

SOBRE A PEDAGOGIA CRIADORA DE PAULO FREIRE

ABOUT PAULO FREIRE'S CREATIVE PEDAGOGY

Valter Duarte Ferreira Filho¹
<https://orcid.org/0000-0001-9196-0151>

Resumo:

Este artigo trata do caráter criador da proposta pedagógica de Paulo Freire, com atenção para a “pedagogia do oprimido”, indicando algumas das questões relevantes que teve de enfrentar, discutir e superar para fundamentar seu projeto de educação como prática de liberdade em oposição à tendência conservadora existente em quase todos os níveis das práticas educativas. Entre essas questões, destaca a do imperativo de superação das contradições nas relações entre educadores e educandos, em especial as que ocorrem no que chamou de educação “bancária”, e a questão relativa à importância de negar as representações não contraditórias das contradições. Faz o confronto entre a crença no saber como ato de reprodução e a sua realidade como ato de criação e o que representam na educação. Compara e encontra afinidades da proposta de Paulo Freire com a pedagogia da razão e da imaginação de Bachelard e com a função pedagógica, libertadora e integrativa da dialética de Platão.

Palavras-chave: pedagogia; educação; contradição; liberdade; criação.

Abstract:

Article on the creative character of Paulo Freire's pedagogical proposal, with attention to the “pedagogy of the oppressed”, indicating some of the relevant issues he had to face, discuss and overcome to support his education project as a practice of freedom in opposition to the conservative tendency existing at almost all levels of educational practices. Among these issues, he highlights the imperative of overcoming contradictions in the relationships between educators and students, especially those that occur in what he called “banking” education, and the issue related to the importance of denying noncontradictory representations of contradictions. It makes a confrontation between the belief in knowledge as an act of reproduction and its reality as an act of creation and what they represent in education. It compares and finds affinities of Paulo Freire's proposal with Bachelard's pedagogy of reason and imagination and with the pedagogical, liberating and integrative function of Plato's dialectic.

Keywords: pedagogy; education; contradiction; freedom; creation.

¹ Professor Titular de Ciência Política da UERJ e da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ. Brasil.

A PEDAGOGIA CRIADORA DE PAULO FREIRE

Ao falar de arte, Oscar Wilde disse que “quando os críticos divergem, o artista está de acordo consigo mesmo” (WILDE, 1986, p. 55). Com efeito, naquilo a que dedicou com prioridade a sua vida, educação e política, até pela natureza das relações entre esses dois objetos, Paulo Freire teve amplamente reconhecida a sua coerência. A divergência em relação à sua obra foi a extremos inconciliáveis, como inconciliáveis são as partes da síntese de opostos que essa divergência representa.

Se de fato são como indicam as palavras que lhes dão os significados, opressores e oprimidos têm relação contraditória, porém coercitiva de sentido único, coerção que tantas vezes na história foi com chicotes e outros instrumentos de castigo e tortura, mas que aos poucos se fez por meios incruentos cada vez mais sutis como a propaganda e a educação. Afinal, em ambas, ainda mais em síntese com essa relação contraditória, também existe a intenção de dominar as mentes e as vontades, em consequência, os corpos.

Por assim identificá-la, Paulo Freire não teve e muito menos pregou a ilusão de que uma relação desse caráter possa encontrar solução em seus próprios termos, isto é, nos termos de uma das partes, em rigor, nos termos que expressam os valores dos opressores, valores que os oprimidos são levados a assimilar e praticar, dando-lhes fé para conservar a unidade dessa relação contraditória. Até porque, mesmo que isso aconteça, na sua essência a relação continuará assim.

Se há contradição, Paulo Freire não teve dúvidas: contradição não se resolve, supera-se, e apenas em termos que possam anunciar uma transformação, sem a qual tudo se preserva contraditório, mas com a qual tudo se vai para além da contradição. E como esses contrários só existem na síntese em que são realidades, a exemplo de outros contrários em outras sínteses desse caráter, cumpria elaborar uma proposta de superá-los fazendo dessa superação o seu problema pedagógico para daí levar ao devir de uma educação libertadora e criadora.

O principal procedimento pensado para essa superação foi o da pedagogia do oprimido, ruptura radical com a pedagogia do opressor, a ser construída num trabalho teórico que envolvesse em especial a realidade dos educandos e se envolvesse com ela. Não foi, pois, tarefa simples. Além da obra que trouxe no título essa que é a proposta mais representativa de seu ideal de preparação teórica das práticas educativas, Paulo Freire publicou vários trabalhos coadjuvantes dessa opção.

Há em todos um exaustivo levantamento de questões sociais, políticas e pedagógicas ligadas entre si com exaustivas discussões fundamentadas em muito do que herdamos de mais expressivo do pensamento da Filosofia, da História e das Ciências Sociais, discussões nas quais entram muitas contribuições do próprio Paulo Freire. É o que demonstra, em vários sentidos da palavra, a grandeza da sua obra e faz impossível nos limites de um artigo tentar traçar um simples roteiro que seja do seu pensamento.

Daí que neste artigo que irá juntar-se a outros em homenagem ao seu centenário de nascimento nos deteremos na lembrança de algumas das bases argumentativas do que Paulo Freire desenvolveu em favor das suas concepções pedagógicas. Vamos nos concentrar em partes que dizem respeito ao caráter criador da pedagogia que propôs, comparando-as com ideias de grandes pensadores.

Decerto, como pedagogia implica educação, Paulo Freire não esqueceu que esta é prática para a qual “todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado” (Jaeger, 1986, p. 3), sempre em favor de ideais que dizem respeito à condição humana, sejam eles quais forem. Por isso mesmo é prática que pode ser reacionária, revolucionária ou, o que a história mostra com mais frequência, levada a efeito para conservação de valores, desse modo, muitas vezes para fins de preservação de relações sociais contraditórias em que as partes dominantes têm a ambição de que sejam permanentes.

Não há inocência na educação. Por mais que seja representada como portadora de alguma suposta “razão única” e que faça da “verdade” o seu objetivo maior, não tem neutralidade nem nada em si que não seja discutível, em rigor, que não traga em si dialéticas, assim no plural, pois em nenhuma haveria o único e definitivo método para serem praticadas. Apesar disso, são fartos os exemplos de práticas de educação próprias de posições políticas que mesmo em favor de extremos opostos carregam a pretensão de chegar a algum ponto final. É o que existe de equivalente no confronto entre “certezas científicas” opostas. Paulo Freire não perdeu isso de vista.

Esta é a razão, por exemplo, por que o sectário de direita que, no nosso ensaio anterior, chamamos de “sectário de nascença” pretende frear o processo, “domesticar” o tempo e, assim, os homens. Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas. Distinguem-se, na medida em que o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável; para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente (FREIRE, 2021, pp. 35-36, aspas do original).

Na busca por uma educação libertadora é essa coincidência entre diferentes intenções finalistas, ambas de espíritos autoritários e conservadores contraditórios entre si, o que tem de ser superado por uma pedagogia criadora. Isso implica enfrentar uma crença há milênios posta e de séculos em séculos renovada, que tem presença imperativa na educação: a de que saber é ato de reprodução, sem dúvida, limitado ao que estiver pronto e estabelecido por ato humano ou divino, com o dever de obedecê-lo.

Eis, porém, que o mundo que está aí na nossa frente não confirma esse dogma tão reforçado em nossas escolas por meio de suas avaliações, provas e trabalhos que são julgados de acordo com a competência dos educandos de reproduzirem o conteúdo das aulas segundo seus educadores que, assim, tendem a significar modelos limites de saber. Em radical contraste com essa falsa representação da realidade, o desenvolvimento tecnológico, como foi em todos os tempos, pouco ou muito intenso, nunca foi produto de saber como ato de reprodução do que existe, em rigor, nunca foi a aplicação das supostas leis naturais que teria dado como resultado diferentes formas de progresso. O desenvolvimento tecnológico sempre foi aplicação no mundo daquilo que antes foi produzido por razões ou imaginações criadoras.

Acontece que por imperativos religiosos, morais e políticos a humanidade criadora não pode se reconhecer assim. Sem dúvida, haja vista o que significa religião, “religação com as origens”, “retorno espiritual às origens”, é até possível compreender e admitir a razão pela qual os

limites são estabelecidos nas práticas religiosas, ainda mais quando, em geral, o poder de criar nas religiões é considerado monopólio divino. Porém, a humanidade não vive apenas de maneira religiosa.

Não é possível, por isso, compreender e aceitar que devido a tais raízes sejam estabelecidos limites na vida social e política, em especial onde as instituições políticas tornaram-se laicas, emancipadas das religiões, mesmo que em suas origens as instituições políticas civis tenham sido criadas com fundamentação na “Natureza, arte por meio da qual Deus fez e governa o mundo” (HOBBS, 1983, p. 1), não por esse autor decerto, e a Ciência Moderna tenha sido uma forma laica de praticar religião (FERREIRA FILHO, 2015, pp. 180-1). Esse laço cultural entre religião e política, que resvalou para as relações entre ciência e política, com forte carga de valores morais não tem como encontrar fundamentação nos termos do que Bachelard chamou de “novo espírito científico” (BACHELARD, 1968).

Pelo menos desde 1938, quando foi possível dizer que o elétron “este ser mudo nos deu o telefone” e que “este mesmo ser invisível nos dará a televisão” (BACHELARD, 1976, p. 293), tornou-se também possível descobrir e esclarecer o que a humanidade sempre fez, mas parece que, por razões religiosas, morais e políticas, à custa também de muito engano empirista, nunca se permitiu entender o que significa e o que implica: que saber é ato de criação. No mínimo, isso pode mudar tudo aquilo que seja pensado e dito a respeito de educação, a menos que os instintos de conservação e os espíritos conservadores sejam as forças maiores por trás de todos os saberes e das práticas educativas, que é, afinal, o que ainda prevalece e acontece.

Porém, para que as possibilidades da compreensão de que saber é ato de criação sejam exploradas é preciso vencer também um obstáculo que está para além daqueles de origens religiosas, morais ou políticas: o da tendência conservadora de toda educação. Não importa a serviço de que valores a educação esteja, ela tende a ser ação no sentido de conservá-los, fato que está em concordância com o trecho que citamos de Werner Jaeger e várias passagens de Durkheim pelas quais nos orientamos, entre as quais as seguintes:

Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos (DURKHEIM, 1955, p. 28).

[...]

O outro é um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos, que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação (idem, p. 32).

[...]

Há uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos – influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos (idem, p. 45).

O fato é que sem pedagogia nenhuma educação conservadora mudará o seu sentido, como se pode compreender no exemplo da educação não intencional dado por Durkheim. Acontece, porém, que nada indica que basta haver pedagogia para que seja superado esse sentido

praticamente inato de toda educação. Pelo contrário, a princípio, toda pedagogia tende a procurar o método subserviente aos valores a serem aplicados na educação. É na intenção de reproduzi-los nos educandos que se pensa em alguma pedagogia adequada a esse fim, pedagogia que deva encontrar a mais eficiente técnica de formação de algum ser social prescrito.

É preciso, portanto, para que a educação seja mais do que uma prática de reprodução de valores a intenção de se ter uma pedagogia que seja de ruptura com métodos e outros procedimentos intelectuais que tenham esse fim. Sem dúvida, pedagogia que não seja também equivalente a qualquer outra que tenha em vista um “futuro pré-estabelecido”. Caso contrário, terminará por produzir algum método de educação dogmática e conservadora como terá sido produzido pela pedagogia que superou. Sem a intenção da liberdade em sentido amplo nenhuma pedagogia terá métodos para aplicar em favor de alguma educação libertadora.

E é um problema que fica ainda mais difícil quando nos damos conta de que, via-de-regra, estamos tratando de educação em sociedades de relações contraditórias, como a nossa, nas quais a designação de opressores e oprimidos pode ser considerada válida para representar as diferentes partes das diversas sínteses de opostos que essas sociedades tendem a conter.

Em sociedades assim não há representação das relações contraditórias como elas são de fato nas sínteses de opostos em que existem, em especial naquelas que têm relações com caracteres equivalentes aos de opressores e oprimidos nos seus opostos. Pelo contrário, são relações representadas como não contraditórias em si. Desse modo, são representações não contraditórias das contradições. São o que, no rigor de qualquer terminologia de pensamento crítico, as representações ideológicas significam, uma vez que não são meras representações incorretas, equivocadas, e sim representações conservadoras de contradições.

Por isso, já que em toda educação ensina-se as representações da realidade e não a realidade em si, posto que nenhuma realidade é dada e sim representada, o que se ensina em termos de relações sociais tende a ser representação não contraditória da realidade, sem dúvida, com toda força do que é imposto como insofismável e indiscutível. É o que está no que Paulo Freire chamou de educação de concepção “bancária”.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos

segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 2021, pp. 82-83, aspas do texto original).

A contradição dessa educação é estimulada sem que em sua prática seja representada como tal em nenhum dos dez pontos das relações entre educadores e educandos listados por Paulo Freire, em rigor, em nenhum dos dez pontos tomados como representantes da pedagogia dessa educação. A coerção de sentido único “sob o signo nefasto da autoridade” (BACHELARD, 1976, p. 287) é imposta como condição pedagógica necessária. A educação “bancária” é assim a negação de qualquer orientação dos educandos para a criação, em consequência, sem nenhuma orientação para a liberdade.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1996, p 96).

Em resposta a isso, qualquer pedagogia criadora será negação da educação “bancária”, negação da contradição escondida na sua prática e por ela. Qualquer pedagogia criadora será negação dessa negação de possibilidade de criação, será negação da negação do devir, será negação da negação da historicidade da condição humana em sua existência em sociedades.

Porém, que não se espere que dessa negação da negação apareça de imediato o que desenvolver no sentido de se praticar uma educação libertadora. Na superação da contradição da educação “bancária” não se encontra relações necessárias com nada do que lhe pertencia, nada do que pertencia a qualquer das partes da sua síntese de opostos, até porque uma delas é levada a ser polo passivo. O rompimento tem de ser total. Tudo fica por ser criado, ou os homens não seriam seres históricos. Há de se ter para eles uma educação problematizadora. “A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (FREIRE, 2021, p. 101).

Saber é ato de criação e criação é ato de liberdade, de desejo de “ser mais”. E não há dúvida: problematizar é ato de criação. A expressão popular é certa: criar problema. Que os que se consideram prontos e estabelecidos em suas práticas educativas percam a paz. Não há história sem transformação; não há transformação sem criação; não há criação sem problematizar. Só problematizando a criação poderá descobrir como prosseguir sem voltar em nada para a contradição que superou. Com total consciência do que fez, Paulo Freire criou o problema de encontrar as bases de uma pedagogia criadora para um diálogo sem fim como prática de toda educação que se quiser libertadora. Vale para ele, o que é reconhecido no procedimento de Bachelard.

A noção de formação, segundo o filósofo, é muito mais completa e abrangente do que a de educação, pois não traz em seu bojo as conotações que esta última apresenta e que são oriundas da tradição que nos leva a compreender o conhecimento como ato de repetir e memorizar ideias. Bachelard, ao contrário, exalta a criação e a invenção, mostrando que o ato de conhecer não se reduz à repetição monótona e constante de verdades absolutas e imutáveis que, uma vez alcançadas se solidificam, ancorando-se no porto seguro da memória. Para Bachelard, conhecer é se aventurar no reino do novo e do abrupto, é estabelecer novas verdades através da negação do saber anterior e da retificação de conceitos

e ideias que anteriormente nos pareciam sólidos (BARBOSA; BULCÃO, 2004, pp. 50-51).

A indicação de haver um parentesco pedagógico entre Paulo Freire e Bachelard é pertinente. As bases de uma pedagogia criadora não podem estar em supostas verdades absolutas e voltadas para elas próprias, mas sim na proposta de um procedimento aberto, dialógico e dinâmico, como Paulo Freire propõe, que por isso mesmo não pode ocorrer de modo unilateral nem pode ser projetado para algum ponto final insofismável e indiscutível como vem a ser na educação “bancária” ou na doutrinação política vulgar que se dirige para um futuro dogmaticamente definido. Seu procedimento é muito próximo do que se encontra tanto na pedagogia da razão quanto na pedagogia da imaginação de Bachelard (BARBOSA; BULCÃO, 2004), ambas voltadas para razão e imaginação criadoras, como se encontra também nas relações entre mestres e alunos no sugestivo título de um capítulo de um de seus principais livros: “O racionalismo docente e o racionalismo ensinado” (BACHELARD, 1977, pp. 19-40).

A escola é o modelo mais elevado de vida social. Continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo professor... A dialética do mestre e aluno inverte-se sempre. No laboratório um jovem pesquisador pode adquirir conhecimento tão avançado de certa técnica ou tese que, na questão, torna-se mestre de seu mestre (BACHELARD, 1977, p. 31, itálicos do original).

Quando Paulo Freire diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p. 95), não é diferente a mão dupla da educação dialógica proposta pela sua pedagogia criadora. A relação de reciprocidade no diálogo entre educador e educando desenvolve a educação como prática de liberdade. Decerto porque homens não são seres absolutos, não bastam a si mesmos, vivem em relações com a realidade, diga-se, com o mundo e, nele, com os outros homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2021, p. 109).

[...]

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (idem, 2021, p. 110) (itálicos do original).

Paulo Freire recupera assim uma sabedoria milenar que volta e meia na história reaparece e sem muita demora é atirada ao esquecimento. Vem lá dos gregos, está na criação da palavra “dialética” e do seu significado pedagógico. Numa Atenas em decadência, devastada pela derrota na Guerra do Peloponeso e pela peste subsequente, sabedor pelo menos por Tucídides e Sócrates da perda de coesão política entre os atenienses, Platão fundou a Academia, escola na qual o esclarecimento de virtudes e de ideais desejados foi praticado por meio de diálogos sempre inconclusos.

Aquele procedimento indicava tanto a produção de saber por meio de diálogo quanto o caráter integrativo do diálogo, sem dúvida, do diálogo e dos saberes como fatores de coesão

política entre os atenienses. Era um procedimento que não podia parar, senão decairiam tanto os saberes quanto a coesão política. Os diálogos inconclusos indicavam a permanência da dialética e a importância de não haver ponto final nos saberes, que deviam ser objeto de discussões incessantes, ou implicaria o fim da dialética e da sua função política integrativa.

Foi lá com a “Alegoria da caverna” que Platão alertou os atenienses para o que homens faziam uns com os outros, ou melhor, alguns contra os demais, que ficavam acorrentados e sem poder olhar para trás, dando-lhes como realidade, a ser aceita por meio dos seus próprios sentidos, sombras de imagens falsas que tinham às suas costas a iluminá-las uma fogueira que não projetava luz natural e, à frente, no fundo da caverna, o eco com que também lhes enganavam, uma vez que lhes parecia serem vozes das sombras. Aqueles escravos acreditavam no que viam e ouviam. Era para eles a realidade, sem dúvida, assim doada pelos seus opressores.

Não foi somente o escritor José Saramago quem viu a “caverna de Platão” (sic) nos dias de hoje². Paulo Freire também a viu. A diferença é que Saramago deu-se pela presença de todos nós dentro dela quando se deu conta de que substituímos a realidade pelas imagens que, em especial, esse crescimento tecnológico que está aí nos dá por meio dos televisores, dos computadores, dos celulares. Quanto a Paulo Freire, ele a reconheceu no poder dominante e alienante da educação que chamou de “bancária”.

Outra diferença é que Saramago foi pessimista. Ele nos sentiu cada vez mais perdidos nessa realidade que a cegueira provocada pela atualidade não nos deixa vê-la, “perdidos de nós mesmos, perdidos na relação com o mundo”, circulando sem saber o que somos nem o sentido da nossa existência. Paulo Freire não. Paulo Freire voltou-se para a realidade das pessoas mais afastadas das proezas tecnológicas que já em seu tempo de jovem educador eram por demais surpreendentes e pensou na (re)invenção de suas vidas por elas próprias por meio de um método de alfabetização que lhes restituía o direito de encontrar sentido para as suas existências.

Na caverna reconhecida por Paulo Freire foram encontrados a desumanização como realidade histórica que não existe apenas nos que têm a humanidade roubada, mas também nos que a roubam; homens que vivem realidade na qual ser é parecer com o opressor, sendo assim, oprimidos para os quais ao buscar a libertação tendem a serem opressores, assumindo postura de “aderência” ao opressor; em rigor, oprimidos que não pretendem bem a libertação e sim a identificação com o seu contrário, o opressor. Nessa caverna, foram encontrados também oprimidos para os quais o “homem novo” não é o que nasce da superação da contradição, mas eles mesmos quando se tornam opressores de outros; oprimidos acomodados e adaptados, com medo da liberdade, querendo ser, mas temendo ser, num contexto de distorção da vocação ontológica e histórica de “ser mais”, deste que não é senão o ser que se redescobre com a restauração da condição humana (FREIRE, 2021, pp. 39 - 49).

Eis, então, que Paulo Freire deixou bem explícita a sua fé na força da condição humana. Por mais que recebam tratamento desumanizante de seus opressores, os homens nunca perderão a sua vocação ontológica do “ser mais”. Mesmo que sejam desumanizados, jamais terão a vocação de serem algum “ser menos”. Em rigor, não há caverna de onde não possam ser retirados para contemplar o sol e descobrirem também a luz interior que vem de suas próprias inteligências. E é

² <https://www.youtube.com/watch?v=XvKzrsAk168>

essa talvez a mais importante de suas descobertas, aquela que lhe mostrou o que fazer para libertar de vez a inteligência dos oprimidos e deixar que se entreguem à liberdade sem nunca mais temê-la. Estava em suas vidas, nas realidades que lhes faziam sentido por pertencerem às suas existências. O significado de falar numa educação que fosse instruída por uma pedagogia dos oprimidos ficou claro. O educador tinha de aprender também sobre a realidade dos educandos, e com eles. O diálogo seria instaurado assim.

Nas idas e vindas da fala, na sintaxe operária, na prosódia, nos movimentos do corpo, nas mãos do orador, nas metáforas tão comuns ao discurso popular, ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então... Anos depois, a **Pedagogia do oprimido** falava da teoria embutida na prática daquela noite, cuja memória eu trouxera para o exílio, ao lado da lembrança de outras tantas tramas vividas (FREIRE, 1992, p. 14, negritos do original).

É preciso então um esforço de síntese para dialogar, mas desta vez não mais síntese de opostos. Da superação da contradição das relações entre opressores e oprimidos não haverá nenhuma relação necessária com o devir. Nem se pense que seja preciso dar aos oprimidos certezas que por mais que se digam com fundamentação científica não tenham a ver com as suas experiências de vida e as suas reflexões. Como quaisquer homens, os oprimidos sentem e pensam, agem e pensam, mas também não são absolutos. É nessa ação com reflexão, pensamento crítico, dialogado, que em hipótese alguma seja pensamento de afirmação e confirmação, que está a práxis; é nela que está em potência o devir, o “ser mais”. É para ela que se volta a reflexão pedagógica; é para ela que se volta o educando; é para ela que se volta o educador.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário (FREIRE, 1992, p.24).

Nas escolas brasileiras, vivia-se num mundo em que tudo indicava, como se não fosse nem preciso demonstrar, uma vez que tratada como se fosse natural, que a pedagogia correta e definitiva seria aquela que orientasse a educação para um único objetivo: a transmissão inofismável e indiscutível de procedimentos intelectuais e valores em conteúdos programáticos definidos e aplicados de modo unilateral pelos educadores fossem quais fossem as diferentes realidades objetivas e subjetivas dos educandos. Porém, com a pedagogia do oprimido, a da autonomia, a da indignação, a da esperança e temas correlatos, Paulo Freire problematizou aquela que era tratada como verdade pedagógica pronta e estabelecida, que, embora ainda tenha forte influência, já não está mais sozinha.

Enfim, vale lembrar que entre as muitas propostas expressivas desse que vamos chamar aqui de “novo espírito pedagógico” está a inclusão da vida e dos valores próprios e distintivos dos educandos como referências na criação de novos métodos de ensino. Foi essa a base do sucesso da alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, naquela que talvez tenha sido a sua primeira grande experiência no Brasil de educação como prática de liberdade. Foi esperança e inspiração para o Plano Nacional de Alfabetização, lançado em janeiro de 1964, coordenado por ele mesmo, Paulo Freire, então presidente da Comissão de Cultura Popular. Pena que, logo no mês de abril, o golpe civil-militar interrompeu aquele plano sem que se chegasse de fato a pôr em prática aquele projeto de emancipação do povo brasileiro na discussão do seu próprio destino. Foi então várias vezes interrogado e chegou a passar 73 dias na prisão. Conseguiu partir para o exílio e só voltou depois de quase 17 anos, com a sua teoria pedagógica desenvolvida, publicada e consagrada no exterior, sem dúvida, inconclusa, como bem fazia por considerar tudo que diz respeito à condição humana. Foi mais uma vez coerente consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **La formación del espíritu científico**. Tradução para o espanhol de Jose Babini. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 1976 [1948].

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução de Juvenal Hahne Junior. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1968.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977 [s. d.].

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução do Professor Lourenço Filho. 4ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução de J.M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro: Cia Editora Forense, 1970 [s. d.].

FERREIRA FILHO, Valter Duarte. **Economia: obstáculo epistemológico; estudo das raízes políticas e religiosas do imaginário liberal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JAEGER, Werner. **Paideia: A Formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1966.

PLATÃO. **Diálogos**. México: Editorial Porrúa, 2003.

WILDE, Oscar. **Obra completa**. Organizada, traduzida e anotada por Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1986.