

Capítulo 10

As pedagogias de Paulo Freire¹

TEORIAS DE
TEORIAS
TEORIAS
TEORIAS
TEORIAS
TEORIAS DE
APRENDIZAGEM
APRENDIZAGEM
APRENDIZAGEM
APRENDIZAGEM
APRENDIZAGEM

Objetivo

O objetivo deste texto é fazer uma breve descrição de concepções educacionais e pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997), procurando dar mais atenção a aspectos que estejam mais perto das questões de ensino e aprendizagem na escola de um modo geral, não apenas da alfabetização popular libertadora. É uma pequena monografia, longe de ser uma completa descrição da obra de Freire, a qual é muito rica e não se limita à alfabetização popular de adultos. Para aprofundamento, recomenda-se recorrer à bibliografia citada, em particular a três de seus livros: *Pedagogia do Oprimido* (1988), *Educação e Mudança* (1983) e *Pedagogia da Autonomia* (2007).

A pedagogia do oprimido

É a *pedagogia da libertação*, a pedagogia das pessoas empenhando-se na luta por sua libertação (1988, p. 40). É uma pedagogia que não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores, pois, se partisse deles, faria dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantendo e encarnando a própria opressão (*op. cit.*, p. 41). É uma pedagogia que não se acaba e que busca também a libertação dos opressores:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (*ibid.*, p. 41).

... somente, os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam... (*op. cit.*, p. 43).

1 São Paulo, E.P.U., 2011. Capítulo 10.

É também uma pedagogia da pergunta, que pode ser vivida tanto na escola como na luta política, substancialmente democrática e antiautoritária (Gadotti, 2001, p. 75).

A educação bancária

É aquela que anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade, satisfazendo os interesses dos opressores. É aquela da qual se servem os opressores para, dentro de uma falsa generosidade, “assistindo” os oprimidos, mantê-los na situação que os oprime (*op. cit.*, p. 60).

Na *concepção bancária*, a educação é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Nessa concepção, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (*ibid.*, pp. 58-59):

- o educador é o que educa; o educando, o que é educado;
- o educador é o que sabe; o educando, o que não sabe;
- o educador é o que pensa; o educando, o pensado;
- o educador é o que fala; o educando, o que escuta;
- o educador é o que disciplina; o educando, o disciplinado;
- o educador é o que opta; o educando, o que segue a opção;
- o educador é o que prescreve; o educando, o que segue a prescrição;
- o educador é o que escolhe o conteúdo; o educando, o que se acomoda a ele;
- o educador é o que atua; o educando, o que tem a ilusão de atuar;
- o educador é o sujeito do processo; o educando, mero objeto;
- o educador identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional; o educando, o que deve adaptar-se, submeter-se.

Na concepção bancária, cabe à educação apassivar mais ainda os sujeitos que já são seres passivos, adaptando-os ao mundo: quanto mais adaptados, tanto mais educados (*ibid.*, p. 63). É uma educação que anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade (*ibid.*, p. 62):

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos... Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele... Quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (*ibid.*, p. 60).

Nos dias de hoje, em que o discurso pedagógico e político é o *aprender a aprender* e o *ensino centrado no aluno*, a concepção de educação bancária de Freire, no mínimo, leva a uma reflexão o que é a escola e o que deveria ser para ser coerente com esse discurso.

A educação dialógica, problematizadora

Como se depreende das concepções de *pedagogia do oprimido e educação bancária*, a criticidade – a consciência crítica – é fundamental para a libertação. Para isso, segundo Freire, a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade (*ibid.*, p. 77) – é imprescindível. Diálogo, no entanto, não é palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Também não é a discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que buscam impor a sua verdade. Para Freire, não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e às pessoas (*ibid.*, p. 79).

E esse diálogo começa na busca do conteúdo programático. Contrariamente ao educador-bancário, para o educador-dialógico, problematizador:

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (*ibid.*, p. 84).

Nessa perspectiva, a educação autêntica não se faz do educador para o educando ou do educador sobre o educando, mas do educador com o educando.

Decorre daí que o conteúdo programático deve ser de ambos, um conteúdo que deve ser buscado. Essa busca é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que Freire chama de *universo temático* dos educandos ou o conjunto de seus *temas geradores* (*ibid.*, p. 87). É uma investigação que implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, sendo, portanto, igualmente dialógica, conscientizadora – e proporcionando ao mesmo tempo a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (*ibid.*).

Tema gerador não é uma criação arbitrária ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada (*ibid.*, p. 88). É importante também esclarecer que o tema gerador não se encontra nas pessoas isoladas da realidade nem tampouco na realidade separada das pessoas (*ibid.*, p. 98), mas sim nas relações pessoa-mundo.

A investigação de temas geradores implica a busca de *palavras geradoras*, uma pesquisa inicial do universo vocabular do educando: palavras típicas do povo, vocábulos mais carregados de certa emoção, ligados à experiência existencial dos educandos da qual a experiência profissional faz parte (Freire, 2007, p. 73).

Na etapa da alfabetização, a educação problematizadora, dialógica, busca e investiga as palavras geradoras; na pós-alfabetização, busca e investiga os temas geradores (*id.*, 1988, p. 102). A tarefa do educador dialógico é devolver o universo temático recolhido na investigação como problema, e não como dissertação, às pessoas de quem recebeu (*ibid.*). Essas palavras são escolhidas segundo critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas e aspecto pragmático – maior entrosamento em determinada realidade social, cultural e política (*id.*, 2007, p. 74). Inicialmente devem codificar ou representar o modo de vida das pessoas do lugar; mais tarde, devem ser decodificadas de modo que a elas sejam associados temas geradores. Assim, por exemplo, à palavra geradora *governo*, podem ser associados

temas geradores como plano político, poder político, papel do povo, participação popular (Gadotti, 2001, p. 35). Analogamente, à palavra geradora *salário* podem ser associados temas geradores como, por exemplo, seguridade social, trabalho escravo, classes sociais.

As palavras e os temas geradores constituem o núcleo do método de alfabetização freireano, no qual se pode distinguir três etapas: *investigação* (levantamento de palavras e temas geradores), *tematização* (descoberta de novos temas geradores relacionados com os iniciais; elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas) e *problematização* (a conscientização como objetivo final do método; saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política) (*ibid.*, p. 40).

O estudar, o conhecer e o perguntar

Na educação bancária, estudar é memorizar conteúdos mecanicamente, sem significados. O que se espera do educando é a memorização dos conteúdos nele depositados. A compreensão e a significação não são requisitos – a memorização, sim.

Na educação dialógica, estudar requer apropriação da significação dos conteúdos, a busca de relações entre os conteúdos e entre eles e aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento. Requer também que o educando se assuma como sujeito do ato de estudar e adote uma postura crítica e sistemática. No entanto, a dimensão individual do sujeito que se assume como educando não é suficiente para explicar o processo de conhecimento dos conteúdos. Para conhecer, é preciso o outro. *Conhecer é um processo social, e o diálogo é justamente o cimento desse processo* (*ibid.*, p. 46). O diálogo é essencial como estratégia de ensino. *A educação problematizadora funda-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos* (*op. cit.*, p. 69).

Qual é, então, o papel do educador nessa educação? Antes de tudo, ele ou ela deve sair da posição de detentor de todo o saber e considerar o educando como também portador de saberes. No entanto, isso não significa que seja igual ao educando. Educador e educando são diferentes, mas essa diferença não pode ser antagônica. O educador deve dirigir o estudar do educando, porém sem autoritarismo e sem licenciosidade dos alunos. O processo educativo é sempre diretivo, mesmo em uma educação libertadora, mas essa diretividade não deve ser confundida com comando, domesticação. O educador freireano dirige os trabalhos do educando para, com ele, ultrapassar sua ingenuidade inicial. É um educador diretivo libertador, não manipulador, opressor, domesticador.

Nesse processo, a pergunta é essencial: perguntar é a própria essência do conhecer. *O ato de perguntar está ligado ao ato de existir, de ser, de estudar, de pesquisar, de conhecer* (*op. cit.*, p. 97).

Na educação bancária, o educador é quem pergunta e cobra do educando respostas memorizadas. Suas perguntas geralmente são questionamentos que os educandos não se fazem.

Na educação dialógica, o educando é quem deve perguntar, questionar. Entretanto, isso não significa que o educador seja um repositório de respostas nem que existam respostas definitivas. Não há respostas definitivas. Todas são provisórias. O importante é o perguntar que leva ao conhecer, que também não é definitivo.

Educação permanente, amor e consciência crítica

A educação na perspectiva freireana é permanente: *Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta* (Freire, 1983, p. 28). No entanto, para Freire, essa educação permanente não existe sem amor: *O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita* (op. cit., p. 29). Esse conceito de educação permanente e com amor não é o que predomina na escola. Nesta, o que mais se vê é a educação bancária, enfatizando a *consciência ingênua* em prejuízo da *consciência crítica*.

A consciência ingênua tende a um simplismo na interpretação dos problemas, a aceitar formas gregárias ou massificadoras do comportamento, a ser frágil na discussão dos problemas, a aceitar a realidade como não mutável, a apresentar compreensões mágicas... (op. cit., p. 40).

A consciência crítica não se satisfaz com aparências: reconhece que a realidade é mutável, indagadora, investigadora, intensamente inquieta, procura verificar as explicações, não aceita explicações mágicas, ama o diálogo, está sempre disposta a revisões... (op. cit., p. 41).

O desenvolvimento da consciência crítica estaria vinculado a outra escola na qual predominasse uma *pedagogia da autonomia*.

A pedagogia da autonomia

Paulo Freire sempre se destacou por uma pedagogia libertadora, uma educação política, mas, em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007), encontramos muitos princípios sobre a docência que cabem perfeitamente em qualquer curso sobre metodologia de ensino.

Os princípios gerais são: *1. não há docência sem discência; 2. ensinar não é transferir conhecimento; 3. ensinar é uma especificidade humana*.

O primeiro deles implica que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender; que ensinar inexiste sem aprender, e vice-versa (op. cit., p. 23). Esse princípio incorpora vários outros, por exemplo:

Ensinar exige rigorosidade metódica: reforçar no educando a capacidade crítica, a curiosidade, a insubmissão; trabalhar com ele a rigorosidade metódica com que deve se aproximar dos objetivos cognoscíveis; evidenciar-lhe que é tão fundamental adquirir, dominar e reconstruir o conhecimento existente estando aberto e apto à produção de conhecimento ainda não existente (ibid., p. 28).

Ensinar exige criticidade: na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (ibid., p. 31).

Ensinar exige reflexão sobre a prática: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (*ibid.*, p. 39).

Ao referir-se à formação docente, Paulo Freire, em outra passagem, reitera a importância da crítica, mas a considera indissociável de aspectos humanistas:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação (*ibid.*, p. 45).

O segundo princípio geral da pedagogia da autonomia de Freire é o de que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (*ibid.*, p. 47). Para ele, *o educador que, ensinando qualquer matéria, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica* (*ibid.*, p. 56).

O terceiro princípio geral da pedagogia freireana é o de que *ensinar é uma especificidade humana*, ao qual estão subordinados vários outros que serão aqui apenas listados, deixando ao leitor a tarefa – e o prazer – de ler o que Freire diz de cada um deles (*ibid.*, p. 91-146):

- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.
- Ensinar exige comprometimento.
- Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.
- Ensinar exige liberdade e autoridade.
- Ensinar exige tomada consciente de decisões.
- Ensinar exige saber escutar.
- Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.
- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.
- Ensinar exige querer bem aos educandos.

Aprendizagem e ensino

Como já foi dito, a abordagem freireana vai além da pedagogia do oprimido, da alfabetização popular libertadora. Suas concepções sobre educação e ensino são atuais e têm implicações para a aprendizagem e o ensino na escola seja qual for a libertação que dela se espere. Grande parte do discurso pedagógico atual está assentado em duas premissas: *aprender a aprender e ensino centrado no aluno*. Para isso, o professor deve ser o mediador; a interação social é fundamental; os conteúdos são importantes, mas mais importante do que eles é a significação, a aprendizagem significativa desses conteúdos; o conhecimento prévio é o ponto de partida; as situações de ensino devem fazer sentido para o aluno; os significados devem ser construídos criticamente. Tudo isso está em Freire e em outros conhecidos autores como Carl Rogers (aprender a aprender, liberdade para aprender, crescimento pessoal), Lev Vygotsky (interação social, captação de significados, mediação humana e semiótica), David Ausubel (aprendizagem significativa e mecânica,

conhecimento prévio como variável mais importante para a aprendizagem), Gérard Vergnaud (situações-problemas são o que dão sentido aos conceitos; o domínio de um campo conceitual é progressivo, lento, com continuidades e rupturas), assim como com a aprendizagem significativa crítica (Moreira, 2005) defendida pelo autor desta monografia (perguntas em vez de respostas, incerteza do conhecimento, desaprendizagem).

Mesmo que Freire estivesse sempre buscando a libertação dos oprimidos – e opressores – na perspectiva social, sua pedagogia da autonomia pode ser interpretada como libertadora de um modo geral, particularmente em uma escola na qual ainda predomina a educação bancária. A pedagogia da autonomia, assim como a educação bancária e a educação dialógica, estão destacadas no diagrama conceitual apresentado na Figura 10.1.

Bibliografia

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983, 175 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. 184 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 79 p.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2005. 47 p.
- STRECK, D. R., REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 445 p.