

O SABER/FAZER DOCENTE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: contribuições para a Didática

THE TEACHING KNOWLEDGE/PRACTISING IN THE CONTEXT OF PAULO FREIRE'S THOUGHT: contributions to Didactics

EL CONOCER/HACER DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE: contribuciones para la Didáctica

Ana Maria Saul

Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
São Paulo-SP, Brasil.
anasaul@uol.com.br

Alexandre Saul

Professor Doutor da Universidade Católica de Santos (UniSantos).
São Paulo-SP, Brasil.
asaul@hotmail.com

RESUMO: A contribuição da Pedagogia de Paulo Freire para a constituição de uma Didática freireana, por meio da dimensão *saber/fazer* docente, é apresentada nesse texto, como uma possibilidade de reagir às ameaças que tem sido feitas à autonomia dos professores e das escolas. Na imprensa e nas ruas, Paulo Freire tem sido acusado/responsabilizado pela contaminação ideológica a ser combatida nas escolas, proposta pelo movimento Escola sem Partido. Este texto apresenta argumentos fortes e poderosos para compor um quadro de referência capaz de inspirar práticas de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-libertadora. O pensamento de Paulo Freire segue estimulando gestores e professores no trabalho de busca de melhoria da qualidade da educação brasileira, em uma perspectiva democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Saber/fazer docente. Didática.

ABSTRACT: The contribution of Paulo Freire's Pedagogy to the constitution of a freirean Didactics, through the dimension of teaching knowledge/practising concept, is presented in this text as a possibility to react to the threats that have been made to the autonomy of teachers and schools. In the press and in the streets, Paulo Freire has been mistakenly accused of a type of ideological contamination to be fought against in schools, as is defended by the Movement Schools without Party. This text presents strong and powerful arguments to compose a frame of reference capable of inspiring teaching-learning practices in a critical-liberating perspective. The Paulo Freire's thought continues to stimulate education managers and teachers in the work of seeking to improve the quality of Brazilian education, from a democratic perspective.

KEYWORDS: Paulo Freire. Teaching knowledge/practising. Didactics.

RESUMEN: La contribución de la pedagogía de Paulo Freire para el establecimiento de una Didáctica freireana, a través de la dimensión *conocer/hacer* del profesorado, presenta en este texto, como una posibilidad de reaccionar a las amenazas que se han hecho a la autonomía de los maestros y las escuelas. En la prensa y en las calles, Paulo Freire ha sido acusado erróneamente por la contaminación ideológica que hay en las escuelas, como propuesto por el Movimiento Escuela sin Partido. Este artículo presenta argumentos fuertes y poderosos para componer un marco capaz de inspirar a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva crítica y liberadora. El pensamiento de Paulo Freire sigue estimulando los administradores escolares y maestros en busca de trabajo para mejorar la calidad de la educación brasileña en un punto de vista democrático.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire. Conocer/hacer del profesorado. Didactics.

1 CENAS DO COTIDIANO: basta de Paulo Freire

Em meio às manifestações populares que eclodiram no Brasil em 2013, com mais força nas capitais, e protagonizadas por diferentes movimentos sociais, que inicialmente reivindicavam melhorias redução de tarifas no transporte público (HADDAD, 2013), em um dos atos realizado

em Brasília, chamou a atenção de muitos educadores um conjunto de acusações e críticas ao pensamento de Paulo Freire.

Essas mensagens foram divulgadas em alguns magazines, blogs, e redes sociais, por vezes justificadas com informações equivocadas, inverídicas e com proposições que revelavam acirrada intolerância em relação à proposta político-pedagógica de Freire.

No conturbado clima político que caracteriza o momento brasileiro, novas manifestações contra o pensamento de Paulo Freire apareceram. Um “Basta de Paulo Freire” foi apresentado em uma faixa, novamente em Brasília, no dia 15 de março de 2015, no bojo dos protestos contra a presidenta Dilma Rousseff. A faixa com os dizeres “Chega de doutrinação nas escolas, basta de Paulo Freire”, estava ao lado de outras que pediam “intervenção militar, já”, “impeachment da presidenta Dilma”, e “corrupção não”.

Foram inúmeras, porém, as manifestações de protesto em relação às infundadas críticas ao pensamento de Paulo Freire. Um grande número de educadores repudiou a “palavra de ordem” – Menos Paulo Freire, por meio de cartas de protesto assinadas por diferentes Colegiados, Conselhos Universitários, e Entidades de Classe, endereçadas ao grande público. A Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade de São Paulo protestaram contra esse fato. Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde Paulo Freire trabalhou, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, redigiu uma carta-aberta, amplamente divulgada na Internet, assinada por educadores de distintas regiões do país (CARTA..., [201-]). Esse manifesto teve uma adesão próxima de 1500 assinaturas, acrescida de comentários, do que se pode concluir o quanto é necessário MAIS PAULO FREIRE!

A escalada de protestos avançou. Um movimento organizado e preocupante surgiu com a expressão “Escola sem Partido”. Criado por um grupo de estudantes e pais “preocupados com o grau de contaminação ideológica nas escolas”, conforme declarado pelo próprio movimento, sob a liderança de Miguel Nagibe, em 2004, vem ganhando projeção e adesão nos últimos anos. O Programa do Escola sem Partido é contra o que os seus autores chamam de doutrinação ideológica nas escolas. No bojo da argumentação que sustenta essa proposta, Paulo Freire é apontado como símbolo maior de doutrinação, sendo acusado de ter levado o conceito de luta de classes, de Marx, para dentro das escolas. O Projeto de Lei 867/2015 (PL) do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) propõe a inclusão do “Programa Escola sem Partido” entre as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. O PL, que também vem sendo apelidado de “Lei da Mordaza”, tem como objetivo criar na Escola um ambiente de neutralidade política e ideológica. Esse projeto está tramitando na Câmara dos Deputados, em Brasília, e outros projetos, com a mesma intencionalidade, estão sendo propostos em Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais de estados e municípios brasileiros.

Uma análise acurada dos argumentos que tem sido veiculados a favor de uma escola sem partido permite compreender que a proposta visa a confundir aqueles que desconhecem ou mal conhecem as propostas freireanas e, ou, aqueles que reagem a uma proposta de educação pautada por uma intencionalidade crítica e emancipatória.

É óbvio que a escola não deve ser partidarizada. O que se defende, no entanto, é a não neutralidade da educação, ou seja, a característica da educação de ser política, e nessa defesa está implícita a necessidade de que se faça opção por valores, explicitando, portanto, a intencionalidade da educação. A tentativa de trabalhar em rumo contrário, quando se levanta a bandeira da escola sem partido, tem a intenção de despolitizar a educação, o que é uma falácia, porque sempre haverá um quadro de valores, declarados no não, regendo as decisões e as práticas. Logo, a politicidade da educação resta presente.

É imperioso ressaltar que o paradigma de educação proposto por Paulo Freire, defende um pensamento autônomo e crítico como meta da trajetória escolar para os alunos. O desenvolvimento

do pensamento crítico não se faz sem diálogo e exige a leitura da realidade, o respeito ao outro e a experiência da pluralidade.

2 POR QUE MAIS PAULO FREIRE?

Nascido no Recife, em 1921, Paulo Freire é autor de mais de 20 livros e reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do Século XX.

Perseguido politicamente pelo regime militar que se instalou no Brasil com o golpe de 1964, Paulo Freire foi obrigado a se exilar¹ em diversos países, nos quais suas experiências de educação se desdobraram e aprofundaram, inspirando um número expressivo de ações e projetos a favor da transformação de contextos sociais opressivos e da autonomia e emancipação dos excluídos, principalmente na América Latina e na África.

Quando pôde retornar ao país, com a Lei da Anistia, assumiu a docência na PUC-SP, trabalho que desenvolveu por 17 anos, até o final de sua vida, em 1997. Entre 1989-1991, Freire foi Secretário Municipal da Educação, na cidade de São Paulo, na qual colocou em prática políticas para uma educação pública, popular e democrática, com qualidade social, para todos.

A crescente publicação de suas obras, em vários países, em dezenas de idiomas, confere ao conjunto das produções de Freire o caráter de uma obra universal que vem sendo destacada na literatura, nos depoimentos de reconhecidos autores da área da Educação de diferentes nacionalidades, e no crescente número de pesquisas que se apoiam no referencial pedagógico freireano². O seu livro mais importante, "Pedagogia do Oprimido", terceira obra mais citada mundialmente na área de humanas³, encontra-se na 60ª edição com mais de 300 mil cópias vendidas no Brasil e 1 milhão, no exterior. Giroux (2013) ressalta ser esse um texto clássico da Pedagogia Crítica que influenciou gerações de professores e intelectuais de todo o mundo.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo.

Schugurensky (2014), ao analisar a atualidade da perspectiva popular, radical e democrática da proposta de Freire, particularmente no presente contexto de reformas educacionais neoliberais e neoconservadoras, assinala que, presentemente, há uma comunidade considerável de intelectuais e práticos interessada no exame crítico, na extensão criativa e na aplicação imaginativa das ideias de Freire.

Na área acadêmica, as últimas décadas demonstram considerável ampliação de trabalhos sobre, e a partir do pensamento freireano⁴. É digno de nota o aumento do número de grupos certificados pelo CNPq, que se dedicam a pesquisar o pensamento de Paulo Freire, sob diferentes enfoques. Estão credenciados, pelo CNPq, 39 grupos, revelando o interesse da academia em investigar e recriar o legado freireano.

Registra-se, também, a ampliação do número de Institutos e Cátedras Paulo Freire em vários países do mundo entre os quais estão Portugal, Espanha Itália e Estados Unidos. Na América Latina estão 77 Institutos e Cátedras localizados na Argentina, Colômbia, México, Chile e Brasil, sendo que o Brasil concentra o maior número dessas instituições. Sediados ou não em

1 Em 1964, Paulo Freire, então membro da Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação, foi encarcerado por 70 dias devido ao golpe militar de março daquele ano. Após ser libertado, na impossibilidade de continuar desenvolvendo seus trabalhos no Brasil e sob risco de perder a vida, decide exilar-se. Somente com a anistia política, iniciada em 1979, Freire pôde retornar ao país, em 1980. Ao longo desse período de afastamento forçado, no Brasil, seu pensamento foi distorcido e considerado perigoso por desafiar o autoritarismo e as injustiças impostas pelos grupos que detinham o poder político-econômico. Recentemente, no ano de 2015, com o ressurgimento de uma onda conservadora e o agravamento de uma crise político-econômica no país, novos ataques ao pensamento de Paulo Freire foram registrados em manifestações populares, por parte de grupos ligados às elites político-econômicas e outros que desejavam uma nova ditadura militar no país.

2 O uso deliberado do adjetivo freireano e flexões, assumido nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.

3 De acordo com o Google Scholar, ferramenta de pesquisa dedicada à literatura acadêmica.

4 Consultar registro de Dissertações e Teses com referenciais freireanos no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

espaços acadêmicos, tais organismos dedicam-se ao ensino, realizam publicações, pesquisas e têm organizado eventos de caráter internacional para o aprofundamento e divulgação do pensamento freireano.

3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A DIDÁTICA

Para analisar as contribuições de Freire para a Didática, é fundamental que se explicita a compreensão que se tem desse campo de estudos.

Assumimos, com Pimenta (2010), o entendimento dessa autora quanto à definição desse campo de estudos e pesquisas, bem como a explicitação do seu objeto, por entender que é, nesse espectro que incidem as contribuições da Pedagogia de Paulo Freire.

Como área da Pedagogia, a Didática tem no ensino o seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática social em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades de Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 2010, p. 17).

Essa compreensão vai ao encontro da clássica publicação de Candau (2004) na qual a Didática é apresentada como o conjunto de decisões e ações que vão para além de pura razão instrumental.

Esse é o ponto fulcral no qual se dão profícuas aproximações entre Freire e a Didática. A pedagogia freireana carrega fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos e políticos sobre a Educação, compondo um quadro teórico de referência cujos princípios e valores permitem situar a Didática. Logo, o entendimento dessa subárea de conhecimento como uma dimensão do *quefazer* na educação, no bojo da razão crítica, exige posicionamentos em relação às seguintes questões: *para quê, por que, a favor de que, contra quem se faz educação*.

Três dimensões podem ser encontradas na pedagogia freireana para compor o quadro de referência teórico para a Didática, a dimensão ético-política que tem no centro a educação humanizadora e a justiça social, em outras palavras, é o que define a intencionalidade da educação, no paradigma crítico-emancipatório de Paulo Freire; a dimensão metodológico-investigativa que tem, como expressão, a investigação temática e a dimensão epistemológico-pedagógica, que diz respeito aos saberes necessários à prática docente. Essas dimensões perpassam toda a obra do autor e se interpenetram. A adesão à Didática freireana inspira processos de ensino-aprendizagem consoantes com essa perspectiva. Vale dizer, ainda, que a Didática não é um guia para direcionar o ensino-aprendizagem (CONTRERAS, 1990), mas uma matriz complexa na qual se pode encontrar elementos necessários para construir a práxis educativa.

Nesse texto serão destacadas as contribuições da obra de Freire para a Didática, relacionada à dimensão *saber/fazer docente*, por ser essa que mais diretamente “fala aos professores” em sua prática de ensinar-aprender. A construção desse tema, por Paulo Freire, derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática e de suas reflexões sobre o ato de ensinar-aprender. Freire (1996) insiste em considerar o par dialético ensinar-aprender afirmando que quem ensina aprende e que quem aprende, ensina.

O *saber/fazer docente*, amplamente discutido por Paulo Freire em sua produção, sob diferentes ângulos, é um ponto de confluência que permite apreender não somente o conceito em si, mas também seus vínculos dinâmicos e dialéticos com outras categorias freireanas que se encontram imbricadas em uma trama de relações. Isso permite que a compreensão inicial que se poderia ter sobre um determinado conceito seja enriquecida e ampliada em um processo de

cisão e re-totalização, característico da abordagem epistemológica de Freire, e que resulta em um conhecimento mais denso e complexo dos conceitos, porque relacional.

O ato de ensinar-aprender não ocorre em um vácuo político e, sim, em um contexto educativo no qual se assume, necessariamente a opção por uma educação, e não por outra. Em *Política e Educação*, escreve Freire (1993a, p. 46-47):

[...] Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

O caráter político da educação esteve presente desde os primeiros escritos de sua obra e nortearam a sua concepção do *saber/fazer* docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos, antropológicos e epistemológicos de sua proposta, construindo o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos relacionados específicos ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. E, especialmente, nas publicações: *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (FREIRE, 1987), *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 1993b), *A educação na cidade* (FREIRE, 1991), *Política e educação* (FREIRE, 1993a), e, sobretudo, em *Pedagogia da autonomia-saberes necessários à prática docente* (FREIRE, 1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores.

3.1 Princípios constitutivos do *saber/fazer* docente na obra freireana

Em *Pedagogia da autonomia*, último livro de Paulo Freire (1996), publicado enquanto vivia, são apresentados 27 saberes necessários à prática docente. Esses *saberes* se interconectam e são de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia de professores e educandos.

Essa obra que já ultrapassou a publicação de 1 milhão e 200 mil exemplares, e que se encontra na 51ª edição, continua sendo reeditada. É um livro precioso que apresenta um valioso referencial para a didática e a prática de ensino, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

Com inspiração nos saberes necessários à prática docente compomos, nesse texto, uma trama conceitual freireana para explicitar a complexidade do conceito: *saber/fazer docente*.

Desde o ano de 2001 a Cátedra Paulo Freire⁵ vem utilizando a prática de construção de tramas conceituais (SAUL; SAUL, 2013) como forma de trabalhar com conceitos apresentados na obra de Paulo Freire. O que faz com que as tramas sejam possíveis é o caráter relacional do pensamento desse autor. De acordo com Freire (1979, p. 62), “[...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade”. Tais conotações decorrem da compreensão de ser humano desse autor como sendo um ser inacabado, historicamente situado e que não só está no mundo mas com ele, estabelecendo relações que lhe permitem apreender a realidade para nela interferir em uma perspectiva transformadora.

5 A Cátedra Paulo Freire, inaugurada em 1998, é um espaço acadêmico de ensino e pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

Os conceitos implicam-se mutuamente em diversas direções possíveis. Embora plural, a construção da trama conceitual freireana requer atenção ao fato de que as articulações propostas respeitem a lógica interna da obra de Freire. A trama pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre os conceitos. Para além de uma representação gráfica de conceitos e de sua organização, as tramas conceituais freireanas têm conexão com uma dada realidade e buscam explicar e/ou inspirar ações de transformação dessa realidade. É aqui que se encontra o movimento de criar, recriar e decidir que permite a integração e não a acomodação ao seu contexto (FREIRE, 1979).

A elaboração de tramas conceituais freireanas para o desenvolvimento de pesquisas, ou em contextos de ensino-aprendizagem, requer do pesquisador/educador a construção de representações que incluem conceitos que se unem, uns aos outros, a partir de um conceito central. Esses conceitos são selecionados com base nos interesses epistemológicos e necessidades de quem constrói a trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicitação de um mesmo conceito central.

As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre os mesmos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando causalidade, dependência, associação, etc. Quando a seta apresenta duas direções significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada.

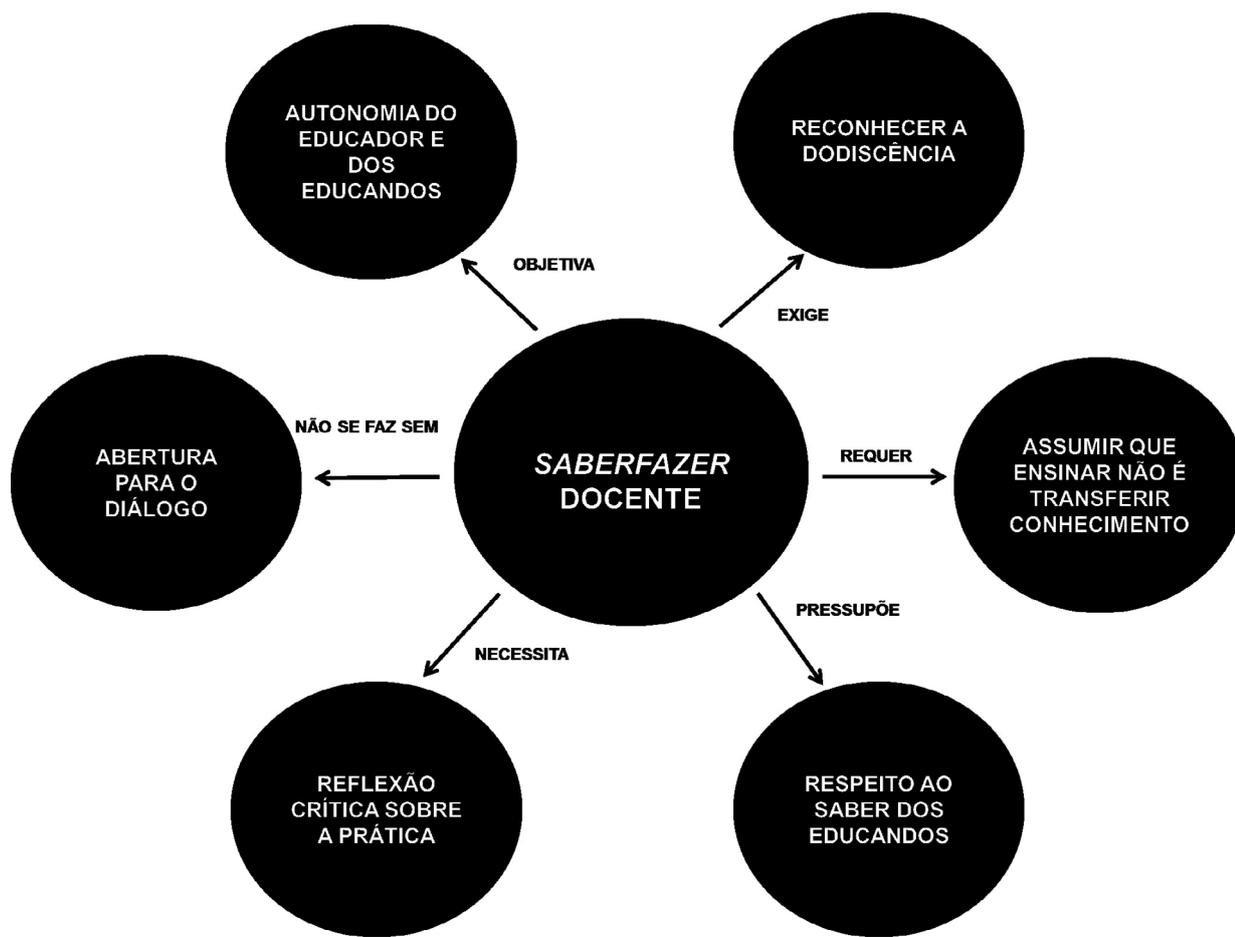
Essa prática tem sido utilizada com dupla finalidade: a primeira delas é a de ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender aos propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas e práticas educativas. A segunda finalidade tem função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento de conceitos da obra freiriana.

A trama conceitual freireana assume o compromisso com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e desafia o seu autor a explicitar quais são os conceitos fundamentais que demonstram a natureza, as condições de viabilização, os limites e a intencionalidade do conceito central a ser compreendido.

Embora não haja uma lógica pré-estabelecida para ordenar a leitura das relações entre os conceitos periféricos e o conceito central da trama, sugerimos aos leitores começar pela relação entre “*saber/fazer* docente” e “reconhecer a *dodiscência*”. Essa é a primeira relação que estabelecemos entre um ensinar que jamais se dá separado do aprender. Na sequência, recomendamos a leitura das relações seguintes, em sentido horário, considerando que o *saber/fazer* docente pressupõe a construção e não a transmissão de conhecimentos, saberes esses que são sempre situados, sócio-culturalmente produzidos, e que nascem de práxis e geram novas práxis. As relações com os conceitos “diálogo” e “autonomia” fecham, com igual relevância, a sequência da leitura sugerida para essa trama, apontando as dimensões epistemológica e política do *saber/fazer* docente freireano.

A representação gráfica da trama conceitual elaborada para compreender, analisar e trabalhar com a proposta freireana de *saber/fazer* docente, nesse texto, é apresentada na figura 1.

Figura 1 – O *saber/fazer* docente na obra freireana: princípios constitutivos



Fonte: Os autores.

3.1.1 O saber/fazer docente exige reconhecer a dodiscência

O processo de ensinar é parte do processo de aprender e o processo de aprender é parte do processo de ensinar, diz Freire. Não há ensinar sem aprender e os dois são momentos de um processo maior, o de conhecimento. Essa compreensão reforça a necessidade de que se considere a importância da interação no ato de conhecer, e o outro, e não a si próprio, como referência para pensar a prática educativa. Essa perspectiva ajuda a desconstruir a visão da didática como um receituário de técnicas para ensinar, pois o que se verifica é que há muitos caminhos para aprender e portando para ensinar os diferentes saberes que os sujeitos trazem consigo, a partir de suas experiências e necessidades.

Em *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1993b) escreve dez cartas com temas importantes que têm como foco o ensinar-aprender. É na primeira carta que tem como título: *Ensinar-aprender, leitura do mundo-leitura da palavra* que o autor escreve:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender [...], o docente se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1993b, p. 27).

O professor que assume a docência com um princípio didático, dá testemunho aos educandos de que o conhecimento não está pronto, atestando sua historicidade. Mostra-se capaz de ensinar a eles porque, com eles, também pode aprender. De um lado passa a saber aquilo que ajudará a dar sentido ao programa de estudos, partindo da realidade dos educandos e de suas curiosidades para chegar, com eles, a conhecimentos mais rigorosos que permitam desvelá-la, e de outro, aprofundando seus próprios saberes ao (re)conhecer o que já sabia, na preparação e/ou condução das aulas, e nos momentos de produção coletiva de novos conhecimentos, em uma prática de ensino-pesquisa.

3.1.2 O saber/fazer docente requer o reconhecimento de que ensinar não é transferir conhecimento

Freire (1993b) nos ensina que aprender é desocultar a realidade, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o educando se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

Em decorrência, o autor se manifesta em relação ao ato de ensinar, enfatizando que o ensino não pode ser uma transferência mecânica de conhecimentos opondo-se, ao que denominou de *educação bancária*. Em uma das passagens de *Professora sim, tia não*, Freire (1993b, p. 33) expressa essa compreensão:

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.

A metáfora *educação bancária* foi assim explicitada por Freire (1987, p. 67) em *Pedagogia do oprimido*:

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, mecanicamente 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.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor reconheça o educando como sujeito da produção de seu conhecimento e que, portanto, sua tarefa precípua não está em depositar no outro aquilo algo que é dele exterior, mas sim, em criar as possibilidades e condições para que o próprio sujeito possa produzir compreensões e ações transformadoras de si e da realidade, de forma crítica, criativa e coletiva.

3.1.3 O saber/fazer docente exige respeito ao saber dos educandos

Para Freire, o ato de ensinar inclui a necessidade de partir do conhecimento dos educandos, e *não ficar nele*, para possibilitar a construção de um conhecimento crítico. Essa premissa da pedagogia freireana reiterada por vezes, em sua obra, dada a sua importância, tem como suporte a compreensão que os educandos trazem consigo uma visão de mundo permeada de conhecimentos, preocupações, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. É fundamental que o educador respeite esse *saber de experiência feito* e trabalhe, a partir dele, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. Esse princípio é inspirador de uma didática que requer práticas de ensino-aprendizagem condizentes, que além de justificativas pedagógicas e epistemológicas,

atendam à imperativos éticos, na medida em que se deseja lutar contra a qualquer forma de discriminação e desrespeito ao educando.

Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e das necessidades que os sujeitos trazem é condição para o desenvolvimento de saberes críticos que têm, como horizonte, a ampliação de seus direitos e a construção de uma vida digna para todos e cada um.

3.1.4 O saber/fazer docente exige reflexão crítica sobre a prática

Esse princípio pode orientar o trabalho do docente, com o entendimento de que o ensino acontece em um contexto concreto, em uma realidade prática e refletir sobre essa prática não é, senão, um momento da *leitura da realidade*.

A reflexão crítica sobre a prática tem se revelado um princípio poderoso quando se trata do trabalho de formação de educadores, opondo-se a concepções e práticas que tem se apoiado em matrizes positivistas.

A formação permanente dos educadores na gestão Paulo Freire, na Secretaria de São Paulo, teve como foco central, o desenho de *grupos de formação* (SÃO PAULO, 1990) que tinham, como base de trabalho, a reflexão crítica sobre a prática, e atuavam na dialética da ação-reflexão-ação.

De acordo com Freire (1991, 1993b), um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. A partir dessa prática é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria. É importante observar que não se trata aqui da experiência em si, mas sobretudo da reflexão que incide sobre a experiência. De acordo com Freire (1996, p. 38),

o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Faz-se importante, portanto, que os processos concretos de ensino-aprendizagem dos docentes se constituam em objetos seus objetos de análise crítica, tendo em vista a construção coletiva de planos de ação que possibilitem a reorientação das práticas e lutas por melhores políticas educacionais, condições de trabalho e por seu desenvolvimento profissional.

3.1.5 O saber/fazer docente exige abertura para o diálogo

O ato de ensinar-aprender envolve sujeitos que vivem a prática. Para que essa se caracterize como democrática, é fundamental que entre educador e educando se estabeleça uma relação horizontal, no ato de construção e (re)construção do conhecimento. Fazer isso implica uma disposição para o diálogo.

No bojo desse entendimento, o diálogo assume uma categoria central como forma de construção de conhecimento. Pelo valor e centralidade do conceito de diálogo na obra freireana, interessa buscar a compreensão desse conceito, nas palavras do próprio autor. Em seu livro dialógico com Ira Shor, *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*, Freire assim se manifesta:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Eu

acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

No exercício do diálogo, mediado pela realidade, educadores e educandos terão a chance de materializar seus valores e crenças em práticas cada vez mais democráticas e solidárias, que permitam avançar as liberdades exatamente porque são estabelecidos limites. Para que isso seja possível, é necessária uma vigilância crítica que rejeite autoritarismos e espontaneísmos, tanto de docentes quanto de discentes, e que as contradições da realidade sejam tomadas como conteúdo de trabalho. Nessa ação dialógica, docentes e discentes aprenderão e ensinarão uns aos outros.

Ao trabalhar com a concepção de diálogo freireano, A.M. Saul e A. Saul (2013, p. 112) ressaltam que:

O diálogo freireano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. [...] O diálogo, [no processo ensino-aprendizagem] requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política.

Vale destacar que a dificuldade que se tem em dialogar, na educação, remonta à história da sociedade brasileira e à pouca experiência com o diálogo, tal como compreendido por Paulo Freire. Isso porque se trata de uma sociedade cuja história é marcada pelo autoritarismo e pela pedagogia bancária, [...] caracterizada pela transmissão de informações e por uma didática, cuja ideia central é que somente o professor ensina e o aluno aprende.

3.1.6 O saber/fazer docente objetiva autonomia do educador e dos educandos

A proposta da pedagogia da autonomia de Paulo Freire está “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (OLIVEIRA, 1996, p. 10). Sua teoria do conhecimento concebe a “educação como prática da liberdade” e se compromete com a emancipação dos homens, compreendendo-os como seres histórico-sociais capazes de avaliar, intervir e optar, na tarefa coletiva de produção da existência humana. Seres éticos, cuja vocação é transformar o mundo e não se adaptar a ele, precisam participar ativamente na conquista de sua autonomia, que vai sendo construída nas experiências de decisão, em que os sujeitos vão assumindo, conscientemente, as responsabilidades e as implicações decorrentes dos seus atos, no exercício da liberdade.

Calado (2002) explica que:

Autonomia em Paulo Freire é bem mais do que um vocábulo da moda. Trata-se, antes, da experiência da busca de Liberdade, por caminhos pontilhados de riscos, de desafios e de rebeldia. Embora ontologicamente vocacionado à Liberdade, só a quem se atreve a correr risco a Liberdade se deixa alcançar. Vocacionado à Liberdade, o ser humano busca responder através de sua disposição de cavar, sem cessar, espaços de autonomia, em vista

de um renovado compromisso com a causa emancipatória, seja no plano pessoal, seja no âmbito coletivo.

No campo da formação de professores, a racionalidade técnica concebe o educador/formador como transmissor de conhecimentos produzidos por outros, estabelecendo uma relação mecânica entre a produção de conhecimentos científicos e sua aplicação na prática pedagógica, retirando a sua liberdade. Nessa concepção, em que o professor não é sujeito da produção do conhecimento, separa-se o fazer e o pensar, dimensões intrínsecas ao trabalho humano, nega-se o que há de artístico e político na ciência e se reduz a prática à mera aplicação de regras e técnicas provenientes, preferencialmente, da comunidade científica hegemônica. Em seu livro, *A autonomia de professores*, Contreras (1990) argumenta sobre a inadequação da utilização de soluções meramente técnicas para o enfrentamento de problemas complexos que emergem no cotidiano escolar.

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. [...] Por exemplo, decidir se a escola deve atender as necessidades e interesses dos alunos ou da organização, se deve se preocupar com os problemas externos ou apenas com os internos etc. E tudo isso quando, por um lado, nem sempre há acordo sobre esses fins e valores, e, por outro, às vezes eles se apresentam como dilemas diante dos quais não é fácil optar. Todos esses fatores que requerem esclarecimentos, definição e decisão não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções e tratamentos. (CONTRERAS, 1990, p. 108-109).

A prática docente, enquanto prática social, não se dá em um vazio histórico, nem político. Romper com os modelos hegemônicos que dirigem o fazer docente exige, de um lado, que sejam criadas condições e oportunidades para que os professores possam trabalhar com autonomia e, de outro, que a formação dos educadores os prepare para lidar com a politicidade da educação, para “aprender a decidir na prática da decisão” e para lutar pela democratização radical das relações que se estabelecem entre os sujeitos nas diferentes esferas educativas (LIMA, 2009).

Na proposta de Paulo Freire, há necessidade de se reconhecer que os docentes possuem um conhecimento construído em sua experiência e em seu percurso de formação, um conhecimento que tem raízes históricas e que na História se faz e refaz. A reflexão sobre a dimensão da historicidade no processo de formação permanente é condição para pensar, de um lado, que o sujeito dessa formação é um ser histórico e, de outro, que o conhecimento, também histórico, não está pronto.

Contudo, não raras vezes, em processos de ensino-aprendizagem, os “saberes de experiência feitos” de educadores e educandos, forjados em seu fazer cotidiano, aprendidos das “lições do vivido”, não são considerados, polarizando a discussão entre os que defendem o valor dos saberes adquiridos na prática e aqueles que acreditam que esses saberes são de “menor valor”, podendo ser desconsiderados na produção de conhecimentos dita científica. É de Freire a exposição de que o rigor científico é uma categoria histórica:

Em primeiro lugar o rigor científico, o rigor acadêmico, não é uma categoria metafísica. Ele é uma categoria histórica, assim como o saber tem uma historicidade. A ciência que exige rigor, não é nenhum a priori da história. A ciência se constitui na história, como nós nos constituímos historicamente. A ciência é uma criação humana, histórica e social. Por isso mesmo é que todo conhecimento que surge e é produzido agora, por exemplo, ao nascer já traz o ‘testamento’ que ele faz ao outro conhecimento que cedo ou tarde virá a superá-lo. Sempre vai haver uma outra novidade amanhã que supera o novo que emerge hoje e que terá então envelhecido. Ora, o rigor está exatamente nos procedimentos com os quais nos

acercamos do objeto para dele alcançarmos um conhecimento mais e mais exato. (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 56).

A compreensão da forma como os condicionantes econômicos, sociais, culturais e políticos atuam sobre a produção do conhecimento e sobre as regras que definem a sua validade ajuda na desconstrução de uma visão fatalista da realidade como “destino inexorável”, que nega a História. Em relação aos educadores, se delineia uma nova visão da prática pedagógica como uma produção cultural e histórica, sendo passível de ser modificada na luta pela superação das contradições sociais que a determinam. Em relação aos educandos, constrói-se uma educação significativa, desveladora da realidade, capaz dar novos sentidos à escola e ao tempo nela vivenciado. Para Paulo Freire (2000, p. 99), “a construção da ideia do amanhã não como algo pré-dado mas como algo a ser feito, leva [o sujeito] à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível”.

Trabalhar com a dimensão da historicidade é, também, um alerta para compreender que as mudanças profundas da educação só serão possíveis, com as mudanças, igualmente profundas, da sociedade. Isso não significa, porém, que o educador nada possa fazer diante dessa constatação. Ao contrário, ele tem muito a fazer, pois, se suas decisões e ações não determinam as transformações, sem elas não são gestadas as possibilidades de mudança nas condições concretas e históricas em que vive.

Em um *saber/fazer* docente, capaz de informar uma didática crítico-emancipatória, professor e educando são compreendidos como seres capazes de intervir e lutar para a modificação de sua realidade, praticando e refletindo criticamente sobre sua prática para aprofundá-la, na sala de aula ou fora dela, para refazê-la e aperfeiçoá-la. É aí que se encontra o movimento de criar, recriar e decidir que, segundo Freire, permite a inserção política do ser humano em seu contexto e não sua mera adaptação. Valoriza-se o “saber de experiência feito” de ambos na construção de pontes entre esses conhecimentos e novos aportes teóricos, permitindo confrontar a prática instituída no bojo de seus condicionamentos históricos e do avanço das produções em diferentes áreas do conhecimento.

4 ÚLTIMAS PALAVRAS

Qual é o valor de propor e praticar uma didática freireana, sem medo de ser enredados pelos argumentos que estão grassando pela sociedade e pela imprensa, temerosos de que uma doutrinação ideológica atinja os alunos?

Nesse texto buscou-se apresentar argumentos, fortes e poderosos, que se opõem aos perigos de uma doutrinação ideológica. Uma didática freireana, portanto, se afasta de qualquer proposta de doutrinação ideológica porque ancorada no quadro de referência da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire. Vale reiterar que a opção pela pedagogia de Freire tem como princípios a valorização do pensamento crítico, o que não se pode fazer pela inculcação de conhecimentos nos educandos e sim, por uma práxis problematizadora. A pedagogia freireana, sem ser neutra, ganha importância especial, nesse momento em que a democracia se encontra ameaçada em nosso país e que é preciso muito diálogo e reflexão para compreender, de modo relacional, os acontecimentos desse contexto em que surgem cenas como aquelas relatadas no início desse texto. Em vista disso, temos sempre que ‘começar de novo’, organizar a resistência e agregar forças para trabalhar por um mundo melhor, no qual a solidariedade, a tolerância e a justiça social ganhem espaço.

Freire segue inspirando reflexões e práticas que concretizam conceitos/categoria em diferentes contextos da realidade brasileira e mostram perspectivas promissoras na direção de uma educação com qualidade social, para diferentes subáreas do conhecimento. A obra de

Freire pode contribuir, efetivamente, com um pensamento e uma prática progressista que tem, no horizonte, a humanização e a utopia⁶ de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Após vinte anos da ausência de Paulo Freire, o seu pensamento permanece vigoroso, respondendo a desafios relevantes do mundo contemporâneo. Faz-se necessário, portanto, adensar a produção sobre e a partir do legado freireano, focalizando temas emergentes e/ou silenciados, de vários campos do conhecimento, especialmente na educação, propiciando processos de recriação crítica de sua obra.

⁶ Eduardo Galeano (2005, p. 310), ao citar Fernando Birri, desvela o sentido e a necessidade da utopia: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar."

REFERÊNCIAS

- CALADO, A. J. F. *Paulo Freire: sua visão*. Madrid: La insignia, 2002. Não paginado. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2002/marzo/cul_020.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- CANDAU, V. M. *A didática em questão*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARTA aberta: educadores se opõem aos ataques contra Paulo Freire. [201-]. Disponível em: <<https://www.change.org/p/carta-aberta-educadores-se-op%C3%B5em-aos-ataques-contra-paulo-freire>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madri: Akal, 1990.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993a.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993b.
- FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L & PM Editores, 2005.
- GIROUX, H. Prologue: the fruit of Freire's roots. In: LAKE, Robert; KRESS, Tricia (Ed.). *Paulo Freire's intellectual roots: toward historicity in praxis*. New York: Bloomsbury, 2013. p. IX-XXI.
- HADDAD, S. Novas formas de ativismo social: o que há por trás das mobilizações de rua? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n.2, p.572-601, 2016.
- LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 10-13.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática re-significando a didática. In: FRANCO, M. A. S. (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p.15-41.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. *Cadernos de formação: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador*. São Paulo, 1990.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p.102-120, 2013.
- SCHUGURENSKY, D. *Paulo Freire*. New York: Bloomsbury, 2014.