

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

JOSÉ ADEODATO FERNANDES VIEIRA

**A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO
EDUCADOR: A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Curso de especialização: Formação docente: Ensino Superior

**SÃO PAULO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

JOSÉ ADEODATO FERNANDES VIEIRA

**A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO
EDUCADOR: A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Monografia apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo como
exigência parcial para a obtenção do título
de Especialista em Formação Docente:
Ensino Superior, sob a orientação da
Profa. Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva.

**SÃO PAULO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Fátima Valenzi Mendes

Prof. Mestre Alessandro de Lima Francisco

Profa. Dra. Sonia Aparecida Ignacio da Silva (Orientadora)

São Paulo, 20/10/2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a todos os educadores que praticam a educação como prática da liberdade.

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar minha inteira gratidão a todos aqueles que de uma forma ou de outra me ajudaram com estímulos e orientações na trajetória deste curso.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Sonia Aparecida Ignacio Silva, pela forma acolhedora, compreensiva e mediadora que sempre dispensou na elaboração desta monografia.

EPÍGRAFE

[...] Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tornando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção.

Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que-fazer educativo segue um outro caminho.

Se o encararmos como uma 'coisa', nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem.

Se o encararmos como pessoa, nosso que-fazer será cada vez mais libertador.

Paulo Freire

RESUMO

A presente monografia consiste numa pesquisa exploratória de traço bibliográfico, tendo como aporte principal a obra do pensador e educador Paulo Freire, tais como: Educação como prática da liberdade; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança e Pedagogia da autonomia, entre outros, assim como os comentadores do pensamento político pedagógico de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo. Com isso, objetivou-se: 1) Abordar a questão da concepção filosófica de educação freiriana, cujos princípios norteadores buscam a prática da liberdade com vistas à cidadania, à autonomia, ao desenvolvimento do senso crítico e à participação social ativa do sujeito. 2) A concepção gnosiológica de Freire, que concebe o homem como ser histórico, inserido num contexto histórico, político e econômico, em constante processo dialético de formação/transformação. 3) A concepção de currículo emancipador, que abrange as perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, construindo assim um programa dinâmico consensual, integrado à totalidade social, historicamente situado e que visa a emancipação das classes populares. Pretendemos assim, demonstrar que esses são subsídios necessários à implementação de ações pedagógicas do educador comprometido com a construção de outro mundo possível, que deve, portanto, ultrapassar a simples noção de educação como prática de instrução. Além disso, mostrar também que a dimensão do legado freiriano não pode ser considerada somente como uma contribuição à educação do passado, mas também à educação do presente e, sobretudo, à educação do futuro, visto que novas demandas surgem impondo diferentes desafios tanto à sociedade quanto ao homem.

Unitermos: Paulo Freire, Pedagogia do diálogo, Currículo dinâmico consensual, Método dialético/dialógico, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present monograph consists of an exploratory research of bibliographical trait, having as main contribution the work of the thinker and educator Paulo Freire, such as: Education as a practice of freedom; Pedagogy of the oppressed; Pedagogy of Hope and Pedagogy of Autonomy, among others, as well as commentators of pedagogical political thinking of Paulo Freire, Moacir Gadotti and Miguel Arroyo. The aim was to: 1) Address the philosophical conception of Freirean education, whose guiding principles seek the practice of freedom with a view to citizenship, autonomy, development of critical sense and active social participation of the subject. 2) The gnosiological conception of Freire, who conceives man as historical being, inserted in a historical, political and economic context, in a constant dialectic process of formation / transformation. 3) The conception of an emancipatory curriculum, which encompasses the interdisciplinary and transdisciplinary perspectives of knowledge, thus building a dynamic program consensual, integrated to the social totality, historically situated and aimed at the emancipation of the popular classes. We intend to demonstrate that these are necessary subsidies for the implementation of pedagogical actions of the educator committed to the construction of another possible world, which must, therefore, surpass the simple notion of education as practice of instruction. In addition, it should also be pointed out that the dimension of the Freirian legacy can not be considered only as a contribution to the education of the past, but also to the education of the present and, above all, to the education of the future, as new demands emerge imposing different challenges both on society as for man.

Uniterms: Paulo Freire, Pedagogy of dialogue, Consensual dynamic curriculum, Dialectic / dialogic method, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	13
1.1. Princípios Político-Pedagógicos.....	15
1.2. O Homem e o Mundo	17
1.3. A Relação Educador-Educando-Conhecimento.....	20
1.4. O conteúdo programático	21
CAPÍTULO 2 - A DIALÉTICA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE.....	26
2.1. A origem.....	26
2.2. O método dialético.....	29
2.3. As leis da dialética segundo Engels.....	31
2.4. A metodologia dialética e a formação de educadores: a perspectiva de Paulo Freire.....	33
CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	37
3.1. O currículo emancipador segundo Paulo Freire.....	39
3.2. Interdisciplinaridade.....	41
3.3. Transdisciplinaridade.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida. É a própria vida.

John Dewey

No atual momento político da educação brasileira, em que o pensamento de Paulo Freire tem suscitado acaloradas discussões ideológicas e questionamentos por parte de movimentos conservadores, a presente monografia pretende reiterar a importância desse filósofo brasileiro na formação do educador, a partir dos princípios político-pedagógicos de sua concepção educativa crítico-libertadora.

Mesmo porque, em face do que se observa no cotidiano da escola pública brasileira, podemos afirmar que ainda vigora nas práticas pedagógicas o modelo positivista de educação.

Neste contexto, predomina o verbalismo (relação “magistocêntrica”, na qual apenas o professor tem a palavra), a transmissão de conteúdos prontos e acabados (descontextualizados da realidade e que devem ser memorizados pelo sujeito), a passividade do aluno e uma relação vertical entre professor/aluno.

Portanto, nossa proposta se baseia no legado de Paulo Freire para a pedagogia progressista, de cunho humanista e emancipador, que compreende que:

Aprender é uma aventura criadora, algo, por si mesmo, mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2001, p.77).

Propomos suas contribuições epistemológicas à formação do educador, dividindo esta pesquisa em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo, no qual veremos que a educação para Paulo Freire não é neutra, mas é orientada pela politicidade da prática pedagógica.

Abordaremos também a relação homem-mundo na perspectiva freiriana, que não concebe o homem ausente de sua realidade, pois o homem é um sujeito social, construtor e transformador da realidade na qual está inserido.

Em seguida, veremos como se constrói a tríade Educador-Educando-Conhecimento na práxis freiriana, na qual ensinar e aprender é um processo indissociável.

Ao final, indicamos a necessidade de uma reflexão acerca do conteúdo programático, que não deve acontecer por meio de uma imposição vertical entre educador-educando.

No segundo capítulo, o tema proposto é a dialética como método de investigação da realidade. Há uma breve contextualização histórica do conceito de dialética, desde a antiguidade grega até a modernidade, perpassando suas implicações para a educação na perspectiva do pensamento freiriano.

São explicitados, também, os conceitos de método dialético e suas leis, além dos pressupostos de sua metodologia, necessários à formação do educador, para que possa atuar como ser da práxis da educação crítico-libertadora tal como preconizada por Paulo Freire.

Por último, a questão do currículo na perspectiva da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, será abordada no terceiro capítulo, objetivando a possível superação do modelo curricular técnico linear, tal como é proposto na concepção de ensino bancário, por uma concepção de um currículo dinâmico consensual como é advogada pela Educação Libertadora.

Neste sentido, veremos, por um lado, como a elaboração de um currículo interdisciplinar e transdisciplinar, tal como sugere Paulo Freire, propicia ao educador a construção de suas atividades para o desenvolvimento das ações educativas integrando as diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, veremos também como esta concepção de currículo possibilita ao educando a construção de um saber globalizante, rompendo com os limites das disciplinas e com a relação vertical entre educador e educando.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire

Veremos neste primeiro capítulo a apresentação de um breve histórico da vida e obra do pensador e educador Paulo Freire.

Paulo Freire nasceu em Pernambuco em 1921. Depois de seus estudos em Direito, de suas primeiras participações, como professor em escola local e da defesa de sua tese em 1959, ele chega em 1963, ao cargo de Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização do MEC. Daí em diante, participará de todos os grandes movimentos e de todas as criações de políticas educativas para o país, até sua morte, em 1997, em São Paulo.

Suas contribuições à reflexão e suas inovadoras práticas educativas não se restringiram ao Brasil, mas tornaram-se uma referência mundial para a pedagogia a partir de um método de alfabetização de adultos criados nos anos 60, no nordeste brasileiro.

Seus livros Pedagogia do Oprimido (1996), Educação Como prática da Liberdade (2003), a Importância do Ato de Ler (2006) e Pedagogia da Autonomia (2001), foram traduzidos para mais de 20 idiomas, espalharam seu pensamento pelo mundo, o que lhe rendeu o título de Doutor Honoris Causa em 34 universidades de quatro continentes.

Seu trabalho foi marcante principalmente nas áreas da alfabetização, da conscientização popular e da organização curricular, em países ou regiões

marcados pela opressão e pelas desigualdades educacionais e econômicas. A África, muitos países da América Latina e da Ásia, assim como populações diversas dos Estados Unidos e da Europa, tiveram e têm nas práticas e reflexões de Paulo Freire instrumentos de organização educativa, base de movimentos sociais, ecumênicos e de formação de escolas.

A Educação Libertadora está fundamentada na experiência e na teoria proposta por Paulo Freire. Seu foco principal é valorizar a construção do conhecimento de forma participativa, colaborativa, ativa e crítica do educando, e uma educação compreendida como prática da liberdade. Para Freire o ato de educar é um momento político do saber, no qual educador e educando se educam mutuamente numa verdadeira comunhão. A concepção de educação proposta por Freire se integra à corrente da pedagogia progressista, crítica e emancipadora do educando.

Cabe destacar que nesta primeira parte do trabalho, em que se aborda a Educação Libertadora à luz do pensamento de Paulo Freire, que não abrangeremos toda a plenitude de seu pensamento. Entretanto, propomo-nos a apresentar, resumidamente, os principais pontos que configuram o eixo do seu pensamento político-pedagógico e a necessidade de se pensar na formação do educador nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Libertadora do educador Paulo Freire. Isto, em virtude da possível superação de concepções reducionistas de ensino-aprendizagem, que meramente expõem o educando a atitudes reprodutivistas diante de um saber pronto e acabado e de práticas docentes pautadas na memorização e transmissão mecânica do conhecimento, ainda presentes na sala de aula da escola pública brasileira.

É a partir deste contexto aqui mencionado, que apresentamos neste trabalho a preocupação com a formação do educador fundamentada nas concepções de educação, de currículo, de metodologia e na teoria de conhecimento de Paulo Freire, nas quais são depositadas as suas ideias de libertação, diálogo, conscientização, criticidade e leitura de mundo. Esses são os principais conceitos fundantes de sua pedagogia, que ora abordaremos nos capítulos apresentados a

seguir.

Objetiva-se, com essa proposta, contribuir para reflexão e mudança de paradigma de práticas pedagógicas reprodutivistas do conhecimento, pautadas na concepção ingênua da educação ainda vigente em muitos espaços da escola pública brasileira, vislumbrando com esta proposta contribuir para a possível efetivação, em sala de aula, de práticas pedagógicas alicerçadas na concepção crítica da educação e nos pressupostos da Educação Libertadora do educador brasileiro.

1.1. Princípios Político-Pedagógicos

O importante é ler o mundo para poder transformá-lo.

Paulo Freire

Paulo Freire, educador eminente, em sua obra magna *Pedagogia do Oprimido* (1996), dá as linhas mestras da Educação Popular que sonhara. Para ele, não havia educação neutra, o processo educativo seria um “ato político”, uma ação que resultaria em relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. Sua teoria e práxis estão impregnadas de otimismo, de esperança e de sonho. Neste olhar, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político, para uma concepção problematizadora e libertadora da educação.

A Pedagogia Libertadora é norteadada pela politicidade da ação educativa, pela relação dialógica entre educador - educando e o conhecimento, pela valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, pelo respeito à diversidade cultural e a crítica à “educação bancária¹”.

¹ A “Educação Bancária” é concebida por Paulo Freire, como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos prontos e acabados, do professor ao aluno.

A concepção crítica da educação libertadora pressupõe uma visão norteadora da construção do homem contextualizado histórica e socialmente; e politicamente comprometido com as transformações pessoais e sociais da sociedade na qual está inserido.

Para o filósofo Vieira Pinto (2010, p.65) a concepção crítica da educação procede segundo as categorias que definem o modo crítico de pensar. Particularmente, há que se mencionar as de: objetividade (caráter social do processo pedagógico), concreticidade (caráter vital da educação como transformação do ser do homem), historicidade (a educação como processo) e totalidade (a educação como ato social que implica o ambiente íntegro da existência humana, o país, o mundo e todos os fatores culturais e materiais que influem sobre ele).

Educadores comprometidos com uma educação crítica libertadora, encontraram no pensamento de Paulo Freire os princípios orientadores de uma educação para a prática da liberdade, com vistas à cidadania, à humanização, à autonomia, à participação ativa e prática da emancipação social do sujeito.

A educação crítica libertadora parte do pressuposto geral de preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o educando em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa e fecunda.

Conforme Freire (2001), a metodologia que a norteia, defende o ensino que prima pela necessária criatividade, criticidade e a curiosidade do educando e não a passividade. Pois: sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Outro pressuposto importante da Educação Libertadora é que nenhuma ação educativa está isenta de uma concepção de educação, de homem e de mundo. Não há nesse sentido uma educação neutra. Assim, compreende-se então, nas palavras de Freire (2003), que não pode existir uma teoria pedagógica, que implique em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e

de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Portanto, toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política. Isto é, educação e política, apesar de serem distintas, são dois fenômenos indissociáveis.

Partindo dessas premissas, urge a necessidade de se pensar e discutir a formação de educadores a partir dos pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire, pelo caráter e dimensão política, filosófica, sociológica e histórica-antropológica de sua concepção de educação.

Com esse intuito, em primeiro lugar, precisamos compreender importantes conceitos que perpassam a concepção do pensamento político – pedagógico da Educação Libertadora.

Acreditamos que só será possível a implementação de práticas pedagógicas que dialoguem com esses princípios, quando o educador atentar para as concepções que norteiam a Educação Libertadora de Paulo Freire.

A seguir, apresentaremos a visão freiriana de alguns conceitos fundantes de sua concepção crítica da educação, das quais não podemos fugir, pois são necessários para a explicitação do tema abordado.

1.2. O Homem e o Mundo

A educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele.

Paulo Freire

Na concepção filosófica da educação freiriana o homem é, pois, o ponto de partida de seu pensamento, sendo necessário explicitar a sua visão sobre o mesmo,

situando-o em suas relações com o mundo.

A Educação Libertadora refuta a ideia do homem abstrato, isolado do mundo, assim como também rechaça a ideia do mundo como uma realidade independente dos homens.

Essa concepção de Educação propõe a reflexão sobre o homem em suas relações com o mundo. Relações essas em que “consciência e mundo se articulam simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.” (FREIRE, 1987, p.70).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o objetivo precípua da Educação Libertadora é conscientizar o educando de sua condição de sujeito na sociedade.

É importante assinalar, também, que a Educação Libertadora concebe o homem como ser histórico, crítico, situado, datado. Isto mesmo, é que o reconhece como ser inacabado, inconcluso, em projeto, e uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.

Para melhor compreender a visão de homem citamos o que afirma o filósofo Vieira Pinto (2010, p.36) “A educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com a sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e, portanto exige mais educação”.

Na concepção freiriana de homem, o sujeito crítico compreende seu papel pessoal e social em sua realidade. É o protagonista das mudanças que almeja em sua existência. É capaz de desvendar a realidade em que está inserido. O sujeito histórico-crítico é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua construindo em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para fazê-lo histórico.

Freire concebe o homem como um ser cognoscente, em constante processo

de formação em suas relações sociais. Não se pode dizer que é um ser findo, todavia um ser em constante processo de mudanças e construção. Opõe-se à visão de homem na concepção “bancária” de educação, em que é visto com ser da adaptação, do ajustamento, que reduz a tentativa de fazer do homem o seu contrário: autônomo; que é a negação de sua ontológica vocação de “SER MAIS”.

Na concepção libertadora da educação, o homem é o ser que busca a sua vocação ontológica, que significa humanizar-se e engajar-se na luta por sua emancipação.

Na relação ensino-aprendizagem, o homem é um ser de conhecimento e, como tal, é um sujeito cognoscente, que aprende e se constitui na prática social, nas relações homem-homem e nas múltiplas relações com o mundo.

É nesta perspectiva que se justifica a formação do educador a partir dos pressupostos teóricos da concepção crítica da educação de Paulo Freire, objetivando a implementação de práticas educativas que visem à emancipação e autonomia do ser humano. Prática essa, acreditamos, que só se efetiva com a formação do educador que seja coerente com os pressupostos da educação freiriana.

O educador humanista, na perspectiva freiriana, deve orientar-se no sentido de propor ao seu fazer pedagógico, no cotidiano da sala de aula, ações didáticas desafiadoras, provocadoras e que estimulem o pensar autêntico do educando e não no sentido da doação, da transmissão e da entrega do saber pronto e acabado. Pois o pensar certo, em termos críticos é “[...] uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente, transita da ingenuidade para o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2001, p.32).

Neste sentido, para o exercício da prática educativa o educador deve ter, na visão de Paulo Freire, (1996, p.28-37): Rigoriedade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; risco; aceitação do novo e

rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural; ter consciência do inacabamento; reconhecer-se; como um ser condicionado; respeitar a autonomia do educando; bom senso; humildade; tolerância; convicção de que mudar é possível; curiosidade e competência profissional.

1.3. A Relação Educador-Educando-Conhecimento

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

A proposta de Paulo Freire se focaliza nas relações entre educando e educador e entre educando e conhecimento. Salienta a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos educandos.

Nas relações entre o educando e o conhecimento, Freire coloca o educando como sujeito do conhecimento e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar sua própria aprendizagem em situações didáticas previamente planejadas pelo educador, num processo interativo, dialógico e partindo da realidade do educando.

Freire critica os procedimentos pedagógicos que deixam o educador na posição de dono do conhecimento – “o que sabe tudo e deposita o conhecimento no educando, que nada sabe que somente escuta”. (FREIRE, 1987, p. 59).

Em contraposição, propõe uma ação educativa na qual educador e educando assumem uma posição de igualdade e uma relação horizontal, favorecendo o diálogo e a problematização. É nesse contexto dialógico que se efetiva o conhecimento fecundo.

Nessa mesma perspectiva, o educando é sujeito ativo de seu processo de

formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social. O educador tem o papel de orientar e dirigir o processo educativo, mas é um ser que também busca e aprende ao ensinar. Pois, não há “docência sem discência”, adverte-nos Freire: “embora educador e educando sejam diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2001, p.25).

Na proposta freiriana, as ações educativas não se caracterizam pelo recebimento, por parte dos educandos, de conhecimentos prontos e acabados (Educação Bancária), mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; educadores e educandos são produtores de conhecimentos; todos aprendem e todos ensinam, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem. Isto, portanto, fica claro no seguinte trecho:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2001, p.25).

Ainda acrescenta Freire:

ensinar é mais do que uma sequência de passos; é uma metodologia que vai além da decodificação da escrita de palavras “ocas” sem significação para o educando. O método agrega a leitura do mundo e da palavra e por isso auxilia o educando a ler o contexto em que vive, utilizando seus saberes para transforma-lo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto” (FREIRE, 2006, p.11).

1.4. O conteúdo programático

Segundo Freire (1996), o conteúdo programático nasce por meio do diálogo entre educador e educando. Emerge a partir da situação presente, existencial, concreta devendo refletir o conjunto de aspirações do educando. Só assim é que poderemos organizar o conteúdo da Educação Libertadora, jamais por meio da doação ou imposição de um conjunto de informes, que pouco ou nada tenham a ver

com anseios, dúvidas, esperanças e temores dos educandos.

Na seleção dos conteúdos e temas não há neutralidade. Devem ser priorizados os que são significativos para os educandos, que propiciam avanços na direção da ampliação do nível de informação técnico–científica do mundo, e que melhor podem contribuir no amplo processo de capacitação para intervenção transformadora do sujeito sobre o mundo; e ainda, que sejam capazes de promover no educando um repertório conceitual habilitando-o a fazer a leitura do mundo e posicionar-se diante dele de forma autônoma e crítica.

Os conteúdos não podem ser considerados como verdades eternas, absolutas e cientificamente neutras. E, tampouco, sem a interação com os conhecimentos prévios do educando. Serão organizadas ocasiões para que esse conhecimento científico se amplie, num processo ativo de (re) construção do pensamento, até atingir níveis mais elaborados e mais críticos desse saber.

Cada novo conteúdo poderá ser gerado a partir do desenvolvimento do conteúdo anteriormente estudado. Serão trabalhados considerando–se o contexto experiencial do educando (real vivido), levando em consideração o significado e o sentido que cada tema tratado poderá ter para o educando e sua aplicação à vida prática, contextualizando e tornando-o significativo para ele. Deve-se evitar que as tarefas escolares se apresentem artificiais, desvinculadas das condições de vida, de modo solto, fragmentado, descontínuo, desarticulado.

É preciso levar em consideração, ainda, que os conteúdos que a escola deve trabalhar sirvam para que o educando desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser o leitor crítico do mundo que o rodeia.

A Educação Libertadora propõe uma prática pedagógica que propicia a problematização, a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico no educando. Um dos seus principais objetivos é instrumentalizar para a leitura crítica do mundo, isto é, ler a realidade (conhecê-la) para em seguida reescrevê-la (transformá-la).

Educar na perspectiva de conscientização do educando, transformando a consciência ingênua em crítica, era o sonho de Paulo Freire.

Partindo dessa concepção de educação apresentada pelo pensador, perguntamos: como devemos implementar práticas pedagógicas conscientizadoras, capazes de propiciar ao educando a compreensão e a leitura crítica do mundo? Como os saberes poderão contribuir para que o educando possa realizar uma leitura crítica da realidade? Quais são as categorias, temas e conceitos que devemos privilegiar? Como (re) construir um saber significativo para o educando? O que é ler o mundo para Paulo Freire?

Acreditamos, em primeiro lugar, que a implementação de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva apresentada pelo pensador Paulo Freire, seja de grande valia para que o educador tenha clareza dos objetivos; das habilidades a serem desenvolvidas; dos conceitos pedagógicos; e do domínio efetivo dos conteúdos e do porquê de suas finalidades.

Para que o ensino habilite o educando a fazer a leitura crítica do mundo e a posicionar-se criticamente perante ele, faz-se necessário abordar em sala de aula conteúdos, temas desafiadores e significativos de suas vidas, que provoquem: a inquietação, a investigação, a indagação, a provocação, a busca, a pesquisa e a curiosidade de aprender do educando.

Considerando o fato de que o processo ensino-aprendizagem atinja tais objetivos, julgamos necessário utilizar e valorizar os conhecimentos prévios já apropriados pelo educando nas suas experiências. A investigação e o levantamento prévio desses conhecimentos se torna necessário para que o educador se inteire daquilo que o educando conhece e para poder avançar e ampliar os novos conhecimentos.

Convém lembrar que a busca de uma aprendizagem significativa, fecunda e formativa, é um dos princípios básicos da Educação Libertadora. Para tanto, é necessário estabelecer o máximo de relações entre os conhecimentos prévios do

educando com os novos conteúdos propostos. Devem ser abordados a princípio conteúdos da situação presente, existencial, concreta, caminhando-se para os mais abstratos, de maneira que se estimule e provoque a estrutura de pensamento do educando.

Para implementar a prática do ensino-aprendizagem pautada na criticidade, devemos propor ao educando conteúdos e situações didáticas que possibilitem e desenvolvam sua capacidade de observar, analisar, pensar e criticar a realidade em que vive. No entanto, é necessário selecionar, organizar conteúdos e temas significativos e de relevância social que sejam capazes de desenvolver o raciocínio e possibilitem a análise, a compreensão e a reflexão crítica da realidade, privilegiando e partindo da realidade trazida pelo educando.

Ressaltamos também que as ações educativas devem oportunizar ao educando a participação ativa no seu processo de aprendizagem, estimulando e priorizando a problematização, a discussão e o levantamento de hipóteses. É fundamental também que se faça a articulação do conhecimento prévio do educando, ou seja, do senso comum com o conhecimento científico.

Outrossim, recomenda-se que os conteúdos e temas sejam abordados de forma contextualizada, integrada, articulada e com sequência lógica, pois assim, evidentemente, possibilitarão melhor compreensão da realidade e evitarão a fragmentação do conhecimento. É necessário, também, que se estabeleçam relações entre o que acontece no cotidiano com os conteúdos estudados (significação).

Como sabemos, a preocupação hoje no ensino é proporcionar conhecimentos que sejam capazes de auxiliar ao educando na análise e reflexão crítica do mundo, da sociedade e da realidade em que vive, por meio de conteúdos vivos, significativos e contextualizados, de modo consciente e transformador. Paulo Freire acreditava no ensino como instrumento indispensável para a organização do pensamento reflexivo, desenvolvendo, assim, a consciência crítica do educando.

Temos ciência de que as reflexões acima expostas não se esgotam na busca de responder, na totalidade, à necessidade de construção de aprendizagens significativas e fecundas presentes no pensamento de Paulo Freire. Como também, apenas indicam as implicações necessárias à formação do educador em direção à práxis educativa humanista libertadora. Esperamos, no entanto, fazer neste trabalho algumas indicações significativas nesse sentido.

CAPÍTULO 2

A DIALÉTICA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção.

Paulo Freire

2.1. A origem

Conforme explicita Konder (1985), a dialética nasceu na Grécia Antiga por volta do século V a. C. como a arte do diálogo, a dialética se tornou pouco a pouco, sobretudo por meio da dialética socrática, a arte de demonstrar, através do diálogo, uma tese por meio de uma argumentação que sustente uma clara definição e distinção dos conceitos em questão.

Essa concepção tradicional difere bastante do significado moderno de dialética, que diz respeito à maneira como pensamos as contradições da realidade, apreendendo-a como essencialmente contraditória e em transformação constante.

No entanto, havia já entre os primeiros filósofos, representantes do que se poderia chamar de um pensamento dialético radical, com destaque para Heráclito de Éfeso, cujo pensamento expressa claramente a ideia de que o conflito é o motor da realidade e que a mesma está em constante devir, de tal modo que, de acordo com um célebre fragmento seu, um homem jamais toma banho no mesmo rio duas vezes, pois entre o primeiro e o segundo banho, tanto o rio quanto o homem já sofreram mudanças.

Essa concepção “dialética” da realidade defendida por Heráclito encontrou forte oposição, primeiramente com Parmênides de Eléia, que defendia uma posição contrária à de Heráclito, na qual as mudanças observadas na realidade eram apenas fenômenos de superfície e a essência do ser era imutável e eterna e mais tarde com

Platão, que negou a possibilidade de um conhecimento fundado na realidade sensível, sujeita à constante transformação.

O fato é que a linha de pensamento de Parmênides e Platão, a qual poderíamos denominar de metafísica, acabou prevalecendo na disputa com a visão heraclitiana da realidade, a despeito do esforço de Aristóteles de revitalizar a concepção dialética da realidade por meio de seus conceitos de ato e potência, que restituíram de certa forma o estudo do movimento dinâmico da realidade tanto na filosofia quanto nas ciências.

Durante boa parte da idade média, a concepção dialética de movimento e de constante mudança da realidade perdeu muito de sua força, dada a predominância da visão religiosa do mundo que pressupunha o imobilismo e a quietude. Sendo assim, a dialética perdeu espaço e acabou sufocada, voltando a dar alguns suspiros somente com o surgimento das primeiras universidades no século XII e, posteriormente, com o início das grandes navegações e o alvorecer do renascimento, como afirma Konder:

Com o renascimento, a dialética pôde sair dos subterrâneos em que tinha sido obrigada a viver durante séculos: deixou o seu refúgio e veio à luz do dia. Conquistou posições que conseguiu manter nos séculos seguintes. (KONDER, 1985, p. 14).

A questão do movimento começa a voltar ao centro do debate quando o astrônomo polonês Nicolau Copérnico (1473 – 1543) propõe em seu livro *As Revoluções dos Orbes Celestes*, que diferentemente do que acreditava Ptolomeu, a Terra não está imóvel no centro do universo, mas sim em movimento em torno do sol. (KONDER, 1985.)

Com o início da idade moderna, a concepção dialética da história, contrária à concepção metafísica da idade média começa a tomar forma com pensadores como Jean Jacques Rousseau, para quem o indivíduo era condicionado pela sociedade e, mais tarde, com Hegel, que trouxe de volta a dialética como tema central da filosofia.

A partir dele, houve um esforço para fugir do formalismo do pensamento ao assumir o caráter contraditório do mesmo. Com efeito, o conflito entre real e ideal, entre concreto e abstrato, entre teoria e prática, pôde encontrar uma unidade na própria contradição.

Para Hegel, há um movimento do pensamento que parte da tese, contrapõe-se na antítese e encontra sua unidade na síntese, é a chamada *lógica dialética de Hegel*, que busca um método de análise histórica que leve em conta o devir.

Hegel concebe o processo racional como um **processo dialético** no qual a **contradição** não é considerada como 'ilógica', paradoxal, mas como verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). (GADOTTI, 1987, p.18).

Em Karl Marx e Friedrich Engels a unidade dialética entre a teoria e a prática encontrou um novo patamar. Pois, ao fazer a crítica à dialética hegeliana, que Marx acusou de ser idealista e inverter a realidade, estes filósofos chegaram ao conceito do materialismo histórico. Nesse conceito, eles fazem uma análise da história e do pensamento produzido num determinado lugar, a partir das condições materiais e das relações de produção existentes.

Por conseguinte, estes autores vão pensar a ação dos indivíduos dentro do conjunto de relações de produção e trabalho que constituem a estrutura social, assim como a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações.

'Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência'. A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a **ciência das leis gerais do movimento**, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. (GADOTTI, 1987, p. 19).

Além disso, nas *Teses contra Feuerbach*, Marx vai apontar a importância de pensar a teoria em conjunção com a prática, criticando o pensamento puramente teórico ou isolado da práxis como um exercício de cunho escolástico. (MARX, 1978).

Para ele, a questão de saber se a verdade objetiva cabe ao pensamento humano não é uma questão teórica, mas fundamentalmente prática. Desse modo, para Marx, a práxis é o índice da teoria, é ela que indica e demonstra a verdade ou a efetividade dela. Assim sendo, Marx defende que toda a vida social é essencialmente prática.

Portanto, a crítica marxista vai se estender à própria tradição filosófica, na qual os pensadores limitaram-se tão somente a interpretar o mundo, quando caberia transformá-lo, de acordo com a famosa frase que fecha as *Teses contra Feuerbach*. (MARX, 1978) Com isso, Marx demonstra a indissociabilidade entre teoria e prática, que se reconciliam no materialismo dialético, sob o signo da complexidade que faz jus ao conhecimento humano.

2.2. O método dialético

Segundo Gadotti (1987), Marx foi o primeiro pesquisador a adotar o método² dialético de maneira sistemática, examinando metodicamente os aspectos contraditórios ao estudar uma realidade objetiva (o que pode ser aplicado à compreensão do sentido de pesquisa segundo o método dialético). Dessa forma, busca distinguir os aspectos contraditórios de uma realidade sem negligenciar suas noções antagônicas em movimento, reencontrando a sua unidade. No entanto, ele distingue formalmente duas etapas do método, a saber, o “método de exposição” e o “método de pesquisa”.

Por ‘**método de pesquisa**’ Marx entende uma ‘apropriação em pormenor’ da realidade estudada: é a **análise** que colocará em

² A palavra *méthodos* é composta por duas palavras de origem grega: *metá*, que quer dizer, em meio de, de acordo com e *odós*, caminho, passagem, rota, donde vem rodovia, no português. Cf. Isidro Pereira. (vide referências) No sentido conotativo, a sobreposição dessas duas palavras significa a *o caminho a seguir ou o caminho a guiar-se*. *Méthodos* pode, desse modo, compreender uma pesquisa realizada a partir de um plano inicial [projeto] que segue um conjunto de regras racionais [metodologia], aceitas pela comunidade científica.

evidência as relações internas, cada elemento em si. [...] Por **'método de exposição'**, Marx entende a reconstituição, a **síntese** do objeto estudado, como um processo inverso, oposto ao primeiro de tal forma que o leitor imagina que o autor o construiu **a priori**. Na exposição o objeto revela-se gradativamente segundo as peculiaridades próprias. (GADOTTI, 1987, p. 31).

Na primeira etapa, é o próprio objeto de análise, de acordo com o período histórico e suas respectivas leis que irá determinar qual a abordagem específica a ser adotada. Além disso, é a análise detalhada de um objeto ou fenômeno que vai evidenciar as leis que regem seu princípio, desenvolvimento e dissolução.

No segundo momento, a exposição, ou o método de exposição, não é meramente uma auto-exposição do objeto, pois dessa forma ele seria acrítico, mas sim uma exposição crítica do objeto, fundada em suas contradições, ou seja, uma exposição crítico-objetiva da lógica interior do objeto, do próprio conteúdo do objeto em seu movimento efetivo. A exposição é uma expressão do movimento efetivo do real, ela não é uma produção, mas uma reprodução do movimento efetivo do material, do real como "refletido" no ideal.

Dessa forma, podemos afirmar, que o método dialético de Karl Marx pressupõe tanto a *pesquisa* e a *exposição* como dois movimentos indivisíveis, que funcionam não como um instrumento ou uma técnica de intervenção externa do pensamento ao objeto, mas como um caminho pelo qual o pensamento manuseia o objeto a partir de hipóteses externas. (GADOTTI, 1987).

Antes de Marx, outros pensadores já haviam contribuído para a formulação de um método dialético, entre eles Descartes, Rousseau e Kant. No entanto, segundo Gadotti, escapou a esses pensadores o relevante aspecto contraditório da própria *contradição*, os elementos negativos e positivos que colocam em oposição a burguesia e o proletariado, o ser e o não-ser, elementos esses que foram trazidos ao debate por Hegel e aprofundados por Marx. De acordo com Moacir Gadotti, citando Henri Lefébvre (1974).

A diferença, neste particular, entre Hegel e Marx, é que o primeiro define abstratamente a contradição geral da história da natureza,

considerando o movimento apenas como transformação lógica das ideias. Marx, ao contrário, afirma que a ideia geral, o **método**, não dispensa a apreensão, em si mesmo, de cada objeto; o método proporciona apenas uma guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento de cada realidade. (GADOTTI, 1987, p. 32).

Ou seja, em cada realidade é preciso assimilar suas contradições características, seu movimento particular interno, a sua qualidade e alterações bruscas. Com efeito, a forma lógica do método deve submeter-se ao conteúdo, à **matéria** pesquisada, permitindo assim apreendê-la em sua totalidade, de modo a jamais substituir a pesquisa científica por uma construção puramente abstrata. (GADOTTI, 1987).

2.3. As leis da dialética segundo Engels

Segundo afirma Moacir Gadotti (1987, p. 24-26), já no final da carreira de Karl Marx, enquanto ele empreendia todo o esforço para concluir seu trabalho no livro O Capital, Friedrich Engels, seu companheiro de ideias, desenvolvia reflexões sobre os princípios do que ele chamou de “dialética da natureza”, pois havia certa preocupação por parte dele para demonstrar que a natureza impunha uma condição prévia para a dialética humana, concluindo que as leis gerais da dialética eram comuns à história humana e à natureza. Sendo assim, mesmo sob o risco de incorrer numa simplificação, ele reduziu essas leis essenciais a três, são elas:

- 1) **Lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice versa):** Essa lei versa sobre o fato de que as coisas mudam em diferentes ritmos, de modo que os processos de transformação passam por períodos lentos e por períodos de aceleração, onde acontecem as modificações radicais ou “saltos”. O exemplo mais citado é o da água, que esquenta gradativamente sofrendo pequenas alterações e ao chegar a cem graus centígrados sofre uma alteração brusca entrando em ebulição.
- 2) **Lei da interpenetração dos contrários:** Essa lei mostra que as transformações das coisas só ocorrem porque no seu interior coexistem forças opostas que tendem concomitantemente à unidade e à oposição. É o que ele vai chamar de **contradição**. A contradição é universal, está

presente em todas as coisas, sejam elas materiais ou espirituais, ela é a essência ou lei fundamental da dialética.

- 3) **Lei da negação da negação:** Tudo está em devir, o movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. Tanto a natureza quanto a sociedade estão em contínua transformação. Além disso, esse movimento geral da realidade possui um *sentido*, ele não é absurdo e nem se esgota em contradições irracionais ou incompreensíveis. A afirmação inevitavelmente produz o seu contrário, ou seja, a negação, mas a negação não predomina enquanto tal, pois ambas são superadas por uma síntese, por isso a ideia de uma negação da negação.

No entanto, não tardou para que as leis propostas por Engels sofressem duras críticas, que o acusaram de tentar construir uma *filosofia da mudança* reduzindo-a a códigos fixos.

De todo modo, muitos estudiosos de Marx e Engels aceitaram suas ideias, embora não como leis, mas como princípios ou características gerais da dialética que serviam como ponto de partida de um trabalho a ser concluído.

Esses princípios ficaram conhecidos como *princípio da mudança qualitativa* (a lei da passagem da quantidade à qualidade para Engels), o *princípio da contradição* (Lei da interpenetração dos contrários), o *princípio do movimento* (Lei da negação da negação) e um quarto princípio, que é o *princípio da totalidade*, que traz a ideia de que tudo se relaciona, a natureza é um todo coerente onde todas as coisas e fenômenos se interligam e condicionam-se reciprocamente.

Sendo assim, o método dialético leva em consideração essa **ação recíproca** das coisas e fenômenos buscando compreendê-los dentro de uma totalidade concreta. (GADOTTI, 1987).

2.4. A metodologia dialética e a formação de educadores, a perspectiva de Paulo Freire

De modo geral, a concepção dialética da educação se opõe à concepção metafísica. Segundo esta última, por um lado, considera-se que haja uma “essência” de homem que determina o que ele “é”, em função do que ele deve ser. Em suma, esta concepção metafísica corresponde a uma *pedagogia da essência*.

Por outro lado, a concepção dialética da pedagogia traz a ideia de que a formação do homem ocorre por intermédio de uma elevação da consciência coletiva que se realiza de forma concreta no processo de interação do trabalho que, segundo a concepção marxista, cria o próprio homem.

Sendo assim, nesse contexto, não se trata de atualizar uma essência do passado ou a busca de uma perfeição impossível, como quer a pedagogia da essência, mas de levar em consideração as relações sociais e históricas que constituem os indivíduos para levar a cabo uma pedagogia voltada para a construção do **homem coletivo**, que olhe não para o passado, mas para o *futuro*.

Aliás, essa concepção de homem coletivo encontra na pedagogia de Paulo Freire um solo fértil e, como afirma Brandão (1994), é uma das bases para o chamado *método de Paulo Freire*:

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto –, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância) não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, por outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. (BRANDÃO, 1994, p.22).

Ou seja, para Paulo Freire não existe um educador *em essência* tampouco um *educando*, o que existe é uma relação dialética entre ensinar e aprender, em que há educadores-educandos e educandos-educadores.

Dessa forma, o educador precisa postar-se de maneira crítica e cumprir um papel de problematizador. Por conseguinte, é necessário trabalhar com rigorosidade metódica, abandonando o discurso “bancário”, no qual o educador é um mero depositário de um conhecimento memorizado e repetido mecanicamente, que é transferido ao educando.

Ademais, com a ascensão do conservadorismo no Brasil e o surgimento de projetos retrógrados como o projeto “Escola Sem Partido” é sempre importante ressaltar o caráter intrinsecamente político tanto da educação quanto do educador, pois ao lado da função técnica de ensinar a ler, escrever e pesquisar, o educador também carrega o *papel político* de **organizar** e **mobilizar** a participação dos educandos, não apenas concedendo o direito à **palavra** e ensinando a falar, mas criando canais de comunicação e motivando a fala do educando.

Logo, o papel do educador jamais deve se limitar a um papel burocrático, tecnicista, presente em projetos fracassados como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) nos anos 70, ao qual Freire se opôs (o que acabou lhe custando um exílio de 16 anos) e o projeto Escola Sem Partido que, mesmo sem efetivar-se, está fadado ao fracasso.

Para Freire, a alfabetização não era concebida de maneira burocrática, mas como um processo de abertura e acesso ao mundo, como possibilidade de construí-lo com liberdade. Muitos educadores inspiraram-se nessa concepção de educação, mas acabaram se perdendo, pois não compreenderam que não se tratava de buscar saber o que é preciso **fazer** para ensinar, mas antes o que é preciso **ser** para ensinar.

Portanto, a perspectiva freiriana do papel do educador implica necessariamente o seu ser no mundo, em relação com a história, com o campo social e político no qual atua. Nesse sentido, é a sua práxis na escola que vai definir sua formação, é pensando a prática que ele vai pensar de maneira certa, pois o educador que “[...] fala bonito da dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado” (FREIRE, 1996, p. 30). E isso nada tem a ver com uma prática

espontaneísta, mas trata-se de uma experiência refletida e sistematizada, como ele mesmo afirma em *Pedagogia da Autonomia*:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de educadores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão como o educador formador. (FREIRE, 1998, p. 43).

Aquilo que coincide no movimento tanto do aprendiz quanto do educador formador é a curiosidade, que está presente tanto no pensar ingênuo quanto no pensar crítico. É preciso, pois, criar as condições para que, através da reflexão sobre a prática, essa curiosidade ingênua se transforme em crítica, pois isto vai constituir o momento fundamental da formação permanente do educador.

Outro aspecto importante da pedagogia freiriana, muito presente na práxis educativa do educador e que reflete sua concepção dialética da educação, é a questão da reprodução ou desmascaramento da ideologia dominante, pois, ao contrário do que pregam esses movimentos conservadores que tentam neutralizar a posição crítica do educador em sala de aula, a educação nunca foi ou poderá ser indiferente ou neutra em relação ao *status quo*.

Portanto, é um equívoco considerá-la apenas como reprodutora da realidade e da ideologia dominante, do mesmo modo que é um erro considerar o desmascaramento da ideologia dominante como o apanágio da educação. Tanto uma abordagem quanto a outra pecam pela parca visão da História e da consciência.

Conseqüentemente, é preciso levar em conta essa dinâmica do devir histórico e das condições da natureza para compreender que não somos nem seres

completamente determinados e nem seres alheios aos condicionamentos históricos, genéticos, culturais, sociais, de gênero e de classe que nos demarcam. Somente dentro desse contexto, o educador poderá conceber a prática educativo-crítica como uma forma de intervenção no mundo, da qual, segundo Paulo Freire, não se pode duvidar em momento algum:

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é a forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 110 - 111).

Obviamente, sob a perspectiva dos interesses das forças dominantes, não convém uma educação progressista, mas sim uma educação como prática ocultadora e manipuladora de verdades, o que não significa que, em determinados momentos, quando a conjuntura social e política o exigir, a educação dominante não seja progressista a seu modo.

Sendo assim, dentro do contexto de uma pedagogia dialética, é fundamental compreender as condições reais de vida na sociedade com suas determinações múltiplas, para assim poder colocar a questão do homem contemporâneo enquanto ser político, com o compromisso de construir as possibilidades de sua libertação histórica e concreta, de acordo com os interesses de uma perspectiva das classes populares.

A seguir, veremos como o currículo, na perspectiva da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, efetiva, na práxis do educador, o método dialético e a proposição de ações pedagógicas que contribuem para a transformação da realidade histórico-social do educando.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação.

Ivani Fazenda

A formação permanente do educador sempre foi uma preocupação nas obras de Paulo Freire, afirmando que deveria estar a serviço da construção de uma escola pública democrática, cidadã, competente e capaz de responder aos interesses dos educandos, com aprendizagens formativas.

Concebemos a escola como uma instituição social, política e historicamente contextualizada, portanto, é comum trazer no seu ideário de Currículo uma carga de intencionalidades a serem transmitidas ao sujeito por intermédio de programas curriculares educacionais.

Nesse sentido, portanto, elegemos neste capítulo, a necessidade de abordar a concepção de Currículo na perspectiva crítica e democrática, fundamentada nas ideias de Paulo Freire. Isto porque julgamos ser necessário à formação do educador pensar e atuar em práticas educativas estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da transversalidade. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como síntese de processos permanentes de elaboração e reorientação. Isto inclui ideias de percurso, experiências, vivências em torno do conhecimento, tendo como objetivo a formação e construção da autonomia do educando.

De início, parece-nos oportuno recorrer à etimologia da palavra currículo, que tem origem no latim e que significa o ato de correr, atalho, corte. Na língua

portuguesa, são as matérias constitutivas de um curso. É o conjunto intencionalmente programado de atividades para promover o conhecimento.

Todavia, sabemos que Currículo em Educação não é só a organização de um agregado de programas disciplinares, objetivando a promoção do conhecimento como é proposto pelas práticas da pedagogia tradicional.

Sabemos que o pensamento pedagógico contemporâneo também tece severas críticas a práticas pedagógicas alicerçadas na pedagogia tradicional, nas quais o conhecimento é trabalhado por meio de programas curriculares disciplinares desarticulados e que não favorecem o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que compõem o Currículo Escolar.

É sabido também que, segundo Almeida e Júnior (2000), durante muito tempo, sobretudo antes dos gregos, as sistematizações do conhecimento estavam vinculadas à religião, aos mitos, aos interesses políticos e ideológicos. Assim, a compreensão e o entendimento das questões da natureza, da sociedade e do mundo, ficavam dificultados pelo emaranhado cognitivo e epistemológico.

Neste contexto, cabe mencionar que o modo como aprendemos, ensinamos, desenvolvemos uma pesquisa, registramos e compartilhamos conhecimentos e pensamentos com outras pessoas, faz parte de um método científico tradicional.

Durante muito tempo, as ciências contemporâneas no mundo ocidental, foram fundadas no método cartesiano. Com ele, aprendemos a construir o conhecimento fragmentado da realidade, criando disciplinas e reduzindo os problemas. Séculos fazendo uso desse exercício de fragmentar o conhecimento, o mundo e seus fenômenos fundamentaram o modo de pensar, de agir e de aprender nos dias atuais. Com efeito, não é nada fácil desvencilhar-se dessa herança e desse modo de pensar e agir.

A pedagogia crítico-reflexiva, propõe a implementação de um “novo currículo” pela necessidade de construir uma escola como espaço e ambiente educativos que

ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar da construção de conhecimentos imprescindíveis para a constituição da cidadania.

Em face dessa conjuntura, as reflexões ora apresentadas, apontam e sinalizam a necessidade da Escola atuar em novas perspectivas de processos de apreensão do conhecimento. Com isso esperamos contribuir para que os professores revejam sua ação pedagógica.

Portanto, torna-se fundamental abordar neste contexto reflexões acerca da forma de organização de “grades curriculares”, que ditam por meio de guias curriculares a forma de trabalhar os conteúdos/temas propostos nas escolas.

3.1. O currículo emancipador segundo Paulo Freire

Paulo Freire refutava a prática da pedagogia tradicional de entregar ao educador um Currículo pronto, engessado, do que deveria ser feito em sala de aula, em formato de pacotes de aulas e atividades a serem ensinadas, com conteúdos prontos e exercícios a serem copiados, preenchidos mecanicamente e memorizados pelo educando. Sobre isto, corrobora Miguel Arroyo:

[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. (ARROYO, 2007, p. 9).

Nesse sentido, Freire julgava um desrespeito com o educador, em razão de ‘embrulha-lo’ em “invólucros” externos, cerceando-o de sua capacidade e potencialidade de pensar e criar; com isso, desapropriando-o de seu próprio saber e competência técnica no processo educativo.

Além disso, a construção de uma sociedade ética, justa e democrática, conforme preconizava Freire, pressupõe a superação do modelo de currículo técnico-linear, tal como era proposto na Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 (ainda vigente em muitas práticas pedagógicas brasileiras), para um modelo curricular

dinâmico consensual, com base filosófica e cuja construção do currículo seja centrada nas experiências dos alunos, nas suas necessidades e manifestações.

Aliás, a concepção de um ensino bancário funda-se no paradigma curricular técnico-linear que, segundo Denise Aguiar (2013), caracteriza-se pelo individualismo, pela competitividade, pela transferência de conteúdos aos educandos, pelo conteudismo, pelo ensino pautado no verbalismo exacerbado, inteiramente descontextualizado, com conteúdos sem significação para o educando, desconectados do contexto da realidade vivida e alheios à experiência existencial do educando. Por conseguinte, a escola bancária ignora a pluralidade cultural existente e a polifonia de vozes dos sujeitos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 1996), nos permite aberturas além do compartilhamento de disciplinas. Não dita, nem assegura, mas possibilita as práticas inovadoras dos educadores mais preocupados com o alto nível de deslocamento entre os currículos e o real vivido dos educandos, o contexto histórico e os problemas do país, assim como do mundo.

Conforme Paulo Freire (1991), o currículo dinâmico consensual fundamenta-se em três premissas básicas, a saber:

- a) não pode ser separado da totalidade social;
- b) deve ser historicamente situado;
- c) o currículo é um ato inevitavelmente político, que visa à emancipação das classes populares.

Portanto, o objetivo da escolarização deve ser a formação da consciência crítica por meio da reflexão dentro de uma totalidade social, historicamente situada e culturalmente determinada, enfim, a construção do Currículo deve ser um ato político.

Nessa linha de raciocínio, o currículo na perspectiva crítica funda-se no caráter social do conhecimento, isto é, o conhecimento não é apenas um ato individual, mas é tecido nas relações sociais. Por conseguinte, currículo não é apenas o conhecimento organizado, mas deve contemplar os aspectos culturais e a diversidade viva do sujeito.

O ato pedagógico, pautado no currículo, deve se voltar ao desenvolvimento das potencialidades do educando, propiciando a construção de sua autonomia, criticidade e leitura de mundo.

A proposta curricular, que intencionalmente articula as propostas de trabalho das diversas áreas do conhecimento a partir da contextualização e problematização da realidade do educando, não pode se fechar num conhecimento hermético, fragmentado disciplinarmente e dissociado da realidade social.

A construção de um currículo democrático, humanista, com o objetivo de superação da fragmentação do ensino e a integração dos saberes envolvendo as diversas áreas do conhecimento, são os princípios norteadores da proposta interdisciplinar e transdisciplinar defendida por Paulo Freire, sem os quais não podemos compreender sua concepção de currículo. Portanto, é mister abordar esses conceitos com maior clareza.

3.2. Interdisciplinaridade

Paulo Freire é reconhecido tanto na área pedagógica quanto fora dela, o que demonstra que seu próprio pensamento é transversal e transdisciplinar. Para ele a pedagogia é uma ciência de caráter essencialmente transversal.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 29-30), tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são fundamentadas na crítica de uma noção de conhecimento que aborda a realidade como um conjunto de fatos cristalizados, sujeitos a um ato de conhecer neutro e distanciado.

Ambas sinalizam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a rede de inter-relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Porém, são distintas uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade indica uma abordagem **epistemológica** dos objetos de conhecimento, enquanto que a transversalidade trata, sobretudo, do campo da **didática**.

Atualmente, devido à complexidade e aos desafios que o mundo contemporâneo nos impõe, não se permite mais um olhar fragmentado diante das questões contemporâneas, tomando o campo social, político, econômico, da diversidade cultural e da natureza etc, como áreas estanques, mas, ao contrário, apreendendo-as de forma sistêmica, macroscópica.

Portanto, eleger a interdisciplinaridade como abordagem epistemológica e como procedimento pedagógico, depende basicamente de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária por uma unitária, holística do ser humano.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre as diferentes áreas do conhecimento por não levar em consideração a inter-relação e a influência entre elas.

Acreditamos também, que nenhuma área do conhecimento abordada isoladamente seja suficiente para explicar, analisar e compreender a complexidade da realidade. Como sabemos, as disciplinas escolares são recortes das áreas do conhecimento, que representam e não esgotam a realidade dos fatos.

Ademais, Freire sempre considerou a escola além das quatro paredes da sala de aula, criando o “Círculo de Cultura”³ como forma expressiva dessa nova pedagogia, que não se reduziria à mera concepção de “aula”. De acordo com Gadotti:

³ Círculo de cultura substitui a ideia de turma ou sala de aula. Teve aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos na proposta pedagógica de Paulo Freire, iniciada na década de 1960. Na figura do círculo, todos se olham e se vêem, neste círculo, não há um professor, mas um animador das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem.

Na sociedade do conhecimento de hoje, isso é ainda muito mais verdadeiro, já que o “espaço escolar” é muito maior do que a escola. Os novos espaços da formação (mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar, internet...) alargaram a noção de escola e de sala de aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola estendeu-se para a cidade e o planeta. Hoje se pensa em rede, se pesquisa em rede, trabalha-se em rede, sem hierarquias. A noção de hierarquia (saber-ignorância) é muito cara à escola capitalista. (GADOTTI, 2005, p. 12).

Em contraposição ao modelo da escola capitalista, Paulo Freire advogava a conexão e a gestão coletiva do conhecimento social, a escola deve estar aberta para o mundo. O espaço escolar é o próprio planeta e o novo paradigma educativo, afirma Gadotti (2005), funda-se na condição planetária da existência humana.

3.3. Transdisciplinaridade

Quanto à concepção de transdisciplinaridade, Nicolescu afirma:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a **unidade do conhecimento**. (NICOLESCU, 1999, p. 2 – o grifo é nosso).

Isso permite criar uma abertura para o debate de ideias, para o diálogo horizontal na relação ensinar/aprender, educador/educando. Não se trata de negar a cultura geral, que serve de instrumento de combate para as minorias, mas trata-se de levar em consideração a cultura primeira do educando.

Além disso, trata-se de assimilar uma atitude de ensino/aprendizagem que se pauta em valores e crenças democráticas e busca consolidar o pluralismo cultural de um mundo cada vez mais interligado, globalizado.

Esta concepção de educação já se encontrava presente no pensamento freiriano, desde quando propõe respeitar o educando, valorizar o seu conhecimento

prévio de mundo, sua cultura, seus valores. Palavras como “escuta”, “fala”, “diálogo” e “respeito”, referindo ao ato pedagógico, são termos fundantes de sua gnosiologia.

Além disso, a transdisciplinaridade fundamenta-se no procedimento de transferência de um conceito de uma dada disciplina para outra, como, por exemplo, a concepção de uma operação bancária, que Freire transfere do campo econômico para fazer uma analogia com a noção de educação bancária, que seria a educação na qual o ato educativo é o ato de depositar, transferir, um conhecimento pronto e acabado, que será cobrado posteriormente do educando por meio de avaliações.

Esse procedimento, segundo os próprios PCNs (1998) estabelecem:

Abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (PCNs, 1998, p. 30).

Esse procedimento pode se constituir como um importante aporte para uma didática centrada não nos objetivos disciplinares, mas nas próprias pessoas. A organização do trabalho escolar deve ir além das disciplinas, posicionando o conhecimento a serviço dos projetos de vida das pessoas, ou seja, do educando.

A escola tem por função básica a formação dos cidadãos e não a formação de especialistas em qualquer área de conhecimento, portanto, de acordo com Machado, “os alunos precisam ser estimulados para estudar a matéria em função de seus interesses, de seus projetos”. (MACHADO, 2006, p. 136-137).

Retomando o pensamento de Paulo Freire, cabe ressaltar que, além do saber científico, ele valorizava o saber cotidiano e sustentava que o educando não registra em separado as significações educativas (o conteúdo curricular) das significações da vida prática.

Portanto, aprender, na perspectiva gnosiológica freiriana, implica tanto uma concepção curricular interdisciplinar como uma concepção transdisciplinar, em que o educando esteja no centro do processo pedagógico.

O currículo, portanto, não deve se justificar como um fim em si mesmo, nem tampouco encerrar-se em conteúdos disciplinares segmentados, herméticos, nas diferentes áreas do conhecimento, mas deve objetivar-se nas próprias pessoas, nos seus anseios e projetos de vida, com sua diversidade.

A construção da cidadania é a finalidade precípua da educação libertadora de Paulo Freire, que deve articular permanentemente os projetos individuais do educando e os projetos coletivos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

O intento da presente monografia foi lançar subsídios à formação do professor tendo como aporte o pensamento de Paulo Freire e sua concepção de Educação Libertadora.

Para tanto, empreendemos nosso esforço em utilizar não somente as referências diretas de suas principais obras, mas também de uma leitura crítica, feita por seus comentadores, que pudesse nos auxiliar nesta jornada de reflexão.

Cabe enfatizar que a nossa experiência vivida como professor na educação pública contribuiu, sobremaneira, para articular teoria-prática, ação-reflexão, ensino-pesquisa, que de acordo com Paulo Freire, não são processos dicotomizados, mas constituem uma unidade dialética, uma práxis.

Frente ao contexto social, político e econômico vivido no Brasil atualmente, no qual as recentes conquistas no campo social estão ameaçadas pela implementação de reformas em diversos segmentos sociais; diante do risco de um retrocesso histórico e grande prejuízo social para as classes populares, urge a necessidade de uma reflexão acerca da formação do educador popular engajado, assim como do ato de construir o pensamento e suas implicações para a práxis pedagógica do educador.

Neste sentido, o educador, cômico de seu papel de agente transformador do campo social por meio de sua ação educativa e, ciente da impossibilidade de permanecer neutro em matéria de educação, mais do que nunca precisa posicionar-se politicamente frente às injustiças sociais.

Os princípios norteadores da Educação Libertadora de Paulo Freire primam por uma sociedade justa, igualitária, fraterna, ética e denunciam as forças e valores da classe dominante ainda presentes na escola pública brasileira, que tanto excluem o educando egresso de camadas menos favorecidas economicamente como desvalorizam e aviltam o educador.

Talvez, por isso, o seu pensamento cause tamanho desconforto aos movimentos conservadores e neoliberais que tentam, de maneira grosseira e sem fundamento, desqualificar e diminuir o pensamento de Paulo Freire, em prol da sustentação de um projeto de sociedade autoritária e excludente, que tenta calar a voz do educador e dos menos favorecidos economicamente.

Desse modo, conscientes da incompletude desse trabalho e do desejo de sua continuidade, bem como, conscientes de que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 78).

Assim, advogamos o direito à palavra, à voz, o direito de pronunciar o mundo e modificá-lo, com liberdade de pensamento, tal como preconizado na LDB 9394/96 (Artigo 3º § II e § III): liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Com efeito, esperamos que este trabalho possa fomentar e alicerçar práticas educativas inovadoras, que implementem uma pedagogia como prática da liberdade, quiçá, um novo paradigma para a escola, tal como foi sonhada pelo patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. Pesquisando a flexibilidade curricular: um outro jeito de fazer educação, currículo e ensino na perspectiva freiriana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 20/09/2017.

ALMEIDA, Fernando José de. **Folha Explica - Paulo Freire**. São Paulo, v. 81. Publifolha, 2009.

ALMEIDA, Fernando José de; JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: Educandos e educadores - seus direitos e o currículo. Organização do Documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **L.D.B. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**, de 20.12.1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Conscientização** - Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____ **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação** – um estudo introdutório. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

_____ O plantador do futuro, **Revista Viver Mente & Cérebro** – Coleção memória da pedagogia, n.4: Paulo Freire: A utopia do saber / editor Manuel da Costa Pinto; Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Duetto, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MACHADO, José Nílson. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento** – transdisciplinaridade – 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro –

USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego – Português e Português – Grego**. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.