes do povo e alguns participantes dos “círculos de investigação temática”. Ou seja, os educandos também se convertem em investigadores, em parceria com os investigadores/coordenadores, em um processo de pesquisa participante.

A quarta e última etapa inicia quando os investigadores, que também são especialistas de diferentes áreas, realizam um estudo interdisciplinar e sistemático do que descobriram, a partir das descodificações nos círculos. Ouvirão cada gravação dos debates nos círculos, estudarão os registros dos psicólogos e sociólogos, identificando os temas explícitos ou implícitos nas falas dos participantes dos círculos. Farão, então, a classificação dos temas por áreas de estudo, como economia, política, sociologia, antropologia etc. Haverá temas que poderão estar relacionados com mais de uma área. Caberá a cada especialista apresentar à equipe multidisciplinar o projeto de “redução” (Freire, 1981, p. 135) de seu tema. A “redução” do tema consiste em encontrar seus núcleos fundamentais, de modo que se constituam em unidades de aprendizagem, que possuam sequência entre si e deem uma visão geral do tema “reduzido”. Durante a discussão de cada projeto, poderão identificar a necessidade de incluir temas complementares, denominados por Freire (1981) “temas dobradiças” (p. 136). Mais uma vez os temas levantados por meio das reduções serão representados por uma “codificação” (p. 137), que poderá ser apresentada por diferentes linguagens (visual, tátil, dramatização etc.). Por fim, as temáticas reduzidas e codificadas constituem-se no conteúdo dos programas de estudo, e serão elaborados os materiais didáticos: fotografias, slides, fotogramas, cartazes, textos de leitura etc.

Como resultado das quatro fases do processo rigoroso de elaboração do programa (currículo) – desde a primeira de codificação ao vivo, e sequências de codificações e de decodificações realizadas, tanto por investigadores e especialistas quanto pelos sujeitos participantes, até a elaboração do material didático –, as temáticas são devolvidas ao povo, sistematizadas e ampliadas. Todo esse rico material será estudado pelos educandos, sempre por meio de processos dialógicos de problematização. É condição indispensável que os educandos se sintam “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1981, p. 141).

Nesse sentido, Freire (1981) defende a teoria da “ação dialógica” (p. 207), em oposição à teoria antidialógica que serve à manipulação e à dominação. Exercitando a dialogicidade, os oprimidos poderão se unir, e, em colaboração, terão condições para se organizarem como classe que luta. Finaliza, avaliando que todo o trabalho desenvolvido na *Pedagogia do Oprimido* caminha na direção de uma síntese cultural. Realmente, podemos inferir desde os *círculos de cultura*, no Brasil, até os *círculos de investigação temática*, no Chile, que o ponto de partida e de chegada é a investigação que se funda no universo cultural do oprimido. Considera o autor (1981) que a ação cultural é uma ação histórica e “se apresenta como um instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (p. 214), ao mesmo tempo, não é possível dividir em dois momentos distintos: “o da investigação temática e o da ação como síntese cultural” (p. 214), pois estes acontecem de forma imbricada. A *teoria dialógica* que fundamenta a síntese cultural, realizada pelo oprimido, com a ajuda das lideranças revolucionárias, será a teoria de libertação do oprimido, em oposição à teoria antidialógica que serve aos opressores.

O inédito viável

No processo dialógico de desvelar as contradições e complexidade que envolvem os temas geradores, os sujeitos começam a reconhecer as “situações limites” (Vieira Pinto, 1960, citado em Freire, 1981, p. 110) que oprimem suas existências. A princípio, essas situações parecem ser intransponíveis, determinantes históricos, esmagadoras, como se não pudessem ser superadas. No entanto, os sujeitos, em comunhão dialógica com seus semelhantes, percebem que são capazes de criar “atos limites” (Vieira Pinto, 1960, citado em Freire, 1981, p. 107), ou seja, ações transformadoras que os libertem da aceitação passiva. Por fim, conseguem desvelar o “inédito viável” (Freire, 1981, p. 110), um ideal possível de ser atingido pela práxis. Freire concebeu a *Pedagogia do Oprimido* como uma forma de resistência, luta e superação. Nesse sentido, o inédito viável ultrapassa a dimensão de sonho utópico, alcançando uma condição concreta a ser conquistada pela “conscientização máxima possível” (Freire, 1981, p. 126).

Assim, a educação pode ser emancipatória e transformar a sociedade rumo ao “inédito viável” (Freire, 1981, p. 110), quando não mais existirão opressores e oprimidos, mas sim uma sociedade justa e igualitária. Portanto, essa categoria freiriana nega a visão fatalista da realidade opressora, e ratifica a compreensão de história como devir, ou seja, uma possibilidade real de vir a ser, de ser transformada pelo sujeito que se liberta, por meio da consciência crítica.

Por uma Didática do inédito viável

Propor uma abordagem Didática, a partir dos princípios estruturantes da pedagogia freiriana, especialmente no Brasil, onde acontece uma intensa campanha para expurgar Freire da educação¹⁰, significa colocar-nos contra as tendências neoliberais impregnadas na educação brasileira na atualidade.

Nessa perspectiva reacionária e neoliberal, a relação escola/universidade-sociedade se sustenta na concepção instrumental/bancária e tecnicista, com forte inclinação competitiva, em que os indivíduos precisam desenvolver competências práticas e converterem-se em empreendedores para disputarem espaço em um mercado de trabalho dominado pelos grupos financeiros. O lucro passa a ser o cerne do interesse dos inúmeros conglomerados educacionais privados instalados em nosso país que possuem ações na bolsa de valores, criam monopólios e estão ameaçando a educação pública gratuita. Estamos subordinados a uma concepção educacional que considera o sujeito como objeto, desvinculado de sua realidade concreta. Vivemos tempos de hegemonia curricular, em que a forma mais fácil para reformar a educação é por meio da implantação de novos currículos.

Nesse contexto, a Didática perde sua identidade como disciplina que se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas do saber construído pela cultura educacional e a prática docente. Deixa de constituir-se como ponte entre o “quê”, o “como” – acrescentamos o “porquê” – do processo pedagógico (Libâneo, 2013, p. 27). Ou seja, não é possível conceber a Didática sem uma teoria pedagógica que a fundamente e vice-versa. No entanto, o que vemos, especialmente na Educação Superior brasileira, são modismos denominados metodologias ativas, com uso de tecnologia, muitas vezes apresentadas como jogos prontos ou etapas a serem seguidas pelos professores, independentemente de reflexão ou diálogo com teorias pedagógicas críticas.

Reivindicar para a Didática o caráter de campo de estudos voltado para a perspectiva de aprendizagem do sujeito, cujos modos de produção de conhecimento estejam embasados pela práxis, representada pelo diálogo permanente entre os sujeitos e o conhecimento; pela pesquisa integrada ao ensino; a tematização e a problematização dos conteúdos de estudo denota vislumbrar a perspectiva freiriana do inédito viável.

Defendemos, portanto, a *Didática do inédito viável*, cujos princípios estruturantes da pedagogia freiriana possam fortalecer o potencial humanizador da educação crítica, em que ciclos de ação-reflexão-ação sejam pressupostos do ato didático concebido como um processo espiral de ensinar-aprender-pesquisar em situação sócio-histórico-cultural. Para a construção da *Didática do inédito viável*, é preciso desenvolvermos a capacidade coletiva de sonhar e lutar para superar situações-limites de nossa época histórica, compreendendo criticamente os temas-problemas que a condicionam. É orientar-nos pela certeza de que a história nos oferece condições reais de emancipação.

A *Didática do inédito viável* emerge da intencionalidade emancipatória de ensinar em parceria com os sujeitos aprendentes, de modo que o saber seja coproduzido. Trata-se de desenvolver, no processo de ensino-aprendizagem, métodos ativos de ensino, ou seja, que ativam a curiosidade epistemológica, a dúvida, a capacidade de compreender as raízes dos problemas, de propor e de criar, sem apelarmos para modismos vazios. Freire (1967) nos explica: “Daí,

¹⁰ “Expurgar Freire da educação” é um dos itens do plano de governo do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 28 de outubro de 2018. Esse “compromisso” tem sido seguido com muito empenho, por meio de campanhas nas redes sociais e nos discursos dos representantes do governo. Tem se propagado os mesmos tipos de acusações da época da ditadura militar, quando Freire foi exilado do Brasil, acusando-o de comunista, marxista, cuja teoria não passa de fraude, sem valor para a educação. Esse ódio contra Freire faz parte da manobra política para apagar o Partido dos Trabalhadores (PT) da nossa história, já que Freire participou ativamente do PT, por ocasião de seu retorno ao Brasil, após ditadura militar.

à medida que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. Aí, então, ele mesmo se politizará” (p. 128).

Em contrapartida, a racionalidade técnica, hoje tão forte na educação brasileira, caracteriza-se como uma situação-limite que nos cega e não explica a complexidade que envolve os processos educativos, tampouco é capaz de promover a criticidade, a reflexão, a autonomia, a autoria, conceitos citados enfaticamente pela legislação educacional e pelos currículos brasileiros, mas que não passam de termos esvaziados, quando utilizados sem uma intencionalidade pedagógica emancipatória.

Será sempre nos movimentos de problematização-descodificação da nossa história e historicidade de sujeitos em permanente construção que, na *Didática do inédito viável*, encontraremos possibilidades para novas formas de agir e pensar a educação.

Esta proposta também possui como esteio nossa ampla experiência na formação de professores para a educação básica, bem como para o Ensino Superior. À guisa de síntese, apresentamos um quadro demonstrativo da conceptualização da *Didática do inédito viável*.

Consideramos, no quadro idealizado, a interação de componentes que se influenciam mutuamente, no contexto ensino-aprendizagem, e, por isso, precisam ser compreendidos em processos relacionais. Também indicamos princípios que podem estruturar as ações didáticas, porque acreditamos que a sistematização de metodologias de ensino cabe ao professor, em interação com seus estudantes. Portanto, não oferecemos uma receita pronta para ser aplicada, mas indicamos viabilidades didáticas.

Interação	Princípios estruturantes
Escola/universidade-sociedade	<ul style="list-style-type: none"> · Responsabilidade pela educação concebida como prática social, voltada para a permanente humanização de homens e mulheres.
Sujeitos (professores/estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecem-se como parceiros e protagonistas do ato didático. · Aprendem a criar condições para o diálogo verdadeiro, em que todos tenham o direito de dizer a sua palavra e respeitar/considerar a palavra do outro. · Desenvolvem processos dialogais na produção coletiva do conhecimento. · Respeito pelos modos de ensinar e aprender, valorizando as dimensões éticas, estéticas, afetivas e cognitivas do ato didático.
Ato didático (ensinar-pesquisar-aprender)	<ul style="list-style-type: none"> · Espaço conceitual (sala de aula ou outro lugar), em que sujeitos com histórias e historicidades distintas se encontram e desenvolvem eventos de aprendizagens mútuas. · Diálogo concebido como práxis pedagógica. · Considerar o contexto histórico, social, cultural e político, em que o ato educativo se desenvolve.

	<ul style="list-style-type: none"> · Valorizar a pesquisa como elemento dinamizador do ensino e da aprendizagem, e como caminho para a construção de conhecimento. · Adotar a problematização como ponto de partida para a pesquisa e para o estímulo da curiosidade epistemológica do aprendente. · Desenvolver movimentos espiralados de ação-reflexão-ação.
<p>Conteúdos (cultura-conhecimento erudito)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Valorizar a cultura prévia que o estudante possui. · Desenvolver o conhecimento erudito, mediado pelo mundo e pelas condições materiais dos sujeitos. · Instrumentos para solucionar/descodificar as situações-limites impostas à existência dos indivíduos. · Instrumentos para a leitura do mundo.
<p>Inédito viável (situações-limites/atos-limites)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolvimento da consciência máxima possível. · Formação global dos sujeitos. · Possibilidades reais de emancipação desveladas, durante o processo de ensino-pesquisa-aprendizagem.

Fonte: elaboração própria.

Considerações

No primeiro tópico deste trabalho, retomamos a história e historicidade de Paulo Freire em sua primeira fase de vida (Recife, até 1964). Nossa intencionalidade foi trazer à baila as contribuições do autor, naquele momento histórico para o Brasil; bem como apontar a violência sofrida, quando de seu exílio pela ditadura militar, denunciando a violência simbólica que suas ideias vêm sofrendo hoje, nas políticas governamentais do país. Compreendemos por violência simbólica contra Freire, aquela que vem sendo deflagrada por membros do governo, principalmente pelas redes sociais, criando uma onda de difamações (*fake news*), sem ter uma base de verdade, mas que contamina e convence a todos que se submetem ou que compactuam com a ideologia dominante. De acordo com Bourdieu (1989), o poder simbólico é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (pp. 7-8).

Distinguimos, no segundo tópico, *Pedagogia do Oprimido*, escrita no Chile, durante o exílio, que pode ser considerada a produção mais importante de Freire, embora haja uma ampla publicação de livros pelo autor que aprofundam e ampliam os conceitos teorizados nessa obra emblemática. Freire (1981) explicita os princípios estruturantes de sua teoria pedagógica, dentre os quais selecionamos: a perspectiva do sujeito, a práxis, o diálogo, a pesquisa participante, a tematização, a problematização e a categoria do inédito viável.

São esses princípios que consideramos essenciais para a proposta de uma *Didática do inédito viável*. Proposta que se caracteriza como reação às situações-limites que nos impedem de vislumbrar a luz no final do túnel, e por meio da qual possamos encontrar caminhos para rompermos com o paradigma educacional dominante no Brasil. Em nossa proposta, defendemos práticas educativas que consideram a dimensão humana como primordial, em que a problematização seja o ponto de partida, a pesquisa torne-se indissociável do ensino e o diálogo seja o fio condutor da práxis pedagógica.

Enfim, nunca precisamos tanto de Paulo Freire ao nosso lado. Por essa razão, recorreremos ao Freire militante e engajado com a educação popular, que defende a práxis revolucionária, cuja principal arma é a educação emancipatória. O pensamento de Freire nos é vital para que possamos avançar rumo ao inédito viável, sem nos deixar abater, acreditando que a educação tem o poder de transformar realidades opressoras.

Referências bibliográficas

- Araújo Freire, A. M. (1996). A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. En Gadotti, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Beisiegel, C. (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana. (Coleção Educadores/MEC)
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- . ([1970]1981). *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Guerra, M. (2013). Sobre as 40 horas de Angicos. En Guerra, Marcos; Cunha, Celso (orgs.). 40 horas de Angicos 50 anos depois. *Em Aberto*, Brasília, INEP, 26(90), 21-44.
- Hegel, G. (1992). *Fenomenologia do espírito* – Parte I. Tradução de Paulo Menezes com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes. (Coleção Pensamento Humano).
- Kotscho, R. (2004). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.
- Libâneo, J.C. (2015). *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Pereira, D. (2015). *Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado em 10 março, 2019, de: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2950>.