

Humanismo, práxis educativa e didática em Paulo Freire

Humanism, educational and teaching practices in Paulo Freire

Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Maria Núbia de Araújo
Jarles Lopes de Medeiros
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Fortaleza-Ceará-Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão em torno do pensamento de Paulo Freire na formação docente, em particular no curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade estadual no Nordeste brasileiro. Tem como objetivo discutir a formação de professores a luz da teoria freireana, em perspectiva crítica. O estudo, de natureza metodológica bibliográfica, é resultado de inquietações surgidas durante a nossa atuação enquanto docentes, mas também enquanto discentes, no referido curso. Os resultados da pesquisa apontam que a *imersão* no pensamento crítico e dialético de Paulo Freire nos impele a levar em consideração o seu compromisso com uma educação crítica, política, humana e emancipadora, uma educação utópica, entendida no sentido daquilo que não foi realizado ainda, mas que é passível de realização, dimensões essas fundamentais para uma formação e atuação docente crítica.

Palavras-chave: Formação de professores; Curso de pedagogia; Paulo Freire.

Abstract

This paper presents a discussion around Paulo Freire's thinking in teacher education, particularly in the teaching degree course at a state university from the Brazilian northeast. It aims to discuss teacher training in the light of Freire's theory, in a critical perspective. The study, of bibliographic methodological nature, is the result of concerns that arose during our performance as teachers, but also as students, in the referred course. The results of the research show that the immersion in Paulo Freire's critical and dialectical thinking impels us to take into account his commitment to a critical, political, human and emancipatory education, a utopian education, understood in the sense of what has not yet been accomplished, but that is capable of realization, dimensions that are fundamental for critical teacher training and performance.

Keywords: Teacher training; Pedagogy course; Paulo Freire.

Introdução

Este trabalho é resultado de inquietações surgidas durante a nossa atuação enquanto docentes e discentes, no curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade estadual no nordeste brasileiro. A partir de pesquisas bibliográficas, elaboramos exercícios metodológicos, sob a abordagem freireana, para auxiliar na apreensão e compreensão do conteúdo programático pertinente às disciplinas no curso de formação de professores.

Com o intento de instigar os graduandos a mergulharem no pensamento de Paulo Freire e suas nuances, partimos da seguinte problematização: *existe uma didática freireana?* Com o intuito de buscar pistas de respostas para a inquietação indagadora supramencionada, indicamos como leitura inicial as obras *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire* (MENDONÇA, 20016) e *O que é educação* (BRANDÃO, 1995). O tema supradito também foi apreciado nas obras basilares da práxis de Paulo Freire, tais como: *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1967), *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2014) e *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (FREIRE, 1987).

A imersão no pensamento crítico e dialético de Paulo Freire nos impele a levar em consideração o seu compromisso com uma educação crítica, política, humana e emancipadora, uma educação utópica, entendida no sentido daquilo que não foi realizado ainda, mas que é passível de realização. Nas palavras do educador pernambucano:

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).

A didática freireana é voltada para os famélicos do saber, os quais, por sua vez, fundamenta a experiência propriamente dita, feito em associação com o conhecimento culturalmente construído pela humanidade, para pessoas que têm sede não somente de viver, mas de constituir uma existência densamente humana. Conforme os professores Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann,

A Didática Freiriana é uma provocação epistêmico-metodológica para que os educadores assumam uma postura pedagógica libertadora e dinamizadora dos ambientes educativos, tomando essa metodologia como referência para sua práxis. Dickmann [et al.] (2018, p. 1)

Para Freire (2014), os indivíduos estão no mundo e, concomitantemente, com o mundo, interagindo com as intempéries socioculturais que lhes rodeiam e, conseqüentemente, alterando-as e, *pari passu* a isso, sendo alterados também por estas. Ao

tempo em que se modificam, passam a constituir-se como homens novos e mulheres novas em um mundo novo.

Humanismo em Paulo Freire

Em linhas gerais, dentro de uma leitura clássica do termo, o humanismo existencialista significa valorizar o ser humano e a condição humana, acima de tudo. Outrossim, o termo caracteriza o movimento intelectual do século XIV que veio a influenciar o Iluminismo séculos depois. A *posteriori*, rompeu com a influência do teocentrismo postulado pela Igreja, junto às congregações religiosas e fiéis, defendendo a tese do antropocentrismo, ou seja, do homem no centro do processo de desenvolvimento do conhecimento. A principal característica do humanismo clássico seria a descentralização do conhecimento, marcada pela queda do monopólio da Igreja e pelo desenvolvimento da imprensa e das escolas. Nessa direção, Mendonça (2006, p. 39) nos ajuda a compreender o anteposto quando nos afirma que “[...] o mundo humano não é um espaço à mercê das leis naturais ou do transcendente, mas uma cosmogênese e antropogênese, pois se constitui num constante processo de criação e recriação”.

Aprofundando em nosso mergulho na práxis freireana, percebemos que ela é alicerçada pelo humanismo clássico, embora com as suas próprias particularidades, tendo, portanto, o indivíduo como centro de suas problemáticas, em um processo de fruição pautado na trípole filosófica de Freire, isto é, na *imersão*, *emersão* e *inserção*. Posteriormente, abordaremos um pouco mais detalhadamente sobre cada um dos pilares supramencionados, pois embora sejam ímpares, complementam-se dialeticamente em um movimento intrinsecamente inextricável.

Na compreensão freireana, os indivíduos devem *partir* do seu lugar no mundo, da sua realidade e contexto socio-étnico-cultural, em que se encontram em estado de imersão e, por intermédio do pensamento crítico, encontrar a gênese de suas agruras, confrontá-las até forjar com as suas próprias mãos – assim como um oleiro erige da argila uma louça fina, e o ourives faz brotar do ferro gusa joias raras – as respostas de suas inquietações, desaguando no seu processo de *emersão*. O reconhecimento das razões que contribuem com o aviltamento da vida cotidiana potencializa a sua *inserção* no mundo, de forma escalonada e gradativa, pois, na condição de seres humanos, sempre estão se construindo e

reconstruindo na luta por uma vida densamente humana com o mundo. Nas palavras de Freire:

[...] Os oprimidos [...] acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. [...] (FREIRE, 2014, p. 47).

E conclui um pouco mais a frente:

[...] A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimida, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se [...] (FREIRE, 2014, p. 48).

Logo, como podemos aferir, além do texto supracitado, também nos escritos de Mendonça (2006), a libertação como dimensão utópica da busca do *ser mais* pressupõe o entendimento de que os seres humanos são inacabados, questão central para que se tenha uma compreensão mais ampla e significativa da dimensão humanista da práxis pedagógica freireana.

Em anuência com o educador mencionado acima, asseveramos que o existencialismo freireano nos afirma que o ser humano está constantemente se projetando para fora de si mesmo, buscando-se, completando-se, construindo-se, fazendo-se no mundo como *homem/mulher*, portanto, essa hominização não se trata de uma mera adaptação: o homem não se naturaliza, ele humaniza o mundo e o mundo social o humaniza dialeticamente. A “hominização” não é só um processo biológico, mas também se trata de um processo histórico.

A condição humana, em sentido *lato* da palavra, é dialeticamente subordinada e condicionante de forma concomitante aos processos históricos, culturais e sociais, agindo uma em função da outra, em um movimento pendular perene, através do diálogo, pois, parafraseando Paulo Freire, a condição humana só será alcançada por intermédio da comunicação e do diálogo entre os homens. Emprega-se aqui o termo homem enquanto generalidade do gênero humano e não enquanto singularidade “biológica” de um indivíduo, que o sentido da vida humana poderá ser encontrado. Por conseguinte, esse pensar do educador somente ganhará efetividade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade de cada um deles, isto é, a práxis do educador será

avermada pela intercomunicação, compondo, assim, um indivíduo que está sempre inconcluso, sempre em desenvolvimento, um *ser social* em busca do *ser mais* (FREIRE, 2014).

Essa busca do *ser mais*, continua, não pode se realizar no isolamento, no individualismo, mas, sim, na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. O autor em tela postula que pensar a sociedade, tomando como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica vilipendiosa e aviltante do mundo capitalista que atomiza e individualiza o gênero humano e, por seu turno, fomenta uma transformação dos mesmos em *mônadas*¹ alheias ao mundo e reificadas.

Para a educação freireana é imprescindível que os indivíduos desenvolvam uma *práxis*² “[...] situada e ética, cujas decisões traduzem intencionalidade” (FARIAS, 2014, p. 11), em uma epistemologia educativa fundamentada na realidade para evitar digressões e idealizações inviáveis como condição *sine qua non* para a superação da alienação, da derrelição e da reificação dos homens e das mulheres como gênero humano.

Mendonça (2006), sob o esteio freireano, conduz-nos a pensar que a práxis humana transformadora só pode se constituir dentro de uma unidade dialética absolutamente coerente e solidária entre o pensar e o agir. Logo, para a obtenção do êxito na transição dialética do *homo faber* em *homo sapiens*³, far-se-á necessária uma educação que resgate o sentido rizomático que estruturara a educação em tempos remotos⁴ e de sua relação intrínseca com o labor e as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Parafraseando Farias (2014), suscitamos que o fazer docente é uma atividade que exige rumo e partilha, necessitando fazer a ruptura com as visões fragmentadas e isoladas do trabalho e de assunção do papel de sujeito em desenvolvimento. O corolário da epistemologia freireana defende uma nova atividade praxica do saber, tendo como paradigma a superação do pragmatismo da educação bancária e tradicional, que trata os educandos como *tábulas rasas* a serem preenchidas pelos detentores do conhecimento, com uma visão supostamente inovadora na abordagem do saber, excluindo, assim, a educação humanizadora, como propõe Freire, em conformidade com Gramsci, ao defender a educação *desinteressada*.

[...] Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em

formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada [...] (ANTUNES, 2017, p.108, *apud* GRAMSCI, 2004, p. 75).

Nessa epistemologia educativa, o educando não é apenas um depositário do saber, assumindo um papel ativo e central no escopo do processo educativo e emancipatório. Assume a condição de protagonista no processo pedagógico constituidor de sua emancipação humana, assumindo “[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2014, p. 41). Afinal, os homens e as mulheres não educam a si mesmos e nem educam ninguém, mas sim, educam uns aos outros mediatizados pelo mundo e pelas relações sociais que lhes circunscrevem (FREIRE, 2014). Em consonância com a práxis freireana, apreendemos que:

[...] Para preparar esse homem comprometido com o projeto de transformação da sociedade – deslocando o eixo do mercado para centrá-lo no homem como sujeito histórico, seus sonhos devem encontrar cumplicidade entre os educadores com quem convive ao longo de sua escolaridade [...] (FARIAS, 2014, p. 56).

Logo, a escolaridade, portanto, tem a possibilidade de contribuir para que as crianças, jovens e adultos que recorrem à escola pública se tornem sujeitos culturais, aptos a transformar a realidade em que vivem.

A gênese da educação como categoria fundante do gênero humano e seus desdobramentos

Conforme Brandão (1985) e Ponce (2015), a educação existe desde tempos remotos. Desde o seu nascedouro ela vem se metamorfoseando, portanto, onde existe humanidade existe educação. Surgindo, primeiramente, de forma orgânica, *i. e.*, pela via da experimentação e do convívio coletivo com o meio e com os demais membros da mesma espécie, ela estaria presente desde as coisas mais simples e rudimentares do dia a dia, até nas tarefas mais complexas e abstratas das *frátrias*.

Brandão (1985) nos diz que o homem criou padrões de *trabalho* que vieram se aprimorando e se adaptando ao longo dos séculos de forma gradativa e processual, possibilitando e impulsionando os saltos qualitativos nos mais diversos modos de sociedade. Desde a fundação das comunidades primitivas, a educação labora os “[...] ‘sentimentos e disposições emocionais’ que regulam a conduta dos membros da tribo e constituem o corpo de suas regras sociais de moralidade” (BRANDÃO, 1985, p. 17), ou seja, as determinadas sociedades que são pautadas sobre as suas singularidades, direcionam os valores a serem

assimilados em forma de *endocultramento*. Logo, os indivíduos assimilam conhecimentos, tanto ativamente quanto passivamente.

Brandão (1985) nos revela que nas comunidades primitivas esse processo se dava por meio da empiria laborativa no cotidiano, pois não existia um preceptor a direcionar metodologicamente a cultura local, ou seja, “todos eram educadores de todos”, as crianças, os jovens e os adultos iam incorporando novos hábitos à medida em que iam, gradativamente, desenvolvendo-se, isto é, os menores aprendiam com os maiores⁵.

Um dos métodos mais perceptíveis que esteve presente ao longo da história da educação é o *behaviorismo*. Embora não possamos esgotar a metodologia educativa supramencionada de forma exegética, mesmo que de modo ainda bem rudimentar, é possível observarmos que os comportamentos sociais eram (e de certa forma ainda são) estimulados e direcionados por um estímulo/resposta, por premiação/punição, a reger a conduta dos sujeitos. Em graus distintos, porém, repetidos até obterem êxito no que se queria ensinar.

Brandão (1995) nos afirma que os diferentes grupos criam seus próprios métodos e recursos que repercutem nos modelos de homem e mulher a serem seguidos. Nesse ínterim, podem surgir os castigos pedagógicos aos infratores, que podem incluir aspectos físicos e/ou psicológicos. O processo de aprendizagem, dessa forma, não ocorre ao acaso, e sim com um direcionamento. O autor cita o exemplo da argila (educando) nas mãos do artesão, o qual transforma a mesma na obra feita (o homem educado).

Nesse contexto, surge a *escola*, seu nascedouro é marcado por uma contradição imensurável e antagônica. A educação organicista, a escola, desde o seu vicejar, é pautada na égide da dicotomia dos saberes, ou seja, desde a sua origem, a instituição é pensada para se perfilar para as classes dominantes com um saber elevado culturalmente para a manutenção da mesma no poder e, *pari passu*, perfilando-se com uma outra cariz de educação, um modelo deficitário para manter as classes dominadas em sua condição de subserviência. Desde a sua fundação que a escola é idealizada e planejada pelo Estado de forma excludente e dualista.

A escola não nascera universalizada, sendo criada apenas para uma pequena parcela da sociedade. A *posteriori* da Revolução Burguesa (1789), essa massa de ingressos era dividida em *sistemas de castas*. A maioria desses *educandos* tinha uma educação docilizante e

acrítica para manter a ruptura econômica e social do modo mais *natural* e dócil possível. Por outro lado, uma parcela ainda mais reduzida tinha acesso a uma escolarização de dominância e crítica, para a qual era garantida a isenção do *labour*, ou seja, era garantido o direito ao ócio. Como consequência dessa escola, o resultado era a manutenção do *status quo* da sociedade pré-capitalista e, por conseguinte, da sociedade capitalista.

Conforme Brandão (1995, p. 32), a escola foi fundada em “[...] um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora pra dentro e uma hierarquia de especialistas do ensino, destinado a reproduzir a desigualdade através da oferta desigual do saber”. E, como se não bastassem os traços despóticos que deram à educação, deram-na, também, similarmente traços etnocêntricos, já que, conforme o autor, na percepção da classe dominante a educação do dominador possui armas mais poderosas e eficazes do que a espada na vida dos dominados, impondo a estes as ideologias daquele.

Contudo, percebe-se claramente, tanto em Brandão (1995) quanto em Ponce (2015), que a educação foi eivada há muito tempo e dela subtraída a sua candura que estava presente no processo educativo dos homens e das mulheres em outrora. Por fim, depura-se da teoria freireana e de seus diletos que cabe ao educador, comprometido com a emancipação humana, a tarefa hercúlea de lutar contra essa *educação liofilizada*⁶ que forma apenas força de trabalho dócil e acrítica para o mercado de trabalho, trazendo, dessa forma, à baila uma *educação biofílica* (FREIRE, 2014), uma educação que humaniza o ser.

A epistemologia desenvolvida por Freire (2014) parte da consciência do senso comum, do mais prosaico e simples modo de vida a se aventar rumo à consciência filosófica dos seus educandos. O autor leva em consideração, dentre vários outros métodos, a maiêutica socrática, e a partir dela conduz ao “autopartejamento” dos educandos, pois, ao descobrirem-se ingênuos, tornam-se críticos, e ao tornarem-se críticos convertem-se em senhores de sua própria história e construtores das relações sociais. Vale ressaltar que, a crítica apregoada pelo educador é pautada na diversidade multifacetada da realidade e não em uma deletéria, cega ou fechada postura ao diálogo. Pauta a sua práxis educativa na libertação da consciência dos educandos, liberdade essa que abala profundamente a manutenção do *status quo* opressor. Assunto este que abordaremos de forma mais acúida no tópico vindouro.

A prática educativa em Paulo Freire

Para o pedagogo pernambucano é imperativo criar o “homem novo”, o homem que se libertando liberta a humanidade da ideologia de reificação e alienação, situando-se no espaço e no tempo. Logo, em anuência com Freire (2014), apreendemos que a riqueza do conceito freireano de amorosidade e de acolhida, conceitos estes muito caros ao autor, pois, para ele, é com a mais elevada afetividade positiva que devemos tratar os educandos para combater o “desamor” da lógica capitalista que atomiza e individualiza a humanidade, e, por conseguinte, vem, de certa forma, maior do que o povo, funcionando, muitas vezes, como uma espécie de “antipovo”.

Dito isso, diante do valor das expressões “amorosidade” e “acolhida”, ambas vastamente utilizadas por Paulo Freire em seus textos, livros, palestras e afins, julgamos pertinente transcrevermos um trecho, embora um pouco longo, que consideramos imperativo que o mantivéssemos, *in totum* para manter a real mensagem que Dickmann (2018, p. 2) nos transmite sobre o referido acima. Vejamos:

Acolher o outro é um gesto de amor e alteridade, de tolerância com o diferente e de respeito à diversidade – que, de alguma forma, se traduz também como uma pedagogia da amorosidade. A acolhida é a dialetização das duas grandes dimensões humanas: a afetividade e a racionalidade.

Do ponto de vista pedagógico, acolher é respeitar o conhecimento dos outros – popular, acadêmico-científico, místico-religioso –, é promover o encontro dos diferentes, é proporcionar o diálogo de saberes. Na acolhida se recepciona a pessoa, mas também as suas ideias; é um acolhimento na sua integralidade de ser humano.

A pedagogia da acolhida é o gesto simbólico que antecede a pedagogia da pergunta, assim como a pergunta é o que gesta a resposta grávida de mundo, confirmando a inexistência de analfabetismo oral, possibilitando a tematização da realidade concreta, a leitura do mundo e a conscientização crítica, aprendendo a dizer a palavra, rompendo a cultura do silêncio. A palavra rompe o verbalismo-ativismo e se faz ato epistêmico-metodológico.

Ou seja, como podemos depurar do excerto sobredito, o educador deve adotar posturas acolhedoras e inclusivas em sua práxis educativa cotidianamente para que o povo não apareça como mera substância social, mas como potência de emergência, já que, filosoficamente falando, os dois conceitos “povo e antipovo” são distintos e antagônicos. O povo enquanto potência tem um caráter construtivo, ampliador e criador, por outro lado, antipovo tem um sentido de força autoritária, de despotismo e um caráter destrutivo.

Coadunando com o que fora dito há pouco, Farias (2014) nos remete a refletir sobre a educação com uma prática sócio-histórica, não existindo uma cronologia linear nas tendências pedagógicas. As concepções de educação ao longo do tempo não se anulam à

medida que surgem novos modelos, podendo se retroalimentarem, conviverem, propiciando trocas epistêmicas e práticas. “A possibilidade da presença de várias orientações em um mesmo período histórico evidencia a contradição, o conflito e o confronto entre diferentes, e até antagônicos, projetos educacionais e sociais [...]” (FARIAS, 2014, p. 30).

Mormente, podemos inferir que uma potência de emergência amplia sua força se for capaz de se encarar em um corpo social *des-idêntico* e inquieto, já que, segundo Ruben Alves (2016), “[...] ostra feliz não produz pérola, assim como, povo *improgressivo* não cria um mundo novo⁷”, em vez do corpo unitário do imaginário social. Grosso modo, para tanto, Paulo Freire transforma o *objeto* em *objetivação* e a *subjetivação* em *sujeito*, ou seja, dá vida ao inanimado e corpo a ideias axiomáticas e abstratas através de um movimento dialético e dialógico nesse pendular do cotidiano e do labor humano.

Para Freire (1987), o pensamento crítico filosófico, no sentido clássico, é fundamental ao seu método, já que no decorrer dos encontros catedráticos, o educador pernambucano fomentava nos discentes o ato de sempre perguntar e de investigar o tema que viesse à tona. Paulo Freire sofrera uma forte influência do humanismo clássico, cristão e marxista, daí a necessidade imperativa de trazer o *homem* ao centro das questões filosóficas são evidentes em sua práxis educativa.

Ademais, destaca que a condição humana, em sentido *lato* da palavra, é dialeticamente subordinada e condicionante de forma concomitante aos processos históricos, culturais e sociais, agindo uma em função da outra em um movimento pendular e perene, compondo, assim, um indivíduo que está sempre inconcluso, sempre em desenvolvimento, um *ser social* em busca do *ser mais*.

Para tanto, o autor trava uma luta contra a consciência hospedeira, contra a *lógica do condomínio*⁸ do opressor que está arraigada na “educação tradicional”. Na visão do pedagogo em tela, a educação é indissociável da política, não em sentido partidário, mas sim de tomar parte de si. Não obstante, sua práxis nega a consciência mágica, a consciência conformista e lasciva que mantém o *status quo*. Para isso, Freire divide em dois momentos a “superação” dessa condição:

[...] primeiro em que os oprimidos vão desenvolvendo 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 [...] (FREIRE, 2014, p. 57).

Destarte, faz-se como tarefa a “toque de caixa” a eliminação da educação da “desesperança”, que se fundamenta na consciência *necrófila*, na educação bancária, pautada na resposta por reflexo e não em respostas por reflexão, da educação verticalizada, pautada na obediência cega e servil.

À vista disso, é *sine qua non* para o método freireano a leitura da realidade e concomitantemente a leitura das mais diversas matizes de pensamento para abranger o lócus dos educandos e evitar o sectarismo de “direita” ou de “esquerda”. Somente com a leitura das partes do todo, levando em consideração as suas singularidades, que se pode chegar à consciência elevada, através desse movimento dialético que pendula do singular ao complexo, do todo para as partes e das partes para o todo.

O que Freire traz à baila em resposta ao sectarismo – destacando o termo como um obstáculo à emancipação humana – é a radicalização vulgar, pois “[...] enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Por sua vez, “[...] a sectarização [...] transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada” (FREIRE, 2014, p.34).

Outrossim, o autor, ao invés de partir de ideias abstratas de humanidade, não condizentes com a realidade, parte do concreto, ou seja, da realidade sócio-política dos educandos. A égide da práxis freireana é o humanismo pautado na trípole da *imersão* dos indivíduos, da *emersão* dos sujeitos e, por fim, da *inserção* dos cidadãos na sociedade. Ele não traz em seu corolário uma defesa ao humanitarismo, tampouco ao assistencialismo, por serem práticas lascivas e que acomodam os sujeitos em sua condição de letargia, na sua condição “antidialética”. Em seu baluarte se encontra o ideal de *homem* emancipado e emancipador, que se insurge e assim insurge aos demais coletivamente.

A “[...] pedagogia do oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele”(FREIRE, 2014), logo, o *homem* se emancipa *a posteriori* ao se inserir na raiz da sua realidade com as suas inquietudes e emergir deste vórtice com as “suas” respostas para os “seus” problemas, e assim adentrar na sociedade de forma orgânica, com o intento de somar-se às demais pessoas rumo à emancipação total.

A didática freireana e suas ramificações

Grosso modo, para abrir este tópico podemos inferir sobre didática geral que a “Didática é teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações,

objetivos, conteúdo e forma” (FARIAS, 2014, p. 18). Nesse sentido, Freire (1987) traz à baila, em uma de suas obras mais conhecidas e basilares, *Medo e ousadia*, alguns preconceitos e dogmas que parte dos professores estadunidenses. Aqui podemos espriar, também, essa visão míope para os demais países do mundo, onde alguns professores creem, porque foram ensinados que para justificar o *status quo* teriam que estereotipar os países do *terceiro mundo*, com afirmações jocosas e pejorativas para rebaixá-los a categorias “bárbaras” e, assim, legitimar com sua ideologia uma tutela dos países imperialistas aos subdesenvolvidos.

Ao analisarmos a seguinte afirmação exposta por Ira Shor: “Os professores e os alunos norte-americanos não vivem numa ditadura. Essa sociedade é uma democracia constitucional sem golpes militares” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 77.), vale inferir uma breve problematização: quais países têm um histórico de financiar, propiciar e subsidiar golpes militares, e agora parlamentares, em outros países? Nesse contexto, a educação em Freire, com uma didática crítica, vai à raiz dos problemas e desvela-os em um debate pautado na contradição da afirmação hegemônica, ou seja, na “negação da negação”.

A didática freireana problematiza as contradições sociais, a segregação das classes e, principalmente a racial. Outrossim, ela aventa sua crítica, avizinando-a à “cultura do silêncio” que é transmitida aos educandos de forma passiva, o que por sua vez causa nos estudantes afetos sentimentos de apatia e práticas de digressões na realidade, de alienação e de reificação.

Não obstante, a didática freireana problematiza a *violência simbólica* que coaduna com o *status quo* e que é “pulverizado” pelos meios de comunicação de massa, a fomentar o extremo da cartilha do liberalismo. Logo, onde podemos ler conceitos advindos do liberalismo extremado de *autoconfiança*, *individualismo* e *subir na vida por si mesmo*, ideais essas que são difundidas pela classe orgânica do “capital” e que podemos permutá-los pós-análise crítica por *alienação*, *derrelição* e *meritocracia*.

Conquanto, é uma didática galgada em um planejamento que ressalva a funcionalidade do currículo escolar, que não por acaso vem de *cima para baixo* e engessado, mas que felizmente podemos encontrar arestas e fendas no mesmo. Assim, depura-se que são nessas brechas que podemos intentar uma práxis humanizadora e dialógica.

Essa práxis educativa problematiza a seletividade de classe em universidades, escolas e demais espaços sociais. Assim como a importância dos movimentos sociais e o papel do educador que pendula da sala de aula ao ativismo, tendo como missão primeva a fuga do

sectarismo e a construção de espaços de convivência através do diálogo e do respeito aos saberes dos educandos.

Contudo, Freire traz ao debate prático as querelas entre a teoria que é ofertada nas instituições de ensino e a realidade, da falta de uma práxis ética de alguns teóricos que limitam o seu saber a um saber livresco, bem longe do cotidiano de um operário e das agruras que lhe acometem. Por fim, Freire toca em um ponto dos mais delicados na educação: a questão da violência nas escolas, que são direcionadas ao patrimônio público e aos professores pelo alunado que fora aviltado durante toda a sua vida e que teve seus direitos básicos cerceados ou negados.

O autor intenta sua epistemologia analítica à problemática da linguagem utilizada pelos professores que pode, segundo ele, aproximar ou repelir a relação entre o educador e os educandos. Vê-se que o mestre salutado teve que fazer um resgate da “língua inculta” que tivera contato nos anos primevos de sua vida em decorrência dos seus respectivos contextos sociais, assim como teve como tarefa hercúlea assimilar parte da linguagem utilizada pelos estudantes para ter como ponto de partida essa linguagem mista e com base na aceitação dos educandos e alavancagem do saber teórico. A comunicação recíproca é, *pari passu as práticas de sala do cotidiano*, um elemento indispensável para a realização de sua práxis educativa.

Para Paulo Freire é de suma importância fazer uma investigação do idioma, das peculiaridades de fala e do universo vocabular dos educandos, assim como manter posturas mais comedidas no semestre inicial para não inibir os mesmos, seguido do “próprio idioma em desenvolvimento” do educador. Outrossim, aborda a importância pedagógica das dinâmicas de grupo para aproximar os educandos e quebrar a lógica bancária da educação, a educação que se dá em cima de um púlpito mágico que distancia as pessoas do guru.

Nada obstante, a gênese da didática freireana defende uma educação que deve ter como nascedouro o saber dos estudantes, dos educandos envolvidos na elaboração do conhecimento, independentemente de ser uma turma de universitários ou uma turma de camponeses, pois, cada um encontrará o seu caminho a seu modo e tempo mais auspicioso. Tendo como ponto de partida a “[...] linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e

expressão da realidade muito mais rigoroso” (FREIRE, 1987, p. 92-93), pois a compreensão do mundo precede a compreensão da palavra.

Contudo, Freire traz à luz a importância dos intelectuais compreenderem e, assim, se apropriarem da riqueza conceitual das classes populares, pois, segundo ele, não é por não ser da forma elaborada que os acadêmicos estão acostumados que se apresenta na fala das camadas populares, que a conceituação esteja na cultura popular, mesmo que de forma rudimentar e presa à materialidade.

Considerações finais

A guisa de conclusão, devemos enfrentar, no interior das escolas, as expressões da sociedade de classes à qual estamos inseridos, que manifestam interesses antagônicos entre os burgueses e a classe trabalhadora. Somos anuentes com Freire (2014) quando ele afirma que para que os dominados superem esta condição eles precisam se apropriar daquilo que os dominantes dominam e lhes negam como condição de dominação.

Em suma, conforme Dangió (2018, p. 247),

[...] ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos para que, de posse desses conhecimentos, possa planejar situações didáticas concatenadas aos princípios teóricos e práticos humanizadores. Ao aluno cabe o direito inalienável de acesso a esse conteúdo linguístico, como meio de emancipação e participação ativa na sociedade”.

Contudo, aprendemos que o ponto de chegada requer a superação daquilo que já está posto. Só assim podemos avançar em direção à construção de uma nova forma, resultante das elaborações advindas do passado, mas projetadas para o futuro.

Diante do exposto, ao finalizarmos estas considerações, reafirmamos a importância do papel ativo do professor, tendo em vista o ensino organizado e sequenciado da leitura e da escrita, levando-se em conta o caminho comunicativo já percorrido pelo aluno. Ao alfabetizar, o professor desvela um mundo novo para o educando, tanto objetiva quanto subjetivamente, posto que, ao fazê-lo, está criando necessidades de outra natureza, sendo essa, em última instância, a função precípua da educação escolar: criar motivos humanizantes.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador: exercícios de compreensão do trabalho do trabalhador da educação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1995.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS; Ligia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DICKMANN, Ivo e DICKMANN, Ivanio. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 13, N. 28, maio/agos. 2018. *Ahead of Print*. DOI: 10.17648/educare.v13i28.18076

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência**: aprendendo a profissão / Isabel Maria Sabino de Farias [et. al.]. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade** / Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 168f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Notas

¹ *Mónada* ou *mônada* é um conceito-chave na filosofia de Leibniz. No sistema filosófico desse autor, significa “substância simples” que se traduz por “único simples”, que, como tal, faz parte dos compostos, sendo ela própria sem partes e, portanto, indissolúvel e indestrutível (FREIRE, 2014).

² O leitor interessado poderá encontrar uma análise detalhada desse conceito no livro *Filosofia da práxis* (VÁZQUEZ, 2011).

³ Ver obra: *Os intelectuais e a organização da cultura* (GRAMSCI, 2004).

⁴ Ver obras: *Educação e luta de classes* (PONCE, 2015); *O que é educação* (BRANDÃO, 1995).

⁵ Vale ressaltar aqui o recorte de gênero no processo educacional, já que as mulheres eram responsáveis por ensinar o que era ser mulher naquela sociedade, e os homens por ensinar a sua cultura machista e patriarcal aos demais membros masculinos da tribo, clã ou polis. Para maiores informações ver: *Educação e luta de classes* (ANIBAL, 2015).

⁶ Como a liofilização não é um termo usual nas ciências sociais e humanas, cabe aqui uma explicação rápida: na química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas. O leite em pó é um bom exemplo de algo liofilizado. Referimo-nos, portanto, aqui, à secagem da substância viva, que na lógica capitalista de gerir a educação corrói o ato catártico e de fruição da/na educação.

⁷ Entrevista de Rubem Alves concedida a Antonio Abujamra, no programa *Provocações*, no dia 03 de maio de 2011. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/54869_provocacoes-rubem-alves.html> Acesso em: 10 jul. 2020.

Sobre os autores

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Científica (IC-UECE) através do projeto “Educação do Campo é direito e não esmola: educação geográfica, poder e território nos percursos das tensionalidades e tensões no Ceará” onde desenvolve pesquisa referente ao espectro da pedagogia na Educação do campo. Tem experiência de investigação na área de Trabalho, Educação e Organização de Classe. E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5312-569X>

Maria Núbia de Araújo

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2014), mestra em Educação pelo Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (2017) e Doutoranda em Educação no mesmo programa. Professora da Rede Municipal de Educação de Caucaia - Ceará, na Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia. E-mail: nubia.araujo@aluno.uece.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6386-8021>.

Jarles Lopes de Medeiros

Doutorando e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC). Graduado em Pedagogia (UECE) e Licenciado em Língua Portuguesa e suas Literaturas (FGF). Professor no Curso de Pedagogia da UECE. Professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Tutor no Curso de Pedagogia da UAB/UECE. Pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado no CNPq e vinculado ao Centro de Educação (CED) da UECE. E-mail: jarlelope@gmail.com; Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0942-6764>.

Recebido em: 04/09/2020

Aceito para publicação em: 30/09/2020