

ENSINAR EXIGE: PRESSUPOSTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

REQUISITION FOR TEACHING:
NECESSARY ASSUMPTIONS REQUIRED
IN THE TEACHING PRACTICE,
IN THE LIGHT OF PEDAGOGY OF
FREEDOM BY PAULO FREIRE

Edvar Ferreira Basílio 1
Luís Távora Furtado Ribeiro 2

Resumo: Este artigo objetiva analisar alguns dos pressupostos fundantes da obra *Pedagogia da Autonomia*, do educador Paulo Freire, tendo como quadro conceitual os saberes delineados pelo autor e considerados por ele fundamentais à formação e à prática pedagógica. Não obstante, considera-se que as críticas pretensiosamente disparadas contra a pedagogia freiriana são duplamente incompatíveis com a essência da chamada educação popular progressista, pois revela desconhecimento tanto com respeito ao cotidiano escolar quanto ao verdadeiro ideário freiriano. Por exemplo, constata-se que a prática da educação bancária, tal qual aduzida por Freire sob a forma de denúncia, ainda persiste presentemente, contribuindo decisivamente para que a escola reproduza, de modo inconsequente, as injustiças sociais que ela mesma alegadamente deveria combater e de quem ela também termina por ser vítima.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Prática Pedagógica.

Abstract: This article aims to analyze some of the basic assumptions present in the work *Pedagogy of Freedom*, by Paulo Freire, having as conceptual framework the knowledge outlined by the author and considered by him to be fundamental to teaching training and pedagogical practice. Nevertheless, it is considered that the criticism allegedly fired against Freire's pedagogy is doubly incompatible with the essence of the so-called progressive popular education, since it reveals the lack of knowledge of the day-to-day in the school as well as the true Freire's ideas. For example, it was verified that the practice of banking education, as brought up by Freire in the form of a complaint, still persists today, contributing decisively to the school to reproduce, in an inconsequential way, the social injustices that should be allegedly by itself and of whom it becomes a victim of.

Keywords: Education. Teacher Training. Pedagogical Practices.

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduado - lato sensu - em Gestão Escolar. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6300223567652232>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-789x>.
E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1983); mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1990) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>.
E-mail: luistavora@uol.com.br

Introdução

Mais de cinco décadas já se passaram desde a elaboração do método de alfabetização de adultos, subscrito por Paulo Freire, que o tornou a referência por excelência na área, reconhecido para além das fronteiras nacionais. Presentemente, podemos afirmar que nunca no Brasil se ouviu tanto falar de suas ideias pedagógicas, ainda que de modo equivocado, pretencioso, e, por isso mesmo, inconsequente.

Considerado o patrono da educação brasileira, embora o título esteja longe de lhe ser uma unanimidade, Freire e suas propostas têm marcado presença assídua em vários segmentos da mídia, por ocasião das recorrentes (e duras) críticas à sua obra, ou, em contraste, pela defesa acalorada como resposta a essas mesmas críticas.

Afinal, quais motivos levam ao julgamento tão depreciativo desse educador, inclusive por parte de quem não conhece suas ideias nem é familiarizado com os assuntos da área de educação? Ou será que algumas dessas falas condenatórias o fazem justamente por expressarem um entendimento fundamentado acerca da educação, em particular, a convicção segundo a qual ela poderá, quem sabe um dia, ser realmente instrumento de prática de liberdade, como almejava o ideário freiriano?

Refletir esse contexto, no qual emerge a escola e suas práticas pedagógicas, é o que nos instigou a escrever o artigo. Por meio de pesquisa bibliográfica, este estudo objetiva analisar alguns dos pressupostos desse autor presentes em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), considerados por ele como fundamentais à formação e à prática pedagógica transformadora.

Ao mesmo tempo em que analisamos o que Freire julga como saberes necessários à prática educativa, realizamos uma convergência entre a realidade do ensino, tal qual exercido em nossas escolas, e como se poderia promover uma prática docente voltada para a conscientização, a reflexão, a problematização, a criticidade, a transformação social e a emancipação humana, aspiração maior do ideário freiriano.

Considera-se que Freire, um dos principais expoentes da corrente de educação dita progressista, deixou um importante legado que ainda o fará ser referência no campo das ciências da educação por muito tempo. Aqueles que distorcem suas ideias devem mesmo continuar incomodados, visto que a necessidade de uma práxis educativa orientada claramente à emancipação humana nunca foi tão atual e pertinente, sendo Paulo Freire um dos pensadores que mais incessantemente lutou por essa utopia.

Apesar disso, seus críticos podem ter como alento o fato de a escola brasileira ainda estar distante daquilo que idealizavam os defensores da pedagogia libertadora, sobretudo porque a instituição escola continua exercendo, predominantemente, uma das práticas que Freire mais denunciou no cotidiano pedagógico escolar: a educação bancária.

Ensinar exige

Última obra escrita em vida por Paulo Freire, em 1996, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, é reconhecida como um dos mais importantes legados da chamada corrente pedagógica progressista-emancipatória de educação, da qual o autor é um dos principais representantes. Trata-se de um conjunto de orientações e instruções relacionadas à formação, à prática e, sobretudo, à responsabilidade de ser e atuar como educador.

Apesar de ser uma obra formada por poucas páginas, *Pedagogia da Autonomia* se caracteriza pela riqueza de ensinamentos e pelo patamar de importância que o autor deposita na missão de ser professor. O livro nos demonstra de forma simples o quão grande é o desafio da realização de uma práxis que pretende desviar a escola e os professores das armadilhas constituintes das práticas pedagógicas tradicionais que fazem da escola mais um instrumento de reprodução de injustiças sociais.

O referido livro encontra-se dividido em três capítulos, estruturando-se de forma que cada um deles nos impulse a uma permanente e necessária reflexão sobre como os professores atuam em sala de aula, a saber: Capítulo 1: Não há docência sem discência; Capítulo 2: Ensinar não é transferir conhecimento; Capítulo 3: Ensinar é uma especificidade humana.

Esses três capítulos são subdivididos em 27 seções, todas elas introduzidas pelo autor com o seguinte imperativo: Ensinar exige.

Evidentemente que em nenhum momento aquilo que Freire exige na formação de professores e que considera como saberes necessários a uma verdadeira práxis docente pode ser confundido com autoritarismo ou com um manual no qual se encontra um conjunto de regras a serem obedecidas pelo professorado nas escolas. Até porque algumas das características mais marcantes de seus ensinamentos são justamente a humildade, a amorosidade, a valorização e o reconhecimento dos saberes populares, o respeito pelo ser humano e suas diferenças, o aprender com o outro, com a consciência de que somos seres inconclusos e em permanente formação.

Estas características são evidenciadas de forma recorrente e incansável em sua pedagogia marcadamente esperançosa, universal, criativa, provocativa, atemporal e preocupada com os destinos da humanidade, inclusive com inquietações que nos são bastante contemporâneas e familiares, como ele aqui nos demonstra:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador (FREIRE, 2000, p. 65).

Em *Pedagogia da Autonomia*, ao considerar que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 7), Freire esclarece que ensinar exige: Rigorosa metódica; Pesquisa; Respeito aos saberes dos educandos; Crítica; Estética e Ética; a Corporeificação das palavras pelo exemplo; a Aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; a Reflexão crítica sobre a prática; o Reconhecimento sobre a assunção da identidade cultural.

Quando anuncia que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 7), Freire faz um alerta e diz que saber ensinar exige: Consciência do inacabamento; O reconhecimento de ser condicionado; Respeito à autonomia do ser do educando; Bom senso; Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Apreensão da realidade; Alegria e esperança; A convicção de que a mudança é possível; Curiosidade.

Na seção “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 8), reitera que ensinar exige: Segurança, competência profissional e generosidade; Comprometimento; Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Liberdade e autoridade; Tomada consciente de decisões; Saber escutar; Reconhecer que a educação é ideológica; Disponibilidade para o diálogo; Querer bem aos educandos.

Na obra aludida, Freire insiste em sua preocupação com a formação e as práticas dos professores, esclarecendo que muitas das análises presentes nesse livro já foram abordadas em outros de seus escritos, esclarecendo ao leitor que não se trata de uma mera repetição daquilo que já havia sido dito:

Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância do tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade (FREIRE, 1996, p. 13).

Percebemos, assim, que as inquietações do autor no que dizem respeito à formação e à prática docente sempre tiveram como base a mesma temática que o angustiou ao longo de uma vida dedicada a pensar outra maneira de se fazer educação. Também é notável que os desafios e as orientações apontados por Freire são reconhecidos e considerados pelos profes-

sores como obstáculos que existem e que precisam ser superados, se quisermos realmente construir uma práxis educativa problematizadora, crítica, reflexiva e libertadora.

Dessa forma, questionamos o porquê das angústias que tanto inquietavam Paulo Freire ainda se manifestarem de forma tão insistente e corriqueira nas práticas docentes em nossas escolas.

Sobre isso, Pedagogia da Autonomia vem alertar para que: *“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, “Ensinar não é transferir conhecimento”, “Ensinar exige apreensão da realidade” e “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”* (FREIRE, 1996, p. 7-8).

Podemos inferir que os saberes necessários às práticas docentes elencados na pedagogia freiriana se traduzem na forma de um convite aos professores a uma reflexão permanente a respeito de determinadas condutas que insistem em se perpetuar nas escolas. Dentre esses saberes, que se inter-relacionam e se complementam com outros necessários à prática docente presentes em Pedagogia da Autonomia, destacamos aqui a necessidade da reflexão crítica sobre a prática com a intenção de aperfeiçoá-la, o alerta que é feito aos educadores para que o ato de ensinar não é transferir conhecimento e que ensinar exige apreensão da realidade.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Historicamente, a ideia de reflexão, como busca para a superação de desafios da experiência cotidiana, surgiu nos Estados Unidos, com John Dewey (1859-1952), no início do século XX, chegando ao Brasil na década de 1990, influenciando a formação de professores através de educadores estrangeiros como Schön, Nóvoa, Alarcão, dentre outros.

Para Alarcão (2011), a ideia de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como um ente criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Esta concepção encontra esteio na pedagogia freiriana, a qual sofreu forte influência das ideias de Dewey, que no Brasil foram disseminadas pelos estudiosos do chamado Movimento Escolanovista, sobretudo, Anísio Teixeira. Segundo Gadotti,

O que a pedagogia de Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a ideia do “aprender fazendo”, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem dos alunos) (...) (GADOTTI, 1996, p. 92).

A reflexão como necessidade de aperfeiçoamento da prática sempre esteve presente na teoria pedagógica de Paulo Freire.

Em Pedagogia da Autonomia, o autor afirma que a tarefa docente é “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27). Ou seja, o “pensar certo” é o ponto arquimediano sobre o qual estão alicerçadas as ideias freirianas, que rivaliza com um modo mecânico de pensar, tecnicista e estanque. Em contraste, o “pensar certo” estabelece uma nova forma de pensamento que seja em essência instigante e político, condições estas necessárias para que os processos de aprendizagens sejam sempre reconstruídos de forma reflexiva, crítica e autônoma entre educadores e educandos, marcados por uma dialética segundo a qual ambos aprendem juntos.

Com efeito, o “pensar certo” exige do educador um exercício que fuja do ensino baseado na memorização de conteúdos e que o docente tenha a humildade de reconhecer que em educação não existem certezas absolutas nem donos da verdade. Segundo Freire (1996, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de,

intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p. 28).

O “pensar certo” é um pensar autônomo, crítico e politizado, que discorda e que gera dúvidas, que desfaz e refaz o conhecimento que é dado como certeza e como verdade, que possibilita aos indivíduos perceberem que os fatores que os levam a se situarem na condição de oprimidos são construções sociais históricas e políticas que se solidificaram e que insistem em se perpetuar ao longo do tempo. Daí, surge outro conceito fundamental e norteador do pensamento freiriano: a conscientização.

É notável a importância que é dada por Freire ao ato de conscientização dos sujeitos, fazendo dessa ação um elemento basilar do processo educativo e de emancipação humana. Para ele, conscientização é:

[...] tomar posse da realidade [...], é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade estruturante dominante (FREIRE, 1980, p. 20).

A defesa incansável por um posicionamento crítico dos sujeitos frente à realidade vivida, sempre foi recorrente na obra freiriana, a qual apresentava como uma de suas características mais marcantes o fato de sempre esperar que a mudança é possível.

Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática (GADOTTI, 1996, p. 81).

Sabemos que, dentre os diversos teóricos e teorias de educação estudadas pelos professores durante seu processo de formação docente, as ideias de Paulo Freire são das mais familiares e reconhecidas entre os docentes. Talvez seja difícil encontrar, dentre os que se acham no chamado “chão da escola” (a sala de aula), quem discorde das práticas pedagógicas condenadas por Freire (1981). Mas, quais motivos condicionam a escola e os educadores a insistirem nessas mesmas práticas, apesar do reconhecimento de que aquilo que é feito contribui para a reprodução e a perpetuação de uma escola que não se direciona a uma transformação das estruturas sociais vigentes?

Não se pretende aqui culpar a escola e os professores por todas as mazelas sociais das quais a própria escola e os profissionais da educação são vítimas, justamente por estes já terem responsabilidades demais e por serem culpabilizados demais por isso, inclusive por eles mesmos. Busca-se discutir o papel que escola e educadores têm na transformação das condições em que estão inseridos e que também os oprime. Mesmo que se saiba que essa instituição não pode ser a única e injustamente responsabilizada, também não se pode deixar de reconhecer que a escola e suas práticas podem contribuir substancialmente para concretizar, ainda mais, as injustiças que ela tem como função ajudar a combater.

Sabe-se que uma das práticas metodológicas mais recorrentes no modo de ensinar, atualmente, continua sendo a aula expositiva, centrada na figura do professor, na transferência mecânica de conteúdos a serem memorizados e na passividade do aprendiz. Nessas condutas, o livro didático torna-se instrumento indispensável para a consecução da aula, sem o qual,

muitas vezes, a própria aula teria dificuldade de acontecer ou mesmo não aconteceria. Esse tipo de educação, de viés vertical e autoritário, em que os conhecimentos prévios e o espaço vivencial do aluno não são considerados, Freire denominou de educação bancária.

Desta forma, a prática da educação bancária, apesar de bastante familiar entre os professores, é, ao mesmo tempo, exercitada pelos educadores de maneira incessante e incansável, mesmo sendo considerada reprovável e ultrapassada.

A educação bancária, tal qual imaginada por Freire (1981), apresenta as seguintes características:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.

O costume da prática bancária denunciado por Freire (1981) perpassa os estudos de diversos teóricos da educação nos mais variados ramos de investigação, especialmente daqueles dedicados à formação de professores e dos que pesquisam sobre temáticas relacionadas ao currículo e ao ensino. A esse respeito, Silva destaca que:

A educação bancária expressa uma visão epistemológica do conhecimento como sendo constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico [...]. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das

pessoas envolvidas no ato de conhecer (SILVA, 2004, p. 58-59).

Se “ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 7), é necessário que as metodologias tradicionais de ensino, tão facilmente reconhecidas e amplamente exercitadas por muitos professores, sejam repensadas e reconstruídas, já que ensinar também exige “a corporeificação das palavras pelo exemplo” e a “convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 7-8).

Ensinar não é transferir conhecimento

A perspectiva progressista de educação subscrita por Freire (1980, 1981, 1996) conclama os professores a uma práxis pedagógica livre das amarras do ensino tradicionalista, centrado na exposição oral e na memorização de conteúdos, na reprodução mecânica de conhecimentos prontos trazidos pelos livros didáticos, os quais devem ser repetidos da forma mais literal possível durante as provas e testes avaliativos internos e externos a que os estudantes são submetidos. De acordo com Freire (1996, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz. Não é isso que caracteriza o que critiquei como prática bancária. Critiquei e continuei criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando (FREIRE, 1992, p.119).

Daí se retoma a noção do “pensar certo”, que seria, sobretudo, a consciência de que no processo de ensino-aprendizagem não há certezas ou verdades absolutas e perfeitas, muito menos devem existir aqueles que se consideram os donos da verdade. Como contraponto, o autor nos aponta um ato educativo baseado em uma pedagogia problematizadora, marcadamente reflexiva e desafiadora, como condição para a superação da contradição educador-educando.

É também preciso enfatizar a falta de relacionamento entre o que é ensinado nas escolas e o espaço vivencial dos estudantes. Esse abismo entre teoria e prática é bastante notável e motivo de desinteresse dos alunos pelas aulas, influenciando diretamente nos indicadores de rendimento, no absenteísmo, na evasão e no abandono escolar.

A cultura livresca, ainda muito consolidada nas escolas, traz em si a essência da educação bancária aduzida por Freire (1981), já que é no livro didático onde se encontram os conteúdos que serão depositados prontos e acabados nos aprendizes. Embora a importância desse instrumento não possa ser desconsiderada, o livro didático também não pode ser o instrumento norteador da aula, devendo funcionar, como deveria ser, como um auxiliar do trabalho docente. É preciso reconhecer a limitação desse artefato no tratamento das especificidades das inúmeras realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Além disso, o teor generalista dos conteúdos trazidos pelos manuais escolares dificulta a abordagem de temas relacionados às particularidades locais da comunidade escolar onde se desenvolve o processo educativo, exigindo por parte do professor preocupado com a construção de uma aprendizagem significativa, um preparo que não lhe foi dado nas faculdades de licenciatura. Para Ausubel (1982), a aprendizagem é significativa quando, sobretudo, o que se ensina faz sentido para os estudantes.

É desse ensino contextual, conectado com o mundo e com o espaço vivido pelos envolvidos no processo educativo – relatado por Freire em a Pedagogia da Autonomia – que ele enfatiza o fato segundo o qual ensinar exige apreensão da realidade.

Ensinar exige apreensão da realidade

Freire (1996) considerava que todo trabalho pedagógico deveria ter como ponto de partida a realidade vivencial do aluno e os conhecimentos prévios de mundo trazidos pelos aprendizes. Foi com base nesse princípio, que ele desenvolveu um processo de alfabetização de adultos, que teve seu auge no sertão do Rio Grande do Norte, em 1963, na cidade de Angicos.

Manifestava ele que não bastava ao indivíduo decodificar letras, formar sílabas e palavras. Era preciso dar um sentido social e, sobretudo, político ao que se aprendia. Ao aprender a escrever a palavra *panela*, por exemplo, o indivíduo poderia, a partir daí, refletir sobre o porquê da *panela* estar vazia, sem comida. Era para o alcance da capacidade de reflexão e o desenvolvimento da criticidade o direcionamento do processo de alfabetização freiriano. Era preciso desmistificar as injustiças que foram histórica e socialmente construídas, dadas como um mero fatalismo e contra as quais seria inútil lutar.

Sempre atual e provocativo, Freire exemplifica como a ideologia das classes dominantes naturaliza as condições sociais vigentes de forma a “miopizar” a sociedade, fazendo-a aceitar que ideologias como a globalização são um evento inevitável e do qual não se pode escapar. Segundo ele,

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica (FREIRE, 1996, p.127).

Portanto, desnaturalizar o que nos é imposto como destino inescapável é tarefa a ser estimulada e exercitada no cotidiano escolar através de uma constante ação reflexiva sobre o espaço contextual experienciado. Para Freire, “quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 35).

A escola e os professores podem promover de forma coletiva e democrática o que Freire apontava como essencial na práxis educativa: a leitura de mundo. Ler o mundo é conhecer a realidade a fim de dar-lhes outra escrita (transformá-lo). Isso se daria por meio de um diálogo em que os sujeitos aprendem uns com os outros, no/com o mundo. Dizia que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

A capacidade de compreender de forma crítica e autônoma a realidade também é exercício de cidadania e, mais uma vez, entendemos que a escola pode ser local para esse entusiasmo. Segundo Santos (1998, p. 7), “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter”.

O sistema de alfabetização criado por Freire no início dos anos sessenta do século XX, posteriormente conhecido como “Método Paulo Freire”, tem sido bastante criticado ultimamente, sendo taxado de obsoleto para os dias de hoje e desconectado da realidade social brasileira contemporânea.

Discordamos da ideia de que o projeto de alfabetização de adultos no campo realizado por Freire nos anos 1960 possa ser irrelevante e ultrapassado, visto que o Brasil ainda não resolveu dois problemas sociais graves que há séculos maculam sua história: a fome e o analfabetismo. Acreditamos que o mérito maior da ideia de educação libertadora de Freire não residia na alfabetização pela alfabetização, mas no processo de alfabetização política através da conscientização dos sujeitos envolvidos. Era na conscientização das pessoas que se concentrava o foco da pedagogia freiriana.

Com efeito, embora o vocábulo conscientização não tenha sido criação sua, passou a

ser a base central de suas ideias sobre educação. Para ele, [...] “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 24). Dizia que quanto mais conscientes de sua condição no mundo, mais os sujeitos estariam aptos a intervir na realidade para transformá-la. Para Freire, “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69).

A apreensão da realidade com a finalidade de intervenção para a transformação permeia toda a proposta pedagógica de Paulo Freire, para quem a verdadeira práxis educativa voltada à emancipação humana jamais poderá ser neutra.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados (FREIRE, 1996, p.125).

De acordo com as ideias freirianas, educação é, portanto, um ato eminentemente político, sem o qual o próprio ato educativo não teria sentido.

Talvez resida aqui um dos principais motivos que levam a pedagogia de Freire a estar sendo implacavelmente criticada na atualidade por determinados setores conservadores da sociedade, a partir do ponto de vista segundo os quais as ideias por ele propostas se direcionariam a um possível “doutrinação” político e ideológico dos alunos através dos professores.

De maneira distorcida e demonstrando total desconhecimento da proposta pedagógica das correntes emancipatórias de educação, grupos que se identificam como pertencentes a um movimento denominado “escola sem partido” apregoam que escola e professores devem ensinar somente o necessário à inserção dos estudantes no mercado de trabalho, sendo competência da família o papel de formação política, moral e religiosa do estudante.

O que Freire (1980, 1981, 1992, 1996) propõe é justamente o contrário do que é divulgado pelos defensores da escola sem partido. O tal “doutrinação” por si só é antagônico a um dos alicerces das propostas pedagógicas de Freire, baseada no diálogo humilde e libertador entre educador-educando em que ambos se educam e aprendem mutuamente de forma solidária durante o ato de ensinar. O relacionamento professor-aluno, calcado na verticalidade e no autoritarismo em sala de aula, era uma das práticas mais criticadas por ele.

Essa forma de ensino também favoreceria a prática de educação bancária, exatamente por induzir a reprodução dos conteúdos didáticos que são ensinados através da simples transferência de conhecimentos. Isto contraria a proposta de uma educação voltada para a dúvida, a reflexão, a reformulação do que é dado como verdade, a criticidade e a autonomia do aluno.

A defesa de uma educação neutra politicamente carrega em si a égide de uma escola com viés nitidamente tecnicista, utilitarista e conservador, inclinada para o conformismo e a adaptação dos indivíduos às regras sociais que são inerentes ao modelo opressor de sociedade. Esse tipo de escola e de educação só viria a aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, contribuindo significativamente para a perpetuação do status quo. A respeito disto, afirma Gadotti:

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes (GADOTTI, 2014, p. 15).

Concordamos que a educação para a politização e o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos pode instigar a apreensão da realidade opressora, construída historicamente, tida como fenômeno natural e uma fatalidade, na qual seria suficiente apenas a acomodação e o conformismo. Acreditamos que a escola é capaz de lutar contra essa realidade ao animar os que nela estão para a compreensão da lógica de funcionamento dessa sociedade, que é construção humana e que por isso pode ser transformada.

Paulo Freire presente: considerações finais

As ideias pedagógicas de vertente progressista, que têm em Paulo Freire um dos maiores de seus representantes, vêm diretamente ao encontro das necessidades atuais e urgentes de uma educação preocupada com os princípios de uma sociedade democrática, de construção da cidadania e inconformada com as injustiças sociais.

No contexto social, político e econômico em que a sociedade brasileira se encontra, escola e professores veem seus desafios se agigantarem, especialmente por estarem entre as principais vítimas do tipo de sociedade que no momento tenta se impor e cuja missão é combater.

Apesar de ser injusto responsabilizar a instituição escola por todos os problemas que afligem a sociedade, também não se pode eximir aqueles que dela fazem parte da enorme problemática com que todos hoje se deparam, sobretudo aqueles pertencentes às classes populares menos favorecidas.

Ainda distante de solucionar as questões relacionadas às práticas pedagógicas tradicionais que ainda perduram em sala de aula, a escola agora esbarra com outros desafios que têm prejudicado a realização de uma pedagogia da/para a autonomia. Trata-se da pressão que vem sendo exercida sobre os estabelecimentos de ensino, professores e estudantes no que diz respeito à busca por resultados em avaliações externas estandardizadas e de macro escala.

Desde o final dos anos 1990, constata-se que as instituições de ensino têm dispensado cada vez mais atenção e esforço de seus profissionais para o alcance de metas de aprendizagem com o objetivo de medir o nível de conhecimento de seus alunos. Dentre as diversas avaliações a que são submetidos, destacam-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, embora não seja um teste propriamente dito, transformou-se no foco central das secretarias estaduais e municipais de educação por ser um dos principais medidores que indicará a eficiência e eficácia de um determinado estabelecimento ou sistema de ensino. Além desses indicadores de âmbito nacional, verifica-se também a existência de outros testes de alcance local, geralmente aplicados ao final das diferentes etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Buscando atingir metas que são previamente estipuladas pelos respectivos sistemas de ensino, estados e municípios vêm reforçando a compartimentalização e fragmentação do currículo escolar ao supervalorizar determinadas áreas do conhecimento e disciplinas, notadamente matemática (Ciências da Natureza) e Língua Portuguesa (Linguagens e Códigos) justamente porque seus conteúdos são aqueles cobrados nos testes aos quais os estudantes são submetidos. Por outro lado, as disciplinas da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) vêm sendo cada vez mais desmerecidas de prestígio, a ponto, inclusive, de se discutir a possibilidade de extinção das duas últimas do currículo escolar da educação básica.

Verifica-se, portanto, que o modelo de educação que vem se impondo é aquele que valoriza uma escola com práticas pedagógicas com forte teor instrumental, tecnicista e utilitarista cujo objetivo é uma adequação e acomodação a um padrão de sociedade que reproduz e reforça as injustiças sociais. Reprime-se, assim, a autonomia das instituições de ensino e dos professores, reforçando ainda mais as barreiras que impedem a realização de uma pedagogia progressista da/para autonomia.

Não podemos negar, no entanto, a existência nas escolas de metodologias e práticas de ensino-aprendizagem que se sobressaem do fazer pedagógico meramente reprodutor das desigualdades históricas de uma sociedade opressora como a que vivemos. No entanto, sabe-se que são casos pontuais, de iniciativa pessoal de alguns poucos profissionais e estabeleci-

mentos de ensino, insuficientes para realmente incomodar as estruturas sociais vigentes ou de fazer crer na construção sólida de uma educação para a emancipação humana e para um futuro menos injusto, mais solidário e mais fraterno.

Enfim, cremos que as ideias pedagógicas de Paulo Freire continuam não apenas atuais, mas também prospectivas e animadoras da esperança de que é possível transformar as pessoas através da educação, ponto de partida para que o mundo seja transformado.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AUSUBEL, D. P. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.

DEWEY, John. **Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Eduresp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir (Org.) Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 1996.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 4. Ed., São Paulo: Nobel, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido em 21 de março de 2020.
Aceito em 23 de agosto de 2021.