

APRENDER A APRENDER COM DEWEY E FREIRE

experiência e diálogo

Armando Armando Nhanombe



Armindo Armando Nhanombe

**APRENDER A APRENDER COM
DEWEY E FREIRE**
EXPERIÊNCIA E DIÁLOGO

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2021

Copyright © Editora Metrics

Imagens da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N576a Nhanombe, Armindo Armando

Aprender a aprender com Dewey e Freire [recurso eletrônico] :
experiência e diálogo / Armindo Armando Nhanombe. -
Santo Ângelo : Metrics, 2021.

113 p.

ISBN 978-65-89700-18-0

DOI 10.46550/978-65-89700-18-0

1. Educação. 2. Dewey, John, 1859-1952. 3. Freire,
Paulo, 1921-1997. I. Título

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2021

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr ^a . Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr ^a . Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr ^a . Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUI, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dr ^a . Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dr ^a . Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr ^a . Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Dedicatória

A todos os fazedores da educação que, procuram
aprofundar as metodologias de aprendizagem.

Ao Paló, meu sobrinho, o primeiro, que partiu
prematuramente. A tua partida constitui uma escola
que a qualquer momento iremos partir deste mundo.
Eterna saudade.

À minha família, que foi a primeira educadora. Em
memória do meu Pai Armando, minha Mãe Maria,
meus irmãos: Faustino e Martinho que olhem por
mim.

A todos que foram privados da minha presença
e sofreram com a minha ausência e com muito
sacrifício conseguiram, em simultâneo, partilhar
comigo com intensidade este momento da dissertação
e que hoje se transforma em livro.

A todos os que foram fonte de inspiração para a
elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

Esta dissertação, que agora se transforma em livro, o primeiro da minha autoria, é fruto de um período de intensa dedicação e várias renúncias. Seria ingrato ao chegar esta fase e não pudesse agradecer a todos os que tornaram possível este momento tão sublime da minha vida.

A Deus, pelo dom da vida, pela proteção e sua energia invisível que distribui gratuitamente para superar os obstáculos.

À Universidade Pedagógica de Moçambique, que me concedeu a oportunidade de concluir o mestrado.

Ao Prof. Dr. Guilherme Basílio, pela paciência e pelo rigor científico ao longo de todo este trabalho, um apreço muito especial.

Aos meus professores do mestrado que pela sua competência e mestria ajudaram-me a ultrapassar obstáculos típicos de um mestrando; meu muito obrigado.

Ao Augusto meu filho espiritual, a quem durante muito tempo foi o meu suporte profissional, melhor, o meu faz tudo. Eterna gratidão.

Aos meus alunos do Seminário Filosófico e Interdiocesano do Santo Agostinho da Matola, Instituto Superior de Gestão de Negócios – Delegação da Matola e Universidade São Tomás de Moçambique pelos debates abertos e sinceros. E por

ser lugar onde experimentei as metodologias. Muito obrigado pela vossa anuência, mesmo que silenciosa.

Ao Fábio da Editora Metrics que compreendeu a minha situação financeira de estudante e aceitou publicar este livro com preço bonificados, muitíssimo obrigado. Ficará registado como a “parteira” que me ajudou a “parir” este “filho”. Finalmente nasceu, é meu filho.

Ao Professor Doutor Reverendo Padre Francisco Fumo que aceitou prefaciар este livro, tenho uma dívida de gratidão para consigo, não somente pelo prefácio, mas por ser minha inspiração na academia. Muitíssimo obrigado.

Este livro é publicado enquanto vivo em Portugal, dando continuidade aos meus estudos, num momento da minha vida tremido e estremecido, não só por conta de pandemia, mas pela distância que impediu de dizer adeus a minha querida mãe Maria do Céu Zefanias Alar, minha escola e educadora incondicional. Obrigada mãe. O ano 2021 será marcante na minha vida por uma mistura de sentimentos e desafios.

Nestes últimos anos devo um obrigado especial ao Cortez Taipo pelo suporte e confidente, mas acima de tudo por compreender-me sem julgar-me. Certamente, Deus honrará a sua atenção e dedicação para comigo.

Padre Jorge, não encontro palavras.

As minhas amigas, sempre presentes, muito obrigado. Não preciso de referenciar os vossos nomes.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	15
INTRODUÇÃO	17
Capítulo 1 - VISÃO DEWEYANA DA EDUCAÇÃO.....	21
1.1 Influências da sua doutrina (contextualização)	21
1.2 Pragmatismo americano	23
1.3 O instrumentalismo de Dewey	24
1.4 Educação democrática e progressiva.....	30
1.5 Escola – laboratório: o lugar da testagem dos métodos pedagógicos	34
1.6 Raciocínio analítico: capacidade de raciocínio rápido do aluno	35
Capítulo 2 - A VISÃO DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: A SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA BANCÁRIA E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	45
2.1 Influências da Doutrina Paulo Freire (Contextualização)	45
2.2 Breve historial sobre a pedagogia geral	48
2.3 A Pedagogia do Oprimido, como humanista e libertária	54
2.4 Dialéctica: oprimido e opressor - a concepção bancária da educação como instrumento da opressão - seus pressupostos e sua crítica	61
2.5 Educador-educando: dentro da concepção bancária da educação	67

2.6 Educação problematizadora como superação da educação Bancária	71
2.7 Diálogo: a dialogicidade – essência da educação prática da liberdade	80
2.7.1 A teoria da acção antidialógica.....	84
2.8 Método de Paulo Freire e os seus passos na superação da Pedagogia Bancária.....	88
2.8.1. Primeiro momento – investigação temática: leitura do mundo	88
2.8.2 Segundo momento – tematização: compartilhamento do mundo lido	89
2.8.3 Terceiro momento – reconstrução do mundo lido: problematização	89
2.9 Educando: sujeito da aprendizagem.....	90
 Capítulo 3 - APROXIMANDO AS DUAS VISÕES DA EDUCAÇÃO: DEWEY E FREIRE.....	97
3.1 As visões de Dewey e Freire	97
3.1 Actualidade do pensamento de Dewey e Freire	102
3.2 Descrição do método PBL.....	102
3.3 Características do método.....	104
3.4 Suas etapas	105
 CONCLUSÃO	107
 REFERÊNCIAS	109
 SOBRE O AUTOR	113



PREFÁCIO

Uma das grandes revoluções no campo da educação foi a mudança de paradigma, do aluno mero receptor e memorizador ao aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Ele deixa de ser repetidor e memorizador de conteúdos e torna-se um parceiro crítico no processo da busca do saber.

A educação contemporânea sustenta que o aluno não só absorve a informação, mas também agrega o seu saber e vai construindo, juntamente com o professor, o conhecimento. Assim sendo, o conhecimento é uma construção dos dois protagonistas, professor e aluno, e a mesma é feita de modo crítico. Nesta nova concepção, educar é conduzir o aluno à autenticidade, criatividade, a ter uma visão crítica de si mesmo, do mundo e dos outros, através do diálogo e da reflexão. É formar o educando para o questionamento, é ajudar a tomar decisões cruciais para a sua existência humana.

O pensamento de Paulo Freire e John Dewey é um ponto de partida imprescindível para compreender os chamados quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes não seriam realizáveis se o homem permanecesse um receptáculo dos conteúdos, como acreditava a educação tradicional. O anterior se entende se consideramos que os dois pensadores revolucionaram o mundo da educação; portanto, com eles nasceram os métodos que buscam centralizar a aprendizagem no aluno.

A obra que chega a si, prezado leitor, divide-se em três partes principais. A primeira estuda a educação em Dewey. O escritor do livro, seguindo ao filósofo norte-americano, expõe: “a experiência ajuda a alargar os nossos conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, ao nosso quotidiano, um significado mais profundo da nossa vida”. Podemos dizer que o instrumentalismo de Dewey aplicado à educação incute no aluno o espírito de iniciativa, independência, autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade

realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza a obediência.

Na segunda parte do livro, se apresenta a educação em Paulo Freire. Este pedagogo defende que se deve sair duma educação bancária à educação libertadora. Esta deve privilegiar o exercício da compreensão crítica da realidade e possibilitar não só a leitura da palavra, a leitura do texto, mas também a leitura do contexto, a leitura do mundo.

Na terceira parte, Armindo Nhanombe aproxima o instrumentalismo de John Dewey à conscientização de Paulo Freire, buscando suas diferenças e semelhanças. Penso que esta é a parte mais interessante desta obra. Em sua opinião, as duas perspectivas estão na origem dos métodos participativos, democráticos e libertadores que estão agora em voga, que se afastam dos modelos educacionais anteriores. Os dois autores propõem uma educação crítica, onde o aluno seja protagonista.

Para Dewey, educação crítica se consegue a partir da estimulação da criatividade do aluno e do professor, quer dizer, a iniciativa pessoal do aluno conta bastante. Freire pensa que as categorias para esta educação se encontram na própria sociedade, na conscientização, na investigação de temas geradores da crítica, no diálogo entre iguais.

A análise comparativa que o Armindo Nhanombe faz conduz-nos à aplicação prática do PBL que tem o papel de provocar o raciocínio do aluno, procurando gerar desequilíbrios cognitivos (conflitos-problemas) em relação ao objeto do conhecimento, que levam o aluno a uma aprendizagem significativa.

Considero a publicação deste livro muito útil na medida em que, através do pensamento de Dewey e Freire, voltamos uma reflexão necessária sobre o lugar do aluno na educação, bem como a utilização do PBL para conseguir maior produção intelectual do aluno.



INTRODUÇÃO

O presente livro, o primeiro, pois até agora, escrevi artigos ou capítulos de livros, é a publicação da minha dissertação do mestrado, cujo provas públicas ocorreram em novembro de 2013 na Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique. Analisa criticamente a educação progressiva e progressista de John Dewey e Paulo Freire respectivamente. Podemos afirmar que John Dewey foi um intelectual interessado em difundir a educação progressiva e Paulo Freire difundiu sua pedagogia libertadora.

Dewey parte de pressuposto de que a Experiência é factor central de aprendizagem e chega à conclusão de que a escola é espaço de preparação para a vida e da própria vida. Assim, para ele, a vida, a experiência e a aprendizagem estão unidas de tal modo que a função da escola é possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança a partir de Experiência. Ressalta-se, aqui, compreensão das idéias de John Dewey (1859-1952) é necessário situar o seu pensamento no contexto do pragmatismo norte-americano, no qual ele está inserido ao lado de Charles Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910). O pensamento filosófico pedagógico de Dewey tem em vista uma educação progressiva, uma escola democrática e uma escola laboratório. Tudo isto visto no contexto de uma filosofia que se pretende pragmática ou instrumentalista.

Paulo Freire partiu duma tendência progressista, na qual apresenta-nos uma concepção de educação que é libertadora e libertária. O projecto pedagógico democrático de Freire fazia frente à educação que forjava nos sujeitos a docilidade e opressão. Freire elaborou uma teoria baseada na pedagogia libertadora que é usada em alguns sistemas educativos do mundo. A pedagogia de Paulo Freire vincula a educação à luta e a organização de classe. Ele idealizou uma educação que contemplava os indivíduos e as dinâmicas da vida social e económica. Paulo freire Propunha

uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Partindo do que foi exposto acima, pretende-se fazer um encontro entre Dewey e Freire, dois teóricos da educação que consideram uma das bases educativas o “saber ensinar a pensar”, propondo a análise de duas categorias: a experiência e o pensar. Essas categorias são essenciais para a prática da liberdade. Freire extrai alguns trechos do pensamento do John Dewey para construir a sua pedagogia. A ideia de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação entre a teoria e prática, o método de iniciar a aula ou o trabalho educativo usando a linguagem dos alunos que Freire expõe são as características da pedagogia de Dewey.

Neste contexto pode-se afirmar que dialogar com estes autores torna-se fundamental para compreender a pedagogia contemporânea. Conduzindo a reflexão nestes termos, pretende-se contribuir para um ensino mais prático e empreendedor e, ao mesmo tempo, incentivar um ensino teórico prático.

A reflexão deste trabalho terá como base a dois autores, nomeadamente: Dewey e Freire que estudam as teorias da educação.

A partir do exposto, estabelece-se como objectivo geral desta pesquisa, analisar a visão instrumentalista da educação em Dewey e a visão pedagógica de Paulo Freire e o seu contributo na educação actual. De modo que especificamente tentar-se-à:

- Perceber a concepção educação progressiva e progressista em John Dewey e Paulo Freire respectivamente;

- Comparar os pontos convergentes e divergentes pensamento educativo em Dewey e Freire;

- Reflectir sobre a contribuição Dewey e Freire para o ensino teórico reflexivo e o ensino prático, no campo do saber, de forma a levar o estudante a um saber fazer que o torne proactivo e empreendedor.

Contou para a escolha deste tema, o facto que entre os séculos XIX e inícios do século XX, o sistema educacional vigente

nos Estados Unidos se fundamentava no método que se limitava nas técnicas da memorização e transferência do conhecimento do professor para o aluno. É, neste contexto, que John Dewey, que se esforça para revolucionar o sistema de ensino, propondo novas técnicas educativas que levariam uma significativa mudança ao modelo de Ensino Tradicional, ou a Escola Clássica como ele chama, vigente naquele país. Estas novas técnicas de ensino foram concebidas para criar a Escola Nova ou Progressista, oposta à Tradicional.

E Paulo Freire vivendo num contexto latino americano, pensa numa educação que possa libertar os oprimidos. Porque nas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes dominantes e nações dominantes, a educação como prática da liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Freire propõe uma educação típica para o oprimido.

A escolha destes dois autores é para compreender como ambos se opõem ao ensino tradicional, escola clássica, no dizer de Dewey, e, educação bancária, no dizer de Freire. Os dois propõem uma educação baseada na aprendizagem promovida por uma prática significativa transformadora dos sujeitos e da sociedade por extensão. E através destes dois autores responder aquilo que é frequente ouvir-se que o contributo dos formandos faz-se sentir pouco na vida prática, mas sem pôr de lado a reflexão. Aliás, os consideram importantes as relações dialéctica na educação caracterizada pela acção-reflexão, que se caracteriza por ser um movimento circular, ou seja, não tem fim em si mesma. O sujeito age, pensa o que fez e novamente age de modo reflexivo.

Apesar do instrumentalismo de Dewey e o método (pedagogia libertária) de Paulo Freire na educação parecer à primeira vista como os ideais, importa, por sua vez, questioná-los em que medida estes ajudam, de facto, a assegurar, a dimensão teórica da reflexibilidade e de praticidade do ensino para a solução de problemas na nossa sociedade.

Em termos metodológicos, a presente dissertação caracterizou-se por um estudo de carácter descritivo, de natureza teórica-exploratória, com a intenção de investigar e identificar as duas visões de Educação em Dewey e Freire. Para tal, usou-se fundamentalmente a pesquisa bibliográfica dos autores, abrangendo consultase leituras de vários comentadores destes dois autores, assim como a experiência pessoal na Educação.

A presente dissertação será apresentada em três capítulos. O primeiro capítulo da educação em John Dewey; o segundo capítulo analisa a visão de Freire sobre a educação e no terceiro faz-se uma síntese dos dois autores apresentados.



Capítulo 1

VISÃO DEWEYANA DA EDUCAÇÃO

1.1 Influências da sua doutrina (contextualização)

José Ortega y Gasset (1946:322) afirmou: “eu sou eu e a minha circunstância”. É motivo para se concordar que o homem forja-se no seu meio. As circunstâncias acompanham a experiência humana. Seria ridículo abordar um pensamento de quem quer que seja sem contextualizar as suas circunstâncias no tempo e no espaço. E John Dewey não foge à regra. O seu pensamento só pode ser entendido a partir do seu ambiente familiar, passando pelo ambiente religioso, sem, contudo, esquecer do seu percurso académico.

Segundo Cunha (1998), a família Dewey chegou aos Estados Unidos em 1630, proveniente da Inglaterra e professando a fé congregacionista. John Dewey nasceu em Burlington, a principal cidade do estado americano de Vermont, 20 de outubro de 1859. Filho de um proprietário de armazém teve a sua infância marcada por uma escolarização desestimulante pelo facto de ter sido realizada nos limites estreitos da escola. Aliado a escolarização infantil, está o facto de que a sua família cultivava o hábito de atribuir pequenas tarefas às crianças, com o intuito de despertar-lhes responsabilidade.

Outro elemento a ter em conta no pensamento de Dewey é a influência religiosa por ele recebida. A sua família pertencia aos congregacionistas, os quais defendiam a autonomia para os membros das suas Igrejas, não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis. Havia um espírito de igualdade, os ministros eram eleitos; o que poderíamos interpretar como uma forma de democracia religiosa. Fomentavam a presença de Cristo nos indivíduos para que então a consequência fosse a solidariedade. Podemos dizer que, da religião, o que influenciou Dewey não

foi tanto a teologia, mas a experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade.

Aos 15 anos de idade, Dewey terminou os estudos secundários e, em seguida, ingressou na Universidade de Vermont, para estudar artes. Lá realizou estudos na área de fisiologia, tomando contacto com as teses darwinistas.

Nessa época, o jovem Dewey despertou atenção para a escola de Filosofia. Em 1879, bacharelou-se em artes, exercendo em seguida o magistério em pequenas escolas da região. Sob a orientação de H. Torrey, seu ex-professor em Vermont, inclinou-se para a Filosofia. Em 1882, iniciou seus estudos na Universidade Johns Hopkins. Na história dos Estados Unidos, vivia-se o fim da guerra civil, o desenvolvimento da indústria e do comércio. Essas características influenciaram muito o ensino e o pensamento de Dewey. Doutorou-se em Filosofia em 1884, pela Universidade Johns Hopkins, com uma tese sobre a Psicologia de Kant.

Dewey teve uma longa trajetória de vida e faleceu em 1952. Ao longo de uma existência de 93 anos produziu inúmeros trabalhos académicos. Destaca-se, entre as muitas, a obra, “Democracia e Educação” (1916), texto de grande importância para o pensamento pedagógico deweyano. A noção de pensamento reflexivo expressa no livro “Como Pensamos”, publicado em 1933, caracterizou decisivamente o trajecto de Dewey. O autor referido leccionou em várias universidades americanas, sobretudo em Chicago e na universidade de Columbia, em Nova Iorque, onde permaneceu por mais de 30 anos até a sua morte. Em inúmeras viagens, Dewey proferiu conferências e tomou contacto com diferentes ideias e culturas, inclusive na antiga União soviética, onde conheceu o modelo comunista de educação. Do ponto de vista epistemológico, John Dewey tomou como referência o pragmatismo.

O pensamento de John Dewey está caracterizado pelo significativo avanço das ciências no século XIX. Destaca-se a biologia e as teses evolucionistas de Charles Darwin, a sociologia de Augusto Comte (1798-1857), Marx Weber (1864-1920), Émile

Durkheim (1809-1882) e Karl Marx (1818-1883), enfatizando o aspecto social como problema científico e o surgimento da psicologia em Wilhelm Wundt (1832-1920), em particular da abordagem funcionalista de William James (1842-1910).

1.2 Pragmatismo americano

Associa-se a origem do pragmatismo norte-americano a Charles Sanders Peirce, filho de Benjamim Peirce, um dos mais célebres matemáticos dos Estados Unidos, dos fundadores da moderna lógica simbólica das relações. Infelizmente, Peirce, não era absolutamente um escritor sistemático e nunca expôs suas ideias num sistema único. O método pragmático que ele desenvolveu aplica-se somente a um universo de discurso muito estreito e limitado. Depois de William James ter estendido o escopo do método, Peirce escreveu uma exposição de origem do pragmatismo tal como ele primeiro o concebera e John Dewey, aparece como um dos principais teóricos.

Para Dewey o pragmatismo surge com a intenção de reparar o atraso da filosofia em relação ao mundo moderno. O mundo moderno é palco de inúmeras revoluções, entre elas podemos citar: a revolução científica, protagonizado por Bacon com o método indutivo e a fundação da ciência moderna; a revolução industrial, ocasionada devido ao avanço do capitalismo aliado ao desenvolvimento da ciência e a revolução política representada pelo pensamento democrático e pelo liberalismo. Afirma Dewey (1958:3)

Uma filosofia ajustada ao presente deve tratar daqueles problemas que resultam de mudanças que se processam num sector humano-geográfico em escala cada vez mais ampla e com poder de rapidez e de penetração cada vez mais intenso; eis aí uma indicação bem marcante da necessidade que se faz sentir de uma espécie de reconstrução diversa, em todos os sentidos, daquela que está agora em evidência.

Com esta afirmação de Dewey, pode concluir-se que a filosofia, bem como as demais experiências humanas, segundo a visão do pragmatismo de Dewey, devem ser reconstruídas, isto é, pensadas sob utilidade pragmática, que então permaneceu distante do universo do conhecimento, uma vez que o conhecimento era visto em si mesmo distante de sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legítima.

Na perspectiva da filosofia utilitária, o pragmatismo representa bem o pensamento americano. Pode-se até mesmo relacionar o desenvolvimento económico e industrial dos Estados Unidos, sobretudo no final do século XIX e início do século XX, com as ideias pragmatistas que se incorporam em sua cultura, seja pela educação, seja pela política, entre os outros seguimentos da vida social. O risco que se corre ao analisar o pragmatismo sob a perspectiva utilitária é de considerá-lo como uma filosofia próxima de algum tipo de materialismo, o que de antemão pode considerar-se até uma redução grosseira e equivocada do conceito que se estende à moral, política e à Filosofia, entre outras áreas do conhecimento, isto é, uma esfera mais teórica da aplicação do conceito. Veja-se a seguir como é que Dewey passando pelo pressuposto pragmático prefere chamar o seu pensamento de instrumentalismo e não de pragmatismo.

1.3 O instrumentalismo de Dewey

O pensamento é instrumental para o conhecimento e para a verdade e, é um objecto formado do mesmo objecto ao qual é aplicado. O objecto do conhecimento não é algo com que o pensamento começa, mas com o qual termina. O pragmatismo de Dewey representa o curso genético-histórico da concepção.

Dewey comenta os desvios que o termo prático “*practical*” estava tomando, especialmente quando entendido como “fim prático” ou “satisfações das necessidades práticas” ou algum tipo de “utilidade” definida do material do conhecimento. Para evitar estas concepções errôneas, Dewey se posiciona da seguinte forma: “Eu

agora afirmo que o termo pragmático (*pragmatic*) significa somente a regra de se referir a todo o pensamento, cada consideração reflexiva, às consequências do significado final e teste” (DEWEY, 1953:332). Dewey explica, ainda, como esta questão deve ser entendida no pragmatismo que defende, denominado instrumentalista:

Na versão lógica do pragmatismo denominado instrumentalismo, acção ou prática desempenha, realmente, um papel fundamental. Mas ele não diz respeito à natureza das consequências, mas à natureza do conhecimento. (...) Instrumentalismo significa uma teoria comportamental do pensamento e do conhecimento. Significa que o conhecimento é literalmente algumas coisas que fazemos; que a análise é finalmente física e activa, que o significado na sua qualidade lógica é pontos de vista, atitudes e métodos de comportamento sobre factos, e que a experimentação activa é essencial para a verificação. Colocando de outra forma, considera-se que o pensamento não significa algum estado transcendental ou acto introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas naturais do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado (DEWEY, 1953: 331 - 332).

Assim lançava as bases da sua filosofia e um programa implícito a ser desenvolvido e reconhecido posteriormente como instrumentalismo.

É neste contexto que vários estudos apontam que Dewey é considerado, por unanimidade, dentre vários pensadores do século XX, como um dos filósofos eminentes que não só influenciou os filósofos como também os pedagogos, os estudiosos da estética, bem como os da teoria política. Portanto, o seu pensamento como filósofo é tido como naturalismo, já que “se move no leito do pragmatismo e se situa no quadro da tradição empirista. Entretanto, Dewey optou por chamar a sua filosofia de *Instrumentalismo*, que, em primeiro lugar, se diferencia do *Empirismo clássico* quanto ao conceito fundamental de experiência” (REALE e ANTISERI, 1990: 503).

Assim, Dewey afirma que a “verdade não é mais adequação do pensamento ao ser, mas identifica-se mais com o poder comprovado de guia de uma ideia” (REALE e ANTISERI, 1990: 509s), isto é, só é verdadeiro algo que se tenha uma garantia da sua prova ainda que esta não seja eterna nem absoluta, mas que seja passível de verificação científica.

O instrumentalismo de Dewey assegura que a teoria pode ser considerada válida por sua área de actuação. A Filosofia proveitosa é aquela que serve aos problemas humanos. Trata-se de uma filosofia para recuperar a vitalidade que se conquista gradativamente, esse ponto de partida para a reconstrução. A penetração da ciência na vida das pessoas demonstra que ela está presente no quotidiano. Isso leva à conclusão de que as condições não científicas presidem a elaboração de uma forma e um conteúdo moral que ainda está em voga.

Neste sentido alguns conceitos são fundamentais na compreensão adequada do pensamento deweyano (instrumentalismo de Dewey). Eles são como que “chaves de leitura” para o entendimento da obra do filósofo e educador. Tratar-se-a agora de apresentá-los, ainda que em forma sintetizada, com a intenção de possibilitar um referencial básico à análise e interpretação do pensamento de Dewey.

Segundo Cunha (1998:13),

O pensamento deweyano está intrinsecamente relacionado com sua concepção de conhecimento. O pensamento de John Dewey nasce de sua epistemologia. A concepção epistemológica deweyana integra o pragmatismo norte-americano, que, por sua vez, é apresentado por William James como método filosófico. Dewey acrescentaria que o pragmatismo não é apenas método, mas instrumento de adaptação do homem enquanto organismo vivo em seu ambiente natural, com a intenção de transformá-lo segundo seus interesses individuais e também colectivos.

Aliás, de acordo com Dewey (1959:373), o próprio “conhecimento é uma percepção das conexões de um objecto, que o torna aplicável em uma dada situação”.

A filosofia deweyana é um pensamento que se percebeu na tentativa de conectar o pensamento reflexivo com os acontecimentos da experiência diária. O método empírico, do qual o pragmatismo faz parte, requer da filosofia que os métodos refinados sejam submetidos à experiência primária, que está no plano da relação com as emoções e impressões primeiras. Suas conclusões devem ser trazidas à experiência ordinária, e toda a sua rudeza, a fim de serem verificadas, assim a filosofia se torna uma crítica de preconceitos.

Dewey critica as filosofias que se distanciaram da experiência ordinária: escolasticismo, sensacionismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, transcendentalismo e o próprio pragmatismo. Para Pitombo (1974:43), “o criticismo é um postulado metodológico da filosofia deweyana. Os sistemas filosóficos podem converter-se em uma forma de dogmatismo, com uma doutrina fechada. Dewey quer evitar que isso aconteça, ao contrário, ele pretende livrar a filosofia dessa atitude dogmática”.

Isso acontece em relação ao próprio pragmatismo. Problemas como: o pragmatismo tem uma teoria da verdade? Ele apresenta um “método” científico, ou melhor, ele tem uma epistemologia? “No fundo, a epistemologia é entendida como a pragmática da investigação científica. Uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente. Ao que se pode referir, com a intenção de mais o pensar da vida prática, da experiência comum” (DEWEY, 1958:185).

Neste sentido, o pragmatismo aparece como o método que valoriza a experiência como ponto de partida para o conhecimento. As concepções preliminares são contextualizadas na prática, daí que se define o pragmatismo como doutrina que propõe um método para determinar o significado dos termos fundamentais da linguagem a partir da sua contextualização prática. John Dewey aparece como um dos mentores dessa doutrina, a qual prefere chamar de instrumentalismo e não pragmatismo. Ele refere que:

Nas ciências naturais há uma união entre experiência e natureza que não é recebida como monstruosidade; pelo contrário, o pesquisador é obrigado a utilizar o método empírico para que

os resultados da pesquisa sejam considerados genuinamente científicos. O pesquisador assume como ponto pacífico que a experiência, controlada de maneira específica, é avenida que conduz aos factos e às leis da natureza (DEWEY, 1980: 3s).

Ele parte do princípio de que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. A aprendizagem se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras no intercâmbio do pensamento. O conhecimento só é possível partindo da empiria. Dewey defende as actividades manuais porque elas apresentam situações-problemas concretos para serem resolvidos. E além do mais desenvolve o espírito de se trabalhar em equipa, pois através da divisão de tarefas entre os participantes, se estimula a cooperação e, conseqüentemente, se desenvolve o espírito social.

Para Dewey (1980:116), “a experiência ajuda a alargar os nossos conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, ao nosso quotidiano, um significado mais profundo da nossa vida” Segundo Dewey, a iniciativa e a independência levam à autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza a obediência. Mas para que isso se torne realidade nas escolas, é necessário repensar na formação de professores e método educacionais utilizados pelos professores em sala de aula.

De facto, há uma necessidade de reflectir sobre as metodologias adoptadas. Salienta Dewey (1980: 127) afirmando que para dirigir o processo educativo deve-se dar em conta alguns passos fundamentais, a saber: “1.º) como aprendermos; 2.º) como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; 3.º) em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela”.

Dewey aponta o método científico como o principal instrumento ao serviço do conhecimento que deve exigir, de quem o deseja, esforço, dedicação e a procura sistemática. “A adopção desse instrumento justifica-se por duas razões principais: a primeira liga-se ao facto de o método afirmar que não temos “direito por

direito” de chamar alguma coisa de conhecimento, excepto quando a nossa actividade produz mudanças físicas nas coisas, as quais concordam com a concepção adaptada e a confirmam. Ao contrário, os conhecimentos que dizemos possuir, não passam de hipóteses, conjecturas e sugestões.

A segunda razão que justifica a adopção do método científico é que o pensamento é útil exactamente no grau em que a previsão de consequências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes. Ocorre que isto exige muito dos homens quando eles ainda querem o apoio do dogma, das crenças impostas pela autoridade para se livrarem do embaraço de ter de pensar e responsabilidade de dirigir sua actividade pela reflexão. É por essa razão que as escolas mais se prestam a formar discípulos dos pesquisadores. (CHICAVA, 2012)

Mas é certo que todo o progresso da influência no método experimental contribui para o descrédito dos métodos puramente literários, dialécticos ou de imposição pela autoridade. É assim que Dewey procura colocar ao serviço da educação e do ensino a sua metodologia: a compreensão científico-instrumental da realidade, tendo como objectivo superar a dicotomia entre a teoria e a prática, e assim, oferecer uma nova visão à Educação.

Paralelamente ao reconhecimento de que os homens têm dificuldades para adoptar o método científico, Dewey declara falta de liberdade económica da maioria, exposta na divisão entre classes trabalhadoras e não trabalhadoras. Isto reduz muitos homens à condição servil. A partir disso, Dewey pensa a liberdade na escola que foi a instituição que patenteou com maior clareza o antagonismo que se presumia existir entre os métodos de ensino puramente individualistas e a actividade social, e entre a liberdade e a disciplina social.

O antagonismo deve-se à ausência de ambiente e motivos sociais para aprender, e na consequente separação na prática escolar entre o método do ensino e métodos da administração.

“Dewey manifesta-se contrário à ideia de que o indivíduo é a realidade mais essencial por não ser resultado da educação científica e moralmente sólida. O individualismo decorrente é fruto do afrouxamento da compreensão da autoridade dos costumes e tradições como padrões de crenças e certezas” (DEWEY, 1979:336). Para tal Dewey propõe uma educação democrática e progressiva. E é sobre esta Educação que se irá tratar a seguir.

1.4 Educação democrática e progressiva

A educação democrática e progressiva é uma democratização das relações pedagógicas e, não uma rejeição da autoridade, por isso, a escola deweyana é uma escola democrática. O princípio da aprendizagem está focalizado na experiência pessoal, sua filosofia da educação bem elaborada dá margem à abrangência dos actores sociais que operam na experiência individual. Dewey diz que é preciso aprender-se com a própria vida.

Daí a sua preocupação com a tensa relação entre disciplina e liberdade, o que lhe levou a expor a problemática a partir da reflexão em torno do ordenamento lógico do pensamento. Dewey toma como ponto de partida duas concepções diferentes: uma que considera essencial a disciplina e outra que tem liberdade na organização dos processos formativos. O autor entende que cada uma delas tem noção errada do que significa o princípio que professa. Disse Dewey (1959: 92):

A disciplina pode ser identificada: aos actos mecânicos que têm por fim embutir com repetidas pancadas, uma substância estranha num material resistente, ou comparável à rotina maquinal com que se emprestam a bisonhos recrutas o porte e os hábitos marciais que lhes eram, como de esperar, totalmente alheios.

Para Dewey esta reflexão aponta para a direcção contrária à disciplina mental, pois o objectivo, nesse caso, não é desenvolver o hábito de pensar, mas atingir maneiras de agir uniforme. Para Dewey a disciplina é positiva e construtivista. Disto se depreende

que Dewey desafie a disciplina a sair de si mesma e a concretizar-se num outro, diferente de si, a concretizar-se numa acção não só mental, mas também pragmática. Portanto, ele fala de uma abertura pragmática que implica uma conjugação multiforme dos saberes.

Na perspectiva da formação da liberdade intelectual, Dewey desenvolve uma reflexão actualizada sobre interesse e disciplina, ao discutir a tese de que disciplinado é o indivíduo que se forma aprendendo a exercitar a reflexão sobre as suas acções e empreendê-las de maneira resoluta.

Disciplina significa o domínio dos recursos disponíveis para levar em diante a actividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilidade dos meios requeridos, significa ser disciplinado. A disciplina positiva é uma afirmação que permite concluir que não há valor educativo em actos impostos ou nos exercícios externos como domar as propensões, compeli-las à obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável, a menos que desenvolvidas na perspectiva da compreensão do que se tem em vista (DEWEY, 1979: 141).

Dewey fala da necessidade de evitar os preconceitos, a arrogância do saber tido certo, é preciso ter o “espírito aberto”. Esta ideia pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor a consideração de novos problemas e novas ideias.

A indolência mental concorre grandemente para que se entaie o espírito contra ideias novas. E bem penoso trabalho é de alterar velhas crenças. Medos inconscientes também arrastam-nos a atitudes puramente defensivas, que funcionam como cota de armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nós próprios o acesso à nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e promover o afastamento de novos contactos intelectuais, necessários à aprendizagem” (DEWEY, 1959: 39).

Pode concluir-se que para Dewey, só haverá uma verdadeira aprendizagem, se houver uma metodologia que estimule o aluno. O pensamento deve ser liberal, ou por outra, deve ser uma escola democrática que ajuda o aluno no desenvolvimento da capacidade

de raciocínio e espírito crítico. Nisto, o professor deve ser um mero tutor, um facilitador na aprendizagem, devendo possibilitar escolhas e soluções criativas. É preciso problematizar o ensino, que leve o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais e desenvolve a capacidade de assumir a responsabilidade pela sua formação.

A educação não se deveria restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas o saber e a habilidade adquiridos pelo aluno deveriam poder ser integrados à sua vida como pessoa, cidadão e ser humano. Devia ser uma educação progressiva, mais pragmática, concreta que o projecta ao empreendedorismo e ao mercado de emprego.

A origem da ciência está nos problemas que estão associados à explicação de comportamento de alguns aspectos do mundo. As hipóteses são criticadas e comprovadas. Este filósofo estava interessado em transformar o ensino das amarras teóricas para o campo prático, para que pudesse responder aos problemas concretos do estudante. Fala duma escola democrática em que o estudante é o protagonista do seu saber. O estudante deve aprender a aprender. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. O estudante é o fazedor do seu próprio processo de aprendizagem. É este o aspecto pelo qual o método cativa algumas instituições do ensino superior, disseminando-se em muitas instituições de educação.

As concepções preliminares são contextualizadas na prática, daí que se define o pragmatismo como doutrina que propõe um método para determinar o significado dos termos fundamentais da linguagem a partir da sua contextualização prática. Entre os mentores desta doutrina sobressai Dewey, que prefere chamar a sua filosofia de instrumentalismo e não pragmatismo. Ele diz que:

Nas ciências naturais há uma união entre experiência e natureza que não é recebida como monstruosidade; pelo contrário, o pesquisador é obrigado a utilizar o método empírico para que os resultados da pesquisa sejam considerados genuinamente científicos. O pesquisador assume como ponto pacífico que a

experiência, controlada de maneira específica, é avenida que conduz aos factos e às leis da natureza (DEWEY, 1980: 3ss).

A aprendizagem se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio do pensamento, pois o conhecimento só é possível partindo da experiência.

Para Dewey, “a experiência ajuda a alargar os nossos conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, ao nosso quotidiano, um significado mais profundo da nossa vida” (DEWEY, 1980: 116).

Segundo Dewey, a iniciativa e a independência levam à autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza a obediência. Mas para que isso se torne realidade nas escolas, é necessário repensar os métodos educacionais utilizados pelos professores na sala de aula aquando da sua formação.

Dewey investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico: toda a experiência modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos.

Defensor da Escola Activa, Dewey apontou a importância da aprendizagem partindo da experiência. Da crítica à escola tradicional, instauradora de comportamentos de submissão e obediência, o autor propôs uma inversão de valores que considerasse iniciativa, originalidade e cooperação, possibilitando a libertação das potencialidades críticas do indivíduo, objectivando não a mudança social, mas o aperfeiçoamento.

Assim, Dewey desenvolveu teorias pedagógicas progressistas, particularmente em relação à inserção do estudante, sujeito no processo de aprendizagem. Assim tornou a discussão sobre a democracia na organização social e a defesa da escola pública muito fundamental na pedagogia progressista.

Pode-se concluir este método de Dewey, instrumentalismo, com as suas próprias palavras:

O que leva o homem ao conhecimento não é um fim em si mesmo, mas a necessidade de apropriação da realidade. O pensamento não é, em última instância, saber, mas apropriação instrumental para ter domínio sobre as coisas. O meio impõe dificuldades, mas o pensamento humano serve de instrumento à sua adaptação (DEWEY, 1980: 128ss).

Sendo que na verdade, a busca do pensamento, é o que leva o homem a superar problemas, bases que fazem Dewey produzir ampla reflexão política, particularmente em relação aos fundamentos filosóficos, que justificam a valorização da experiência educativa e sobretudo a ligação quase intrínseca entre a vida, a experiência e a aprendizagem. Esta escola Democrática e progressista fez com que Dewey pensasse em algo que pode chamar-se de *Escola laboratório*, que seria o lugar onde se pode praticar o que se aprendeu, ou se quisermos na linguagem de Dewey, onde o aluno aprende a aprender. A seguir se discute o que Dewey entende por escola laboratório.

1.5 Escola – laboratório: o lugar da testagem dos métodos pedagógicos

Influenciado pelo empirismo, Dewey criou uma escola laboratório ligada à universidade onde leccionava para testar métodos pedagógicos. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Nesta escola, as actividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimulados a experimentar e pensar por si mesmas.

A escola laboratório ou *lab school* fundada na universidade de Chicago em 1896 era como um laboratório, comparável a quaisquer outros laboratórios científicos, onde poderiam ser desenvolvidas

experiências para a constituição, elaboração e desenvolvimento de temas e actividades práticas, tendo em consideração as necessidades e aptidões das crianças em função do seu estágio de desenvolvimento, as suas capacidades e experiências. A Escola laboratório permitia também o estudo da mente das crianças e do seu desenvolvimento.

Dewey apoia as actividades manuais, uma vez que estas apresentam situações concretas para serem resolvidas. E além do mais desenvolve o espírito de trabalho em equipa, pois através da divisão de tarefas entre os estudantes, se estimula a cooperação e consequentemente se desenvolve o espírito social (DEWEY, 1980: 27). Na filosofia de Dewey o estudante é o fazedor do seu próprio processo de aprendizagem. Mas quando falamos de escola laboratório, não significa que o Educação nova de Dewey não dá importância às matérias de estudo. Pelo contrário, este ensina a não fazer uma dicotomia entre a teoria e a prática. Mas tudo isto passa pelo raciocínio analítico. A seguir tratamos deste assunto.

1.6 Raciocínio analítico: capacidade de raciocínio rápido do aluno

Dewey considera o raciocínio como uma série de passos que seguem numa sequência ordenada. Estes passos são:

- 1) Problema: a pessoa motivada encontra obstáculo;
- 2) diagnóstico: ela localiza a fonte do problema e considera sua estrutura. Esta é a esfera da capacidade analítica para abstrair e formar conceitos;
- 3) hipótese: ela formula uma ou mais conjecturas. Esta é a esfera da imaginação criativa;
- 4) dedução: a pessoa apresentada tenta elaborar uma conclusão possível de sua hipótese, que será verdadeira se e somente se a hipótese for verdadeira. Esta é a esfera da lógica e da experiência, (MARTIN; SPERLING, 2003:63).

Então raciocínio analítico é a capacidade de raciocinar rapidamente através da percepção. A origem da ciência está nos problemas que estão associados à explicação de comportamento de alguns aspectos do mundo, onde as hipóteses são criticadas e

comprovadas. Fala duma escola democrática em que o estudante é o protagonista do seu saber, isto é, o estudante deve aprender a aprender, pois o conhecimento só é possível partindo da experiência.

A lógica tornou-se tema central em sua obra: *Lógica teoria da investigação*, em cujo prefácio Dewey forneceu uma informação elucidativa de suas proposições:

Espero que a palavra “pragmatismo” não apareça no texto. Possivelmente a palavra induza a falsas interpretações. Em todo caso, se tem acumulado tantas incompreensões e tantas controvérsias relativamente ociosas em torno deste vocábulo que me tem parecido oportuno evitar seu emprego. Porém no sentido genuíno do “pragmático”, a saber, a função que incumbe as consequências como provas necessárias da validade das proposições, sempre que estas consequências se tenham alcançado operativamente e sejam tais que resolvam o problema específico que suscita as operações, o livro que segue é absolutamente pragmático (DEWEY, 1950:4)

Esta citação revela a preocupação de Dewey, compartilhada por Peirce, com as falsas interpretações do termo pragmatismo e ao mesmo tempo anuncia o conceito formulado pelo autor. Dela se pode destacar alguns dos termos explicativos do pensamento pragmático presentes em todos os autores analisados – consequências práticas; validade das proposições e resolução de problemas - e, ao mesmo tempo, distinguir as proposições de Dewey, daquelas formuladas pelos seus pares.

Como para os demais pragmatistas, as proposições de Dewey tem por preocupação central o processo de construção de conhecimentos verdadeiros, para ele, o conhecimento inicia-se com a perplexidade desencadeada pelo problema e se encerra com a resolução da situação problemática. A lógica é o processo indagativo, reflexivo; o conhecimento é o resultado desse processo e o já conhecido é o referencial utilizado na investigação. O acto de investigação, por sua vez, requer atitude sistematizada que implica problematizar, investigar e concluir, diferenciando-se, portanto, da mera definição ou demonstração. O resultado da investigação é uma resposta à dúvida para a qual Dewey atribui o termo “asserção

garantida” por considerar o conhecimento um produto provisório e, portanto, diferente de “crença” que significa estado mental, o que é acreditado, distinto também de “saber” que significa algo independente de correção ou de relação com a investigação (TIBALLI, 2011: 5 – 6).

O principal elemento da teoria de Dewey sobre o conhecimento é a operação experimental que corresponde à lógica, à experiência reflexiva. A lógica, neste caso, é a capacidade da inteligência humana transformada em método, que se forma no processo de indagação, não havendo lógica prévia ao processo de investigação, “todas as formas originam-se da operação de investigação e dizem respeito ao controle desse processo de investigação, de modo a levá-lo a produzir asserções garantidas” (DEWEY a.pud TEIXEIRA. 1977:20).

A lógica em Dewey é uma ciência experimental progressiva, cujo objecto é determinado pela relação do material empírico com o simbólico e cujos postulados são submetidos à comprovação experimental e por esta razão sujeitos às mudanças. É uma ciência que se inscreve nas teorias biológicas e físicas, mas que por lidar com o comportamento humano torna-se “naturalmente social”, sua matriz é, portanto, biológica e cultural.

O comportamento do ser vivo consiste em um conjunto de actividades em série - acção e reacção - que desencadeiam um processo de desequilíbrio, de busca e de satisfação, que resultam da interacção do organismo com o meio, promovendo uma nova integração entre ambos. Nos organismos superiores este processo se torna cada vez mais complexo e se desenvolve em fases preparatórias, de escolha e utilização de recursos que resultam em maior interacção com o meio. A modificação que este processo opera no organismo para estabelecimento das condições satisfatórias de reintegração ou equilíbrio é o hábito que corresponde às mudanças estruturais e constitui a base da aprendizagem orgânica. Para Dewey, este processo ativo do ser vivo é a matriz do comportamento lógico, o que significa dizer que a busca, a indagação não é algo que sucede na mente ou no organismo isoladamente, mas uma situação real de ação-reacção entre o organismo e o meio. Essa proposição faz desaparecer o

subjetivismo psicológico que atribui ao ato mental em si, toda a explicação do processo de investigação, e o explica enquanto investigação lógica que exige constante revisão e readaptação de seus resultados, a partir da experiência, (TIBALLI, 2011:6).

Dewey considera, entretanto, que os homens vivem em um meio cultural e com este interagem com seus comportamentos biológicos através de símbolos e significados adquiridos na integração social.

O comportamento biológico antecipa as operações intelectuais, mas é com a cultura e a linguagem que se faz intelectual, isto é, de compreensão geral e de maneira objectiva. A cultura é um produto da linguagem e esta, por sua vez, é condição e produto da cultura. Assim, o comportamento biológico interagindo com a cultura através da linguagem, fornece os requisitos para o comportamento intelectual do homem que se realiza através do processo formulado e consciente de indagar, reflectir e pesquisar (RODRIGO, 2009: 12).

O processo de investigação para Dewey tem dois níveis: o do senso comum e o da investigação científica. Ambos perseguem os mesmos passos: situação indeterminada (problema); localização do problema; sugestão de solução; ensaio (experimentação); solução (satisfação) ou determinação da situação. A distinção entre eles reside no objecto da investigação, enquanto o senso comum se ocupa com os problemas vitais, quotidianos utilizando-se de um sistema prático e não teórico ou abstrato; a investigação científica tem por objecto a verdade teórica, “asserção garantida”, cuja preocupação são os significados e as relações entre os objetos na tentativa de descobrir as leis sistemáticas que as regulam. Os resultados da investigação científica são expressos através da linguagem que os representam e constituem uma mediação entre o conhecimento científico e sua aplicação prática.

Os problemas científicos têm suas origens no senso comum, tornam-se científicos mediante a inquirição lógica que os transforma em objectos de investigação. O resultado desse processo é o conhecimento científico, que é teórico, mas que tem por finalidade aplicar-se às condições existenciais e quando isto se

dá, volta a pertencer ao senso comum. Deste modo, a validade do conhecimento é determinada pela sua capacidade em organizar e controlar os elementos do senso comum” (TIBALLI, 2011:7-8).

O método empírico ou experimental tem a experiência como ponto de partida e como método de investigação e neste, os objectos são “encontrados”, “experienciados” e não construídos com recursos da argumentação lógica. Dewey buscou em James a explicação para o significado pragmático do termo experiência:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, imaginam - em suma, processos de experienciar (...). Ela é de “duplo sentido” nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. “Coisa” e “pensamento”, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária. (DEWEY, 1985:10).

O método empírico (que tem como ponto de partida a experiência) é, para Dewey, o único que toma essa unidade integrada como ponto de partida. Assim, recorreu a James para explicar o “duplo sentido” do termo experiência; empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia e reconheceu em Peirce “o primeiro tratadista de lógica que converteu a investigação e seus métodos em fonte primeira e última da matéria lógica” (Idem: 1950:22). Mas, a explicação para a relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialéctica hegeliana, ao mesmo tempo, em que dela se distancia ao propor o “idealismo prático”, que submete a dialéctica das formas lógicas às situações empíricas, em oposição ao “idealismo absoluto” de Hegel.

Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção, tendo o conhecimento duas fases, científica ou teórica

e prática ou de aplicação, que não se encontram dicotomizadas, mas unidas pelas continuidades do processo de investigação e pela aplicação de seus resultados.

Para Dewey a possibilidade dessa unidade reside na experiência ou experimentação científica, e ao se opor à tradição filosófica afirmava que:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade da “Razão Pura” em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível (DEWEY, 1959: 99).

Na filosofia pragmática de Dewey, a realidade é composta de acontecimentos, pelo dinamismo da acção recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. A esse dinamismo reactivo universal Dewey dá o nome de experiência. A experiência, por sua vez, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana, em oposição à compreensão idealista de dualidade corpo-espírito, filosofia-ciência, por exemplo. “A experiência é condição para a aquisição da verdade. Esta deve ser entendida como praxis, ou seja, os significados intelectuais devem ser entendidos como hipóteses de solução de problemas. Daí que a verdade da ideia não passa de sua eficiência experimental ou cognitiva e, em última análise, da sua provada utilidade social e moral” (TIBALLI, 2011: 9).

No que diz respeito a filosofia de John Dewey (1859-1952), faz-se menção a questão da sua importância, no sentido que a sua filosofia é caracterizada como pragmatista, apesar de lhe ser atribuída o fundamento filosófico com bases instrumentalistas. Portanto para este autor, as coisas, ou seja, as ideias só têm fundamento e que são importantes enquanto resolverem problemas reais.

É nesse contexto que se aponta o seu pensamento a partir da filosofia empírica, no sentido de valorizar a experiência real como algo que coloca a educação à produção da verdade sólida e praticável, ou seja, a experiência concreta enquanto compilada com a teoria traz bons frutos para a própria educação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas das estudantes.

Para além do mundo pragmático, que lhe é atribuído, com ênfase na experiência, facto este que muitos autores levam a crer que as suas influências são de origem empirista, mas também pelo facto de conciliar a teoria com a prática, outros fundamentam que as suas influências são racionais. Porém, mais do que considerar influências racionais ou empiristas, em grande parte teve influências de Kant, pelo facto de conciliar a teoria com a prática.

Em outras palavras, o modo de Kant (1724 – 1804), que afirma que não se deve ensinar o aluno a pensar, mas como pensar, então, em Dewey, a escola não mais ensinará a pensar, porém, a procurar oferecer, na experiência do aluno, pressupostos educativos, de modo que este desenvolva por si, o seu pensar espontâneo. Neste aspecto, o pensamento de Dewey quanto à Educação também, é Libertadora como propôs Paulo Freire (1921 – 1997) que a Educação deve estimular a criatividade e a crítica à aprendizagem.

Em Dewey, tanto o professor como o aluno são os mentores principais da Educação, encontrando-se numa relação pedagógica e dialéctica da experiência, seja da educação formal, como dos temas que o aluno encontra no seu quotidiano. Entretanto, a Escola é o segundo meio da socialização, segundo Dewey, já que o aluno procura construir e reconstruir a sua experiência de vida aprendida em casa, bem como no seu meio social, e, neste caso, é a experiência directa tida na escola, como local especial da aprendizagem, que favorece a melhor aprendizagem, tanto dos valores éticos, assim como dos sociais.

Entre os séculos XIX e inícios do século XX, introduziu-se um dos sistemas educacionais vigentes nos Estados Unidos um método que se limitava às técnicas da memorização e transferência

do conhecimento vindo do professor. John Dewey (1859-1952) revoluciona o sistema de ensino, propondo novas técnicas educacionais que levariam uma significativa mudança ao modelo de Ensino Tradicional vigente naqueles países e naquela época. Estas novas técnicas de ensino foram concebidas para criar a Escola Nova ou Progressista, oposta à Tradicional.

Este tipo de modelo educacional tinha como pressuposto básico, de que a escola deveria ser um *organon*, isto é, um instrumento em vista a edificar-se uma nova sociedade em que se pudesse tomar em conta as qualidades pessoais de cada indivíduo; assim, a educação tinha que ser um factor de humanização e transformação social.

A Escola Tradicional vigente naquela época era rigorosa, favorecia a aula expositiva, a lição magistral, onde o professor era o único detentor de conhecimentos e tido como um informador e transmissor dum saber já elaborado e o aluno tido como um receptor passivo de um conhecimento previamente concebido e estruturado. A sua função na escola se resumia, fundamentalmente, em consolidar, repetir e reproduzir a mensagem vinda do professor, e os conhecimentos que este adquiria não possuíam nenhuma finalidade e nem utilidade.

Para Dewey, este tipo de ensino era já insuficiente face às condições e transformações socioeconómicas e históricas acontecidas naquela época; daí, Dewey funda a Escola Nova ou Progressista, onde o mais importante na aprendizagem dos alunos é a relação que estes devem ter uns para com os outros e o ensino é personalizado, é activo, onde se estimula a criatividade do aluno e do professor, quer dizer, o aluno deve possuir um espírito crítico na sua aprendizagem, tomando, neste caso, uma iniciativa pessoal.

Portanto, como se pode notar a filosofia pragmática de Dewey tem vários condicionamentos, dentre eles a influência da filosofia alemã, no caso de Kant. Mas também ele preferiu chamar sua filosofia de Instrumentalismo ou Experimentalismo, entendido como uma corrente filosófica que preconiza que o indivíduo deve

estar atento àquilo que são as suas experiências no quotidiano e que cada experiência deve ser útil à sua vida, isto é, o valor da verdade, do pensamento, de uma teoria reside no seu carácter instrumental, isto é, no seu rendimento em acção.

Porque o presente trabalho propõe-se a fazer uma interpretação de dois autores seguida de uma possível aproximação dos dois, é chegado o momento de apresentar a interpretação do segundo autor de nome Paulo Freire.



Capítulo 2

A VISÃO DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: A SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA BANCÁRIA E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

2.1 Influências da Doutrina Paulo Freire (Contextualização)

Como não poderia deixar de ser, assim como fizemos em Dewey, antes de interpretar o seu pensamento, tentamos contextualizar no tempo e no espaço o seu percurso histórico e filosófico. É o que a seguir faremos em relação a Paulo Freire de modo a compreender como, onde e, sobretudo, porque Paulo Freire forjou o seu pensamento.

Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921, e conheceu, desde cedo, a pobreza do Nordeste do Brasil. Desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projectos de alfabetização. Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. O pensamento de Paulo Freire - a sua teoria do conhecimento - deve ser entendido no contexto em que surgiu - o Nordeste brasileiro -, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso ‘dar-lhes a palavra’ para que ‘transitassem’ para a participação na construção de um Brasil, que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 1998:15).

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram

alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada. A partir dessa sua prática, criou o método que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

A partir do golpe militar ocorrido em 1964, Paulo Freire foi exilado para Chile porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão, acusado de “subversivo e ignorante” (GADOTTI, 1998:20).

Depois de passar alguns dias na Bolívia, foi para o Chile onde viveu de 64 a 69 e pôde participar de importantes reformas, conduzidas pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular de esquerda. “A reforma agrária implicava no deslocamento dos aparelhos de Estado aos campos para estabelecer uma nova estrutura agrária e fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infra-estrutura básica, assistência técnica, escolas etc” (GADOTTI, 1998:25).

O governo do Chile procurava novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação desses novos técnicos no Chile. O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, “ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico,

rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (Idem: 27).

Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do Partido Democrata Cristão (PDC) que o acusava, em 1968, de escrever um livro “violentíssimo” contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do Oprimido* que só seria publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte.

A sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 pode ser considerada como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como o “Método Paulo Freire”. A situação de intensa mobilização política desse período teve uma importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire, cujas origens remontam à década de 50.

Depois de passar quase um ano em Harvard, no início de 1970, foi para Genebra onde completou 16 anos de exílio. Na década de 70 assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização europeia, auxiliando-os na implantação de seus sistemas de educação. Esses países procuravam elaborar suas políticas com base no princípio da auto-determinação. Sobre uma dessas experiências foi escrita uma das obras mais importantes de Freire que é “*Cartas à Guiné Bissau*” (1977). Paulo Freire assimilou a cultura africana pelo contacto directo com o povo e com seus intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com António Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina.

Nesse período, teve um contacto mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. “Parece-me que o marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com

os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donald Macedo, Ira Shor e Peter MacLarn e Carlos Alberto Torres” (GADOTTI, 1998:31).

Paulo Freire retorna aos Estados Unidos já com uma bagagem nova, trazida da África e discute o Terceiro mundo no Primeiro Mundo com Myles Horton. O diálogo mantido com Myles Horton, em 1989, no livro *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, deve ser considerado exemplar. Esse livro foi escrito com muita paixão, esperança e sabedoria. Ambos foram educadores e ativistas políticos. Myles Horton (1905-1990) foi o fundador do Highlander Center, no sul dos Estados Unidos, um centro de estudos que teve grande importância nas décadas de 50 e 60 na luta pelos direitos civis e na educação de jovens e adultos trabalhadores nos Estados Unidos. A vida e a obra de Horton é muito parecida com a de Paulo Freire. Mesmo tendo percorrido caminhos diferentes, eles se encontraram para discutir suas experiências e idéias, encontrando muita semelhança de ideias e métodos de trabalho. Partindo desta contextualização, se conclui que a vocação para educar de Paulo Freire nasceu, cresceu e se desenvolveu nas suas diversas experiências no nordeste do Brasil, onde grande parte da população vivia em situação de analfabetismo e em extrema situação de pobreza. Essa realidade de analfabetismo e pobreza coloca o homem numa condição de objecto, de coisa, de ser menos. Dentro desta realidade, ele perdia sua consciência, vivia no anonimato da massificação e da alienação. Esta breve contextualização remete-nos aquilo que é a essência das suas obras. De facto é incontornável a pedagogia de Oprimido para perceber o seu pensamento filosófico. Mas antes de debruçarmo-nos sobre a pedagogia de oprimido é pertinente que façamos um olhar genérico do termo pedagogia. Ei-lo a seguir.

2.2 Breve historial sobre a pedagogia geral

Durante muitos séculos, o problema educativo (a formação do carácter e da personalidade das pessoas) foi objecto de estudo

e de meditação, sem que houvesse atribuído a este conjunto de conhecimentos, mais ou menos sistematizados qualquer designação específica. Eram os filósofos que estudavam os problemas educativos. Porém, entre a realidade prática e a Filosofia havia uma grande distância. Aos poucos, foram surgindo pessoas que começaram a se relacionar directamente com questões práticas educativas, os pedagogos.

Segundo PLANCHARD (1979:193-199), na Grécia e em Roma, chamava-se pedagogo ao servo ou escravo que era guardião, conduzia e acompanhava as crianças. O próprio termo significa, aquele que conduz a criança. Com o tempo, o pedagogo, que começou como simples condutor ou guardião da criança, acabou por se transformar, em Roma, num *perceptor* (mestre encarregado da educação no lar). Quando Roma (que era guerreira) conquistou a Grécia, os prisioneiros reduzidos à escravidão, vieram muitos atenienses cultos e ilustrados, com habilidades e conhecimentos que causavam muita admiração aos romanos.

Diante da multiplicidade de conhecimentos, os romanos entregaram a educação dos seus filhos aos gregos, seus escravos, muitos dos quais eram sábios, filósofos, sofistas, oradores, matemáticos, pintores, etc. Os pedagogos (Escravos) assumiram a educação das crianças.

Com o desaparecimento da escravatura, sob a influência do cristianismo, o pedagogo – escravo deixou de existir. Passaram, então, a receber o nome de pedagogos, os estudantes pobres, que aprendiam com os filósofos e se instalavam, nos castelos senhoriais e nos solares (morada de famílias nobres), servindo de *perceptores* (professores encarregados da educação das crianças no lar) dos filhos dos fidalgos e dos grandes senhores. Enquanto estudavam, ensinavam. Recebiam, como recompensa pequenas importâncias. Na maioria dos casos, ensinavam a troco de hospedagem, alimentação, luz e roupa lavada.

Com o tempo, e como a instrução era de difícil acesso, estes Pedagogos-Estudantes começaram com a autorização dos respectivos

senhores – a reunir aos filhos do palácio onde trabalhavam, outras crianças de famílias conhecidas da redondeza. Assim surgiram as primeiras escolas particulares.

Nessa época, a palavra Pedagogo, começou a ser usada como sinónimo de Mestre-escola. Os pedagogos passaram a se apresentar com ar de doutor criando um complexo de superioridade e o público passou a atribuir a palavra pedagogo, durante muito tempo, o significado de pedante (quem ostenta conhecimentos que na verdade não tem). Foi da palavra pedagogo que derivou, o termo pedagogia, vocábulo que aparece para designar uma ciência e uma arte que tinha raízes antiquíssimas, quase tão velhas como a própria humanidade – a da educação das pessoas.

No século XVII surge, pela primeira vez, no dicionário da Língua Francesa, o vocábulo Pedagogia como ciência da educação, que já se usava na linguagem corrente. Com a formação definitiva da Ciência da Educação, o vocábulo Pedagogia, como Ciência da Educação, o vocábulo Pedagogia se enriqueceu e enriqueceu a palavra e a profissão de pedagogo.

Hoje, o pedagogo é o especialista em pedagogia, a Ciência e a arte da educação. Ele é o especialista em conduzir o comportamento das pessoas e não apenas as crianças para uma mudança de comportamento, aprendizagem, em direcção aos objectivos da educação, o processo de formação da personalidade humana. Feito este breve historial sobre a pedagogia, iremos a seguir analisar o pensamento de Paulo e para tal iremos recorrer a sua obra *Pedagogia de Oprimido* que expõe claramente o seu pensamento, como seguir o fazemos.

Ao decorrer do tempo, foram surgindo diversas correntes epistemológicas que foram desenvolvendo as ideias sobre a pedagogia. Essas correntes são, entre outras, o racionalismo, o empirismo, o positivismo e o construtivismo.

O racionalismo entende que todo o conhecimento válido vem, essencialmente, do uso da razão.

O empirismo entende que todo o conhecimento válido vem, essencialmente, da experiência, ou seja, da experimentação.

Para o positivismo o conhecimento científico está baseado em factos mensuráveis a partir dos quais são construídos modelos, através de um rigoroso raciocínio indutivo.

O construtivismo advoga que o conhecimento é formado pela interacção do sujeito com o objecto.

Estas correntes de pensamento levaram ao surgimento de duas escolas de pensamento: a escola do empirismo e a do racionalismo.

A escola do empirismo é centrada na ideia de que o conhecimento tem a sua origem na experiência, ou seja, o conhecimento é apreendido pelos órgãos de sentidos (visão, audição, tacto, olfacto e paladar) e por um sentido interno (memória, sentimentos, entre outros) e, a escola do racionalismo acredita que é a razão e não a experiência a fonte do verdadeiro conhecimento.

O realismo acredita que os objectos existem realmente, independentemente de nós ou dos meios que utilizamos para conhecê-los. Ele desemboca na estrutura cognitiva de Piaget (1896-1980), ou seja, na epistemologia genética. A epistemologia genética releva a experiência e assenta no pragmatismo que teve como impulsionador John Dewey, com o seu *instrumentalismo*. Este método, a princípio, quer pautar-se pelo empirismo, o ensaio provará que para que haja sucessos no processo de aprendizagem será necessária a conjugação do empirismo e do racionalismo na busca de um saber válido e eficiente.

O construtivismo de Piaget influencia em grande medida a escola da complexidade ou teoria da inteligência da complexidade de Edgar Morin, que vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar e multireferencial para a construção do conhecimento. Edgar Morin concluirá que o homem é um ser complexo. Pode-se perceber, então que o saber não é fruto de um só conhecimento, mas de vários tipos de conhecimentos interdisciplinares associados.

O pragmatismo influenciou também a escola sociológica de Émile Durkheim com o seu funcionalismo. Durkheim defende que é preciso usar uma pesquisa empírica simultaneamente com a teoria sociológica. Os factos sociais devem ser tratados como coisas. Para este sociólogo o homem tornou-se humano porque tornou-se social. A socialização é uma aprendizagem.

A conjugação da epistemologia genética de Jean Piaget e o pragmatismo de John Dewey contribuíram bastante para o surgimento de novas metodologias de ensino e obrigaram a educação a repensar nos seus métodos de aprendizagem. É nesta óptica que surge o novo paradigma do saber fazer.

Os alicerces dos métodos pragmáticos podem ser encontrados tanto em Piaget, com o seu construtivismo, como em John Dewey, com o seu pragmatismo. O construtivismo desenvolve “a ideia kantiana de que a informação obtida do mundo é arranjada e ordenada por nossa constituição psíquica de modo a tomar uma forma a nós inteligível” (WINCH, 2007: 52). Este processo de aquisição de conhecimento chamou-se de teoria de construtivismo. O construtivismo é a junção de várias teorias filosóficas; é uma teoria sobre o conhecimento. O sujeito só aprende aquilo que lhe é inteligível. “O construtivismo admite apenas estruturas e capacidades inatas, mas não conceitos inatos” (WINCH, 2007: 53).

De acordo com Piaget o conhecimento não está no sujeito nem no objecto, mas constrói-se na interacção do sujeito com o objecto. É na medida em que o sujeito interage que vai produzindo também o próprio conhecimento, daí o nome de construtivismo. O sujeito é activo, e em todas as etapas de sua vida, procura conhecer e compreender o que se passa à sua volta.

Gaston Bachelard (1884-1962) interessou-se também pelo construtivismo. Aliás, foi ele que introduziu esta teoria na França e influenciou um grande número de investigadores. Na sua obra *La Philosophie du non* (1940) mostra que “não é um negativismo, muito pelo contrário (...), é a transformação dos próprios princípios do

conhecimento, um sim à actividade construtivista” (BERTRAND, 2001: 67).

A pessoa constrói o seu pensamento criticando o seu conhecimento actual e as suas experiências. Para Bachelard, a pessoa só pode construir o seu conhecimento se for capaz de dizer não às experiências antigas e saber contradizê-las. É preciso passar do realismo ingénuo ao racionalismo discursivo. Um aluno que chega à sala de aulas com conhecimentos constituídos e que não queira criticá-los e contradizê-los, é já um obstáculo para a sua aprendizagem. “O aluno deve elaborar o seu saber numa interacção entre as concepções preliminares e as informações que pode encontrar graças a elas” (BERTRAND, 2001: 67s). As concepções preliminares são os instrumentos da actividade para aprendizagem, salientado aquilo que Piaget já tinha afirmado que o conhecimento deve entrar em acção num processo de reorganização. Ao que Piaget chamou de “esquemas de assimilação” ou “esquemas de acção” ou ainda “operações mentais”. O aluno entra no processo de acomodação que o levará a uma abstracção reflexiva. O que promove todo este movimento é o processo de equilibração, conceito central da teoria construtivista. Diante de um desafio, de um estímulo, de uma lacuna, o sujeito se “desequilibra” intelectualmente, fica curioso, instigado, motivado e, através de assimilações e acomodações, procura restabelecer o equilíbrio que é sempre dinâmico, pois é alcançado por meio de acções físicas ou mentais. O pensamento vai-se tornando cada vez mais complexo e abrangente, interagindo com objectos do conhecimento cada vez mais abstractos e diferenciados.

O professor ajuda, assim, o aluno a problematizar a sua acção conhecedora. Propõe ao aluno que participe activamente da própria aprendizagem mediante a experiência preliminar e novas experimentações, a pesquisa em grupos, o estímulo, a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. O Professor torna-se um facilitador. Numa outra perspectiva, André Giordan advoga que “o ensino deve ir ao encontro das

representações dos alunos, que são obstáculos à aprendizagem” (BERTRAND, 2001: 72).

O professor e o grupo devem ajudar o aluno a criticar e contradizer as concepções preliminares. O erro é um meio para aprender. É o momento da confrontação das concepções preliminares do aluno. Feito este breve historial sobre a pedagogia, iremos a seguir analisar o pensamento de Paulo e para tal iremos recorrer a sua obra *Pedagogia de Oprimido* que expõe claramente o seu pensamento, como a seguir o farei.

2.3 A Pedagogia do Oprimido, como humanista e libertária

Importa recordar, como dizíamos acima na contextualização de Paulo Freire, que a vocação de educar de Paulo Freire nasceu, cresceu e se desenvolveu nas suas diversas experiências no nordeste do Brasil, onde grande parte da população vivia em situação de analfabetismo e em extrema situação de pobreza. Essa realidade de analfabetismo e pobreza coloca o homem numa condição de objecto, de coisa, de ser menos. Dentro desta realidade, ele perdia sua consciência, vivia no anonimato da massificação e da alienação. Mas deixemos que seja ele a falar:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjectividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não humanitarista, pode alcançar este objectivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objectos de seu humanismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1987:41)

Freire introduz a sua pedagogia de oprimido. Esta pedagogia fornece-nos instrumentos indispensáveis a didáctica da libertação do oprimido e do opressor. É a grande justificativa da Pedagogia do oprimido é a desilusão filosófica e política sobre a relação dominação – opressora e ou oprimido, propondo a superação desta contradição a partir de uma re-humanização dos oprimidos, através

da prática pedagógica, auxiliando a libertação. A opressão e as suas causas devem ser reflectidas, resultando em lutas orientadas pela pedagogia, enfrentando o medo da liberdade. Este não se liberta sozinho, mas em comunhão com outras de situações semelhante, dialogando, colocando-se como sujeito e não objecto. Nada justifica a manipulação. Esta deve ser liderada pelo oprimido.

Freire, na sua longa caminhada em busca da educação libertadora, se empenha nos seus trabalhos em expressar o seu sentimento de transformação da realidade opressora em realidade igualitária, sua luta é a favor dos menos favorecidos, os marginalizados da sociedade. “A educação tradicional consente que os excluídos e marginalizados da sociedade permaneçam no estado de consciência ingênua e alienação. No contexto capitalista, a educação é moldada a atender os interesses do capital, deste modo os oprimidos não compreendem a realidade que vivem” (FREIRE, 2005:43).

De acordo com Freire, o dominador faz do dominado instrumento de manobra, o sujeito é educado para não desenvolver a consciência crítica, é negado o direito do homem de se humanizar e o direito do pensar autêntico. Freire coloca a humanização como algo que é vocação de todos os homens e a desumanização, que está presente na realidade opressora, como uma distorção histórica. Entretanto a realidade opressora apresenta o direito de ser mais como vocação dos dominadores e o ser menos como a vocação dos dominados.

Freire busca como ideal a conscientização para o conhecimento da realidade e das relações de poder existente na sociedade, isto para que o indivíduo possa transformar, modificar o que lhe é oferecido como se fosse o máximo que poderíamos ter e muitas vezes ver o dominador como um sujeito generoso, porque sua ideologia já corrompeu e alienou o cidadão.

A sua prática pedagógica fundamenta-se principalmente na crença de que o educando assimila o objecto de estudo fazendo uso de uma prática dialéctica com a realidade, em contraposição à

educação bancária, tecnicista e alienante. Para Freire, no momento em que o saber torna-se um produto cuja fabricação é assegurada por uma instituição oficial chamada escola, essa escola torna-se em corpo separado da sociedade, o conteúdo do ensino não tem nada a ver com o aluno nem com a realidade concreta e imediata como quem aprende.

Freire advoga que o educando deve criar a sua própria educação, fazendo o seu próprio caminho, e não seguindo um já previamente construído, libertando-se dos esquemas alienantes e, o educador deve seguir o rumo do seu aprendiz apenas como facilitador deste na construção do seu próprio conhecimento ou na conquista da sua liberdade. Assim ele diz:

Na realidade, na medida em que esta modalidade educativa se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com as quais educandos e educadores observam a realidade social (quando a observam), simplesmente para descrever, esta educação é tão domesticada como qualquer outra. A educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projectores. Pelo contrário, é a que se propõe, como praxis social, contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objectiva. Por isto mesmo, é uma educação, tão política como aquela que, servindo as elites do poder, se proclama apesar de tudo neutra. Daí que esta educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade (FREIRE, 1977: 118).

O que se pode observar nesta citação é que Freire também nega as práticas que se dizem ser educativas a partir das quais somente é necessário observar e descrever a realidade, é necessário uma postura frente esta realidade, uma subjectividade que seja coesa e que tenha argumentos, por isso, Freire afirmava que a educação é um acto político.

Para Freire toda a tarefa de educar só é autenticamente humanista na medida em que faz perder o medo da liberdade e na medida em que pode criar no educando um processo de recriação, de busca, de independência e de solidariedade. Deve facultar ainda, uma comunicação entre sujeitos que actuam sobre o

mundo transformando-o, se é que se quer chegar ao homem como ser concreto inserido numa determinada realidade histórica. Mas Freire explica a sua perspectiva:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 1996: 115).

Dentro da perspectiva de Freire há um posicionamento sociológico e antropológico da condição do homem participante de um meio e dos pressupostos que envolvem a educação, ou seja, analisa a problemática dos processos de ensino aprendizagem através do jogo de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, em suma através de nossa realidade. Por isso, que suas obras são uma denúncia aos modos que constituem a educação oferecida aos homens das camadas populares.

Deste modo, ele afirma que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na praxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005:46).

Freire (2005) expõe que está disseminada na sociedade a questão do perigo da conscientização crítica que conduz a uma pedagogia libertadora, um dos argumentos é que a conscientização conduz à anarquia. Entretanto, esta afirmação é pertencente ao senso comum elaborada pelos dominantes como forma de se

defender dos movimentos e pedagogias progressistas, estes grupos elencam como necessidade primeira o desenvolvimento de um processo de conscientização. Mas Freire faz uma ressalva sobre o modo como se dá a conscientização:

Não há conhecimento se da sua prática não surge a acção consciente dos oprimidos, enquanto classe social explorada, na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialéctico entre a reflexão crítica sobre a acção interior e a acção subsequente no processo daquela luta (FREIRE, 1977:118).

Freire (1983) define a conscientização como sendo uma extensão da tomada de consciência. Há três tipos de consciência na sociedade com características antagónicas resultantes das estruturas sociais também contrárias.

Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educado (fonte). É também educador. Aflora o seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da prática humana busca, na interioridade desta retotalizar-se como prática da liberdade (NUNES, 2011:2).

Na Pedagogia do oprimido, no seu segundo parágrafo da introdução diz: “um dos aspectos que nos surpreendemos, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é o medo da liberdade, a que faremos referência no primeiro capítulo deste ensaio”. Não é possível tratar da educação libertadora, sem pensar que a pedagogia também precisa de ser libertadora. Como Paulo Freire definia:

(...) aquela que tem que ser forjada com (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objecto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si,

participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987:32).

Nesta obra, Freire enfatiza a necessidade de se ter a consciência da liberdade além de salientar o que ele denomina como pedagogia do oprimido do opressor onde a educação existe como uma prática de dominação e a pedagogia do oprimido que precisa ser realizada para que surja uma educação como prática da liberdade. Para Freire, não basta somente que o oprimido tenha consciência da opressão, além disso, ele deve ter a consciência de que precisa transformar a realidade. Logo, a educação para com o oprimido é um trabalho de conscientização.

A forma do opressor surgiu pela afirmação do homem enquanto indivíduo possuidor de direitos, tanto de luta pela liberdade trabalhista quanto a desumanização dá margem ao surgimento da luta pelo direito de cada ser humano. Sendo assim, dentro do sistema capitalista sempre haverá o que se sobrepõe mais ao sistema do que o outro, ainda mais se tratando do capital. Assim, até a educação virou um grande comércio.

Em relação a definição de oprimidos e opressores pode haver algumas contradições; o que torna os opressores desumanizados é sua violência, e essa violência faz com que os oprimidos tendam a reagir lutando contra quem os oprime, contra quem os fez menos. Essa luta só adquire sentido quando o ser menos, ao buscar sua humanização, não se reconhece opressor devolvendo a quem o oprimiu tal violência. A libertação se dá à medida que o oprimido reconquista sua humanidade em ambos os papéis que possivelmente ocupa o do ser mais e do ser menos. Assim sendo, pode-se correr o risco da “inversão dos papéis”, ou seja, o oprimido pode passar a oprimir o opressor:

(...) É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em

que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade, (FREIRE, 1987:32).

Freire em sua longa caminhada em busca da educação problematizadora e libertadora se empenha nos seus trabalhos em expressar o seu sentimento de transformação da realidade opressora em realidade igualitária, sua luta é a favor dos menos favorecidos, os marginalizados da sociedade. A educação tradicional consente que os excluídos/marginalizados da sociedade permaneçam no estado de consciência ingênua e alienação. No contexto capitalista, a educação é moldada a atender os interesses do capital, deste modo os oprimidos não compreendem a realidade que vivem (FREIRE, 2005). O dominador faz do dominado massa de manobra, o sujeito é educado para não desenvolver a consciência crítica, é negado ao homem o direito de se humanizar e o direito do pensar autêntico como menciona Freire (2005). Freire coloca a Humanização como algo que é vocação de todos os homens e a desumanização, que está presente na realidade opressora, como uma distorção histórica. Entretanto a realidade opressora apresenta o direito de o ser mais como vocação dos dominadores e o ser menos como a vocação dos dominados.

Na visão de Freire, para que haja equilíbrio na sociedade não é necessário que os papéis sejam trocados, ou seja, que opressores se tornem oprimidos e oprimidos se tornem opressores, se isto ocorresse teríamos um grande equívoco e uma grande contradição. Sua luta é para equalizar com qualidade e quantidade. Defende uma Pedagogia que liberte os marginalizados de sua condição de explorado e alienado, que estes possam se comunicar, agir e pensar. Assim ele diz:

Na realidade, na medida em que esta modalidade educativa se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com as quais educandos e educadores observam a realidade social (quando a observam), simplesmente para descrever, esta educação é tão domesticada como qualquer outra. A educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projectores. Pelo contrário, é

a que se propõe, como praxis social, contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objectiva. Por isto mesmo, é uma educação, tão política como aquela que, servindo as elites do poder, se proclama apesar de tudo neutra. Daí que esta educação não possa ser posta prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade (FREIRE, 1977:118).

Na sua pedagogia de oprimido ou melhor no seu pensamento pedagógico filosófico há elementos ou palavras que não passam despercebidos, são os que farão parte do nosso discurso a seguir.

2.4 Dialéctica: oprimido e opressor - a concepção bancária da educação como instrumento da opressão - seus pressupostos e sua crítica

Começa-se pela concepção bancária da educação. Freire é contra a escola tradicional que faz com que o aluno não desenvolva as suas capacidades críticas, isto é, torna-se um sujeito pensado e não pensante. A educação bancária é eminentemente dominadora a todos os níveis da vida. Há uma relação de submissão. Nesta educação o educador educa, os educandos são educados. O conceito de consciência, introduzido por Freire, aparece para superar esta relação de submissão. Para Freire esta concepção bancária da educação resulta duma visão falsa dos homens. Oijamos dele próprio:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não no mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma secção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, que se vão transformando em seus conteúdos (FREIRE, 1987: 62).

A pedagogia bancária tende a ser monologa, pois a comunicação é unilateral, onde o educador é que sabe tudo e vai despejar nos alunos. Não há espaço para o aluno produzir o seu próprio conhecimento. A educação bancária caracteriza-se pela relação entre o educador (que tudo sabe) e o educando (que não sabe). O educador por ser aquele que tudo sabe deposita seus conhecimentos nos educandos, que na sua total ignorância recebem passivamente os conhecimentos. Nesta condição o aluno é mero ouvinte. Como consequência deste procedimento baseado na fala temos uma cristalização da realidade, pois o aluno não participa do processo, pelo qual deveria ser sujeito activo. Freire, explica a condição do professor:

(...) o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e me cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação, assim, melhor seria dizê-la (FREIRE, 2005: 65).

Nesta citação temos a definição da pedagogia bancária. Freire quando fala em encher, é realmente o significado de depositar conteúdos desvinculados da realidade nos alunos, como são recipientes devem cumprir a tríade receber, memorizar e arquivar. Esta "habilidade" de processar e memorizar a informação são averiguados pelo educador através das avaliações. Entretanto, este conhecimento insignificante não serve para ser utilizado no quotidiano dos alunos, assim, há uma dicotomia entre a escola e a vida quotidiana.

Se apenas fosse transmissora de conhecimentos talvez os danos não fossem tão grandes, mas além disso, transfere valores, comportamento, modos de agir e de aceitar passivamente condicionamentos. Em suma, forma uma personalidade passiva, apática, sem identidade, nem opinião, acrítica. A escola nesta

dimensão é uma extensão da sociedade opressora, que baseia suas relações através da cultura do silêncio.

Segundo Paulo Freire os oprimidos, neste panorama, são vistos como os “anormais” da sociedade. Freire expõe o pensamento desta pedagogia bancária: “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia, da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homem ineptos e preguiçosos” (FREIRE, 2005:69).

Como já dito anteriormente, na educação bancária o objetivo é manter tudo como está dentro da sociedade, manter a classe dos pobres que servem como mão-de-obra barata e a classe dos ricos que dirigem os negócios e governam estes trabalhadores. Estes primeiros já incorporaram que são incapazes e desajustados a sociedade, por tanto ouvir de seus superiores, e crêem que esta sociedade que os marginaliza é boa. Então Freire conclui que: “daí que a educação bancária, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (FREIRE, 2005: 70), pois a conscientização é o primeiro passo para a mudança.

Assim, ele afirma:

(...) é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a ingênua o próprio é a superposição à realidade. (...) a propósito da consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, adaptação (FREIRE1983:106).

Nesta prática desumanizante, o homem não se torna participante e integrante da realidade, é moldado, adaptado ao sistema, ou seja, a sociedade permanece imutável e quem precisa se ajustar é o homem. Ele está imerso nela, é como se não estivesse presente dentro dela, é “puramente espectador do processo”, o que ocorre é que entende que as relações sociais são inerentes a ele e não há nada que possa ser feito. Este panorama dá margem a outra questão que Freire conceitua e sugere que “uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo

especializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes.’ (FREIRE, 2005:72)

Assim tudo caminha a favor do dominador, os homens se tornam cada vez mais passivos graças a educação imposta pelo dominador. Quanto mais passivos mais adaptados ao mundo capitalista. Mas isto não ocorre por acaso, há um objetivo que norteia esta prática massificadora. A este respeito Freire explica:

(...) um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre educador e os educandos, os critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 2005:73).

Antagonicamente a esta prática desumanizante e massificadora, temos a proposta de Freire e sua defesa por um ensino que valorize o homem, desenvolva suas capacidades e

corresponda com a sua própria natureza do ser humano que é de se humanizar e ser mais dentro da sociedade configurando-se participante e principalmente transformador de uma realidade injusta e discriminatória. Freire expõe a natureza e condição do homem na sociedade:

(...) a vocação do homem é a de ser sujeito e não objecto. A falta de uma análise do meio cultural corre o perigo de realizar uma educação pré - fabricada, hiper-postiça – e, por isso inoperante que não está adaptada ao homem concreto a que se destina. (...) A educação para ser válida deve ter em conta por um lado a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: num preciso lugar, em tal momento, em tal contexto (FREIRE, 1977: 40ss).

Para atingirmos o ideal e superarmos a educação que discrimina e introduz preconceitos na sociedade é necessário que primeiramente haja uma modificação das relações sociais existentes nesta prática, sendo elas definidas no educando e no educador. Nesta nova práxis haverá uma relação dialéctica através do diálogo,

que será à base desta proposta. Com o diálogo o professor dominará o que o aluno conhece, os seus argumentos para a problemática social objectivando interferir nos conhecimentos equivocados. Sobre a importância das relações Freire afirma:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem, (FREIRE, 2005: 79).

Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Entretanto o nível de conhecimento não se estagna somente no que o educando conhece, pelo contrário, é preciso superar por incorporação para compreender melhor o conhecimento estruturado, crítico e argumentativo. Freire explica:

Pelo facto mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos, (FREIRE, 2005: 80).

Partindo da realidade social, o educador reconhecerá as necessidades a serem supridas, as ideias equivocadas e o conteúdo a ser trabalhado com os educandos. Através do diálogo o professor investigará seus alunos a fim de estruturar um trabalho pedagógico que mobilize a todos os envolvidos neste processo de conscientização. Dentro deste processo de conscientização, temos a valorização do homem como um ser histórico e actuante na sociedade que é o que nos diferencia dos animais, esta acção é um dos primeiros momentos para a tomada de consciência para compreender a sua própria história. Reconhecer a própria história é se situar no tempo e espaço, é reconhecer o contexto em s está inserido, é estabelecer relações entre eu – mundo – outro. É perceber que estas relações são mediadas pelo mundo, e o mundo é o objeto cognoscente que se deseja desvendar, é o olhar crítico e clínico sob o mundo, é 'ler as entrelinhas'. Diz Freire:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objectos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (...) ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente - futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. (FREIRE, 2005: 106ss)

Investigar e conhecer a realidade dos educandos são os alicerces desta pedagogia. Ir ao campo, dialogar com a comunidade para que futuramente possam ser estabelecidos os temas a serem desenvolvidos são os pré-requisitos básicos para a pedagogia do oprimido. “Toda investigação temática de carácter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2005).

Neste modelo não há currículos pré-estabelecidos, não há disciplinas estanques. Isto não quer dizer que Freire nega a ciência, pelo contrário, ao elencar os temas, é necessário um estudo preciso e profundo de cada um destes, as origens, circunstância que se dão, causalidade e etc.

Podemos perceber que há uma globalidade nos estudos dos temas, ou seja, a construção do conhecimento não se baseia em conhecimentos fragmentados, Freire expõe um exemplo:

O tema desenvolvimento, por exemplo, ainda que situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberia, assim, o enfoque da sociologia, da antropologia, como da psicologia social, interessadas na questão do câmbio cultural, na mudança de atitudes, nos valores, que interessam, igualmente, a uma filosofia de desenvolvimento (FREIRE 2005: 124).

Diante desta explanação, podemos analisar que Freire não estabelece a construção do conhecimento como uma receita muito bem elaborada Como defensor de práticas críticas e progressistas Freire (2005) expõe a condição do educador, define as características de sua pedagogia para obter resultados que possibilitem aos marginalizados das sociedade o direito de Ser e também de Ter,

pois na sociedade capitalista o que mais importa é o verbo Ter, ter posses, Ter *status*, ter dinheiro.

Os marginalizados não possuem este pré-requisito para participação social e com a educação bancária o direito de Ser também lhes é amputado. Entretanto, se rompermos com este tipo de educação e implantarmos um ensino que possua a dialética entre quantidade e qualidade o direito de ser já é garantido e o ter torna-se uma possibilidade, porém não estamos falando num Ter no sentido mais profundo, é um Ter que, no mínimo, garanta aos pobres os direitos básicos: o direito à saúde, à alimentação, à moradia, ao emprego e, etc. É a possibilidade de orientar o homem a voltar a suas origens, que é o de ser mais e ser humano, é o direito de transformar, mas acima de tudo ser consciente do que faz, é ser solidário com o outro e enxergar no outro o próprio eu, é viver a práxis:

(...) os homens são seres da práxis. (...) como seres do que fazer 'emergem' dele e, objectivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (...) Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e acção (FREIRE, 2005: 141).

Assim, Freire nos conduz à reflexão crítica da sociedade, do mundo, nos faz pensar sobre as relações de poder, para a construção de uma nova práxis pedagógica que valoriza o Ser em sua integridade. Ainda na concepção bancária Paulo convida-nos a reflexão de educador e educando.

2.5 Educador-educando: dentro da concepção bancária da educação

Antes de mais é preciso dizer que o binómio educador – educando deve ser analisado dentro do seu binómio: opressor – oprimido. Paulo afirma que ninguém educa ninguém, ninguém

educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987: 68).

Esta constatação nos leva a aferir que só haverá verdadeira educação quando formos capazes de romper os esquemas verticais características da educação bancária em que há um educador e um educando. Porque neste esquema não há diálogo e quando não há, não se efectiva a educação. É através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Na educação bancária, segundo Freire, há dois momentos da acção do educador. O primeiro em que na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um acto cognoscente frente ao objecto cognoscível, enquanto prepara as aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objecto sobre o qual exerceu o seu acto cognoscente.

Perante essa relevância do acto de aprender de todo ser humano, na relação educador e educando, Freire (2002: 25) afirma que não há docência sem discência, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Quando o educado se vê como sujeito formador do processo educativo e seus alunos e alunas como “objetos” que devem ser formados, e que, portanto recebem passivamente conhecimento pertencente ao sujeito que sabe e que são a eles transferidos, ocorre um esvaziamento da relação dialética de aprendizagem de toda pessoa humana.

Quanto a isso, Freire (2004) faz uma crítica severa, na qual a educação se torna o acto de depositar conhecimentos, em que os educandos e educandas são os depositários e os educadores e educadoras os depositantes. Essa seria a chamada concepção bancária de educação, na qual a prática pedagógica é reduzida ao acto de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação

que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2004:58).

Na visão bancária da educação, o saber torna-se uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, representada pela dicotomia opressor e oprimido, sendo que ao primeiro é previsto a detenção de todo o saber e consequentemente, todo o poder, e ao segundo, sua impossibilidade de problematizar questões relacionadas à realidade que o oprime, tendo então que simplesmente aceitá-la como ela é.

Esta estratificação implícita na relação é uma distorção ética; se posicionar acima do outro, seja ele quem for, significa distorcer o sentido da existência humana, já que todos são seres de mesmo valor. O domínio do saber científico, a posição de professor, não dá a este o direito de olhar os alunos de cima; da mesma forma, não saber determinado conteúdo não remete a idéia de o aluno ter menor valor.

Para Freire, a educação bancária “é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo” (FREIRE, 2004: 63). Daí que esse modelo de educação tende a reduzir a existência dos homens e mulheres ao mero viver; tende a fazê-los seres da adaptação, do ajustamento. Assim, lhes é negada a possibilidade de exercerem sua vocação ontológica de ser sujeito, de estar no mundo e com o mundo, de existir ao invés de apenas sobreviver. Freire (1996) destaca que é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objectivo contida na própria etimologia da palavra que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar), são exclusividades do existir.

Neste modelo educacional, a relação educador-educando se faz vertical, de cima para baixo, definindo os que sabem e os que não sabem, reproduzindo na escola a relação opressor-oprimido. O pragmatismo ocupa o lugar da esperança. A opressão é legitimada,

suprimindo-se o direito fundamental de todo homem e mulher de agirem em sua própria história.

Não são reconhecidas todas as potencialidades dos sujeitos, ao contrário, as diferenças são realçadas, vistas como entraves ao desenvolvimento. A diversidade é desconsiderada diante das dificuldades formuladas e postas em prática pelo opressor, e a mudança é considerada como um sonho impossível de se realizar. Para os acomodados não há o que fazer além de excluir do sistema aqueles que “fogem” aos padrões de normalidade.

Observa-se que muitas condições sociais têm sido consideradas e tratadas como desviantes, facto que reflecte, nas diversas situações, um julgamento social, julgamento que se requinta na medida em que as sociedades se aprimoram tecnologicamente em função de valores e de atitudes culturais específicas. Em algumas sociedades, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, etc, representou ao longo dos tempos, como ainda representa, uma condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais. E é neste contexto de complexa trama de relações sociais, dentro e fora da escola, que se manifestam as diversas formas de controlo, discriminação e opressão em relação aos ditos desviantes, ou seja, é no contexto social que se manifestam as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “diferente” ou “indesejado”, atitudes contra as quais Freire sempre se posicionou de forma contundente. Um exemplo clássico desta situação é o aluno considerado portador de necessidades especiais, principalmente o chamado deficiente. Ao considerá-lo como incapacitado, a sociedade cria práticas assistencialistas, contexto este que favorece uma relação professor – aluno fundada na piedade e no sentimento de caridade, que nada mais faz do que posicionar este aluno no lugar de “pobre coitado”, “inválido”, etc.

No caso específico da deficiência, pode-se afirmar, em conformidade com Fonseca (1987), que a mesma reflecte, em muitos aspectos, a maturidade humana e cultural de uma determinada comunidade. O que não se pode negar é que há, implicitamente, uma importante variável cultural e que se encontra na base do

julgamento que estabelece a distinção entre “deficientes” e “não deficientes”. Segundo Fonseca, “Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura, de alguma forma, afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social” (FONSECA, 1987: 9).

Direcionando o olhar para dentro da escola, encontramos, de um lado, professores e professoras conservadores, ingênuos e/ou acomodados, que facilitam o crescimento contínuo da ideologia opressora, cuja discriminação é ato corriqueiro, muitas vezes imperceptível por ser considerado comum; de outro lado, encontramos professores e professoras progressistas, considerando-se realmente educadores e educadoras comprometidas na medida em que lutam contra qualquer forma de discriminação, na medida em que se colocam em favor da esperança que os animam, e, apesar de tudo, na medida em que se colocam frente ao embate ideológico como lutadores (as) obstinados (as), que se cansam, mas não desistem.

O (a) educador (a) que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis, com uma visão fatalista da realidade. E a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de infinita busca.

Freire (2004) chama a atenção dos (as) verdadeiros (as) humanistas para o facto de que eles (as) não podem, na busca pela libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. “Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária” (FREIRE, 2004: 66).

2.6 Educação problematizadora como superação da educação Bancária

O ponto de partida é a afirmação que Paulo faz sobre a educação problematizadora:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizador, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objectos, mas quando também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de *Cisão*. *Cisão* em que a consciência é consciência de Consciência, (FREIRE, 1987:67).

Esta afirmação de Freire diz claramente que a Educação Problematizadora é aquela que supera a relação de educador-educando, no qual o educando é paciente, não indaga, mas na problematizador os educandos são investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.

Em oposição à educação “bancária”, Paulo Freire evidencia a educação libertadora, que considera todo indivíduo como agente de transformação, reconhecendo-o como sujeito histórico inserido na realidade de forma crítica. A educação libertadora não é um manual de habilidades técnicas; é antes, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social.

A educação para a libertação deve privilegiar o exercício da compreensão crítica da realidade e possibilitar não só a leitura da palavra, a leitura do texto, mas também a leitura do contexto, a leitura do mundo:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2004: 67).

A educação deve despertar a consciência crítica no educando. Partindo da ideia de que, o educando não é uma “tabula rasa”, ou seja, uma caixa vazia em que, por meio da experiência vai adquirindo o conhecimento, pode-se afirmar que o educando

participa no processo cognitivo. No momento libertador, o educador deve tentar convencer os educandos e, por outro lado, deve respeitar e não impôr ideia. E é a partir da relação dialógica entre educadores e educandos que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas.

Desta maneira, Freire afirma:

(...) o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2004: 68).

É a partir da relação dialógica entre educadores e educandos que a prática educativa se afirma desvendedora de verdades ocultas.

Para Freire, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2004: 70). A educação problematizadora é uma relação dialógico-dialética entre educador e educando, ou seja, ambos aprendem e ensinam juntos. “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando”. (FREIRE, 2002: 94). Os questionamentos, as perguntas, e as comparações que partem dos alunos durante as aulas, abrem espaço para considerações que, além de enriquecer o processo de construção do conhecimento, ampliam os limites do conteúdo a ser trabalhado. Daí a importância de dialogar com os educandos e educandas e dar-lhes liberdade de expressar suas idéias e curiosidades.

O trabalho com jovens e adultos na educação fê-lo descobrir uma virtude fundamental e necessária para um educador que se considere democrático. Esta virtude chama-se saber ouvir.

Mas, mais do que ouvir, é preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dela como a sintaxe específica dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar vociferando a linguagem ao impor suas idéias. (FREIRE, 2001: 58ss).

O educador democrático é aquele que não despreza e nem ironiza as contribuições dos alunos. Ele deve considerar todas as contribuições, pois só assim, sentir-se-á a participar da sua aprendizagem. Mantêm a postura de detentores de todo o conhecimento, resguardados pela concepção bancária, que lhes dá, segundo Gadotti (1995), maior segurança ao permitir que estabeleçam limites ao que será “transmitido” em aula.

Continua o autor afirmando que “a elaboração do saber, além dos puros conhecimentos, não se faz sem riscos, sem desafios, para além da segurança que nossas verdades prontas nos oferecem” (GADOTTI, 1995: 135). Além disso que destaca ainda que a liberdade também não se faz sem riscos, sem desafios, nem tampouco se faz, por meio de uma prática autoritária que inibe a participação dos alunos.

Para que haja uma relação horizontal o diálogo é fundamental, e este consiste no respeito aos educandos e educandas. Para colocá-lo, o educador não pode se por na posição ingênua de quem se julga detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo, levando em consideração que o educando é alguém com toda uma experiência de vida e também portador de um saber. Desta maneira, o diálogo se impõe como

caminho pelo qual os homens e mulheres ganham significação enquanto seres humanos. É uma exigência existencial, é o encontro em que se solidarizam o reflectir e o agir dos sujeitos interessados na transformação e humanização do mundo. É imprescindível que o pensar seja verdadeiro para que se tenha, um diálogo também verdadeiro e crítico, objectivando superar, assim, a contradição que se instaura entre opressor-oprimido (FERREIRA e CARMO).

Daí a importância do papel do educador no desenvolvimento de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também de possibilitar aos educandos e educandas a aprendizagem do pensar certo, ou seja, levar seus alunos e alunas, perante a leitura e estudo de textos ou teorias, irem além do que leram e das idéias apresentadas pelo autor ou autora.

Outra questão relevante para Freire (2002) na relação educador-educando seria o respeito permanente que um deve sempre ter para com o outro. Esse respeito parte do compromisso firmado entre esses sujeitos quando inseridos conjuntamente no processo educacional. Respeito esse que exige do educador a assunção de sua autoridade de professor no interior da sala de aula, tomando decisões, conduzindo o processo educacional, orientando atividades; e que por isso não pode confundir-se com prática autoritária; e que, portanto pressupõe o resguardo da autonomia e liberdade de que deve gozar o educando, sem, contudo, tal liberdade ser confundida com licenciosidade, em outras palavras, com descompromisso para com o processo político-educativo. A autoridade é necessária para o processo educacional e também necessária para a liberdade dos alunos e a minha própria. O professor é absolutamente necessário. O que é ruim, o que não é necessário, é o autoritarismo, mas não a autoridade. Se eu fizer isso, se eu cair nessa espécie de irresponsabilidade, em vez de gerar liberdade eu gero abuso de liberdade, e com isso, não cumpro minha responsabilidade de educar (FREIRE, 2003: 177).

É preciso entender que a autoridade necessária à relação educador-educando não é a que inibe e cala os sujeitos do processo, mas sim, aquela que prioriza sua liberdade para construção de um

clima real de disciplina. Trata-se de uma autoridade coerentemente democrática, que “está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 2002: 104).

A verdadeira disciplina não está relacionada com a obediência dos “dominados”, que por temer o poder dos “dominadores”, se curvam docilmente a eles. A real disciplina existe, apenas, quando mediada pelo mútuo respeito entre educador e educando, de modo que, tanto o educando respeite a autoridade do educador, e vice – versa. Para Freire (2002: 103), “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

O educador para partilhar o seu ponto de vista sem impor, sem manipular os educandos devem respeitar as expectativas e as escolhas dos mesmos, tendo como obrigação de não serem neutros. Educador e educadora como intelectuais têm que intervir. Têm que se afirmar. Um dos erros cometidos em nome da liberdade dos educandos é se nós, como educadores e educadoras, paralisarmos nossa ação e nossa obrigação de ensinar.

Para Freire (2003), o educador tem personalidade específica e tem algum espaço no qual tem de realizar algumas obrigações necessárias do ponto de vista do desenvolvimento dos educandos. Por causa disto, a segurança do educador também é importante – sua capacidade de amar, de entender os outros mesmo sem aceitar a posição desses outros, e de não se zangar só porque o outro é diferente. E não dizer: “É impossível falar com você porque você é diferente de mim” (FREIRE, 2003: 185).

A segurança e a clareza na compreensão do mundo nos auxiliam na nossa prática educacional. É impossível ajudar alguém sem ensiná-los a começar a fazer algo sozinhos. Serem livres para descobrir, para buscar o conhecimento. Aos educandos e educandas ensinar requer superar. E bons educadores e educadoras têm

a humanidade de perceber que o conteúdo é incompleto. Ter a humanidade de também, como educador, perceber-se incompleto.

Sim, sou humilde porque sou incompleto. Só por isso. Não porque eu preciso que as pessoas me amem, embora eu precise que as pessoas me amem, mas não tenho que preparar nenhum tipo de armadilha para obter esse amor. Me entende? Então, se eu compreender esse processo, estou aberto, absolutamente aberto, todas as vezes, para aprender com os alunos e com as alunas (FREIRE, 2003:102).

A padronização dos alunos e a educação bancária vêm sendo substituídas pela valorização da heterogeneidade humana, da diversidade, consagrando-se um período de ruptura paradigmática. A mudança é gradual e enfrenta obstáculos, mas é possível. Para tanto, torna-se fundamental que os homens e mulheres se assumam e reconheçam os outros enquanto sujeitos agentes transformadores da realidade social. Qualquer tipo de discriminação, dentro e fora da escola, é imoral e lutar contra ela é um dever, e isto faz parte das relações que se estabelecem na escola. Em oposição a uma educação que não considera a diversidade expressa no cotidiano, em sala de aula, ou seja, que não compreende o espaço escolar como um lugar essencialmente colectivo, de encontro de diferenças, Freire ressalta a característica de inconclusão do ser humano propondo uma educação que reconheça e respeite os diferentes tempos de cada sujeito para que possa estabelecer as relações necessárias à constituição de conhecimentos e valores. A inconclusão, a consciência do inacabamento, a busca de uma condição melhor é a principal característica dos homens e das mulheres. Eles estão em constante processo de transformação. Uma educação que reconhece o ser humano enquanto sujeito histórico o reconhece, também, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Isso significa a construção de um mundo em que a acção transformadora dos sujeitos resulte sempre na sua humanização. É ser predisposto à mudança, à aceitação do diferente como ser inacabado e consciente do inacabamento próprio da experiência vital, pois onde há vida,

há inacabamento. Na verdade os homens e mulheres se diferem dos outros animais por terem a consciência de estarem inacabados, conscientes de sua inconclusão. E como manifestação puramente humana enraíza a educação de forma permanente na razão da inconclusão dos seres gerada dentro da sua realidade.

Para tal é necessário um compromisso do profissional com a sociedade. O profissional que tenha consciência de seu papel no mundo, que seja capaz de agir e refletir, de pensar e se reconhecer como sujeito, é aquele que pode se comprometer. O indivíduo que não é capaz de dialogar, de se distanciar de sua prática para que assim, possa questioná-la e transformá-la não é capaz de assumir este compromisso:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram como inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 2002: 64).

A diversidade, que engloba todo e qualquer indivíduo, independente de sua condição existencial (estrutura física, psíquica e/ou emocional, cor, etnia, religião etc.), começa a incomodar a diversos sectores da sociedade, já que a luta pela aceitação do outro é travada por grupos diferenciados, objectivando a incorporação de um pensamento libertador (FEIRRA e CARMO, 2005: 9).

De acordo com Freire (2002):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gosto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história (FREIRE, 2002: 153ss).

Educadores e educadoras precisam acreditar na possibilidade de mudança. Entender que a educação, por ser uma forma de intervir no mundo, deve possibilitar o exercício da compreensão crítica da realidade a fim de atender aos interesses da classe dominada. Se posicionar a favor dos oprimidos significa estar inserido na luta pela libertação dos indivíduos e/ou das classes sociais, significa assumir politicamente uma posição perante a formação de uma sociedade mais justa e humanizada.

A escola precisa reflectir sobre o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação de qualidade para todos, procurando, assim, superar os obstáculos impostos à inclusão que acontecem devido à resistência de muitos em aceitar o outro com suas peculiaridades. Neste sentido, diz Freire:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 2002: 136).

O processo de ensino e aprendizagem do aluno se dá através das interações sociais ocorridas dentro do ambiente escolar. Deste modo, entendemos a relação educador-educando como sendo de fundamental importância neste processo. Essa interação pressupõe um querer-bem aos educandos e educandas sem medo de expressar sua afetividade. Para Paulo Freire não há separação entre seriedade docente e afetividade, estes devem caminhar juntos, porém, ele alerta para o fato de que a afetividade não deve interferir no cumprimento ético de seu dever de professor.

Cabe, desta forma, a nós educadores e educandos, dentro de um processo dialógico, quebrar as barreiras existentes da

“educação bancária” baseada nas relações de opressão e, juntos, percorrer novos caminhos trilhados dentro de uma educação libertadora, problematizadora. Uma educação que permita não só aprender o saber técnico e científico, mas também um saber crítico, elaborado dentro do mundo que nos cerca. E que, ainda, permita nos tornarmos sujeitos desta construção, possibilitando a vivência de situações que sejam estimuladoras da imaginação, da criação de laços de afetividade, e comprometimento, extremamente necessários à construção colectiva da escola, às relações interpessoais e, também, necessária ao contexto atual buscando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação problematizadora conduz-nos a um outro elemento fundamental que Freire chama diálogo, incontornável para possa ocorrer uma verdadeira educação. Ora, o que é diálogo? É o que a seguir convida-se Paulo a explicar.

2.7 Diálogo: a dialogicidade – essência da educação prática da liberdade

A teoria de Paulo Freire sobre a educação encontra os seus fundamentos no diálogo. O diálogo funda-se na prática da liberdade, uma liberdade que tem as suas raízes na existência, que se compromete com a vida e se contextualiza na sua história. No seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, do qual baseia-se este trabalho, como se disse depois de depois de justificar o título “*Pedagogia do Oprimido*”, apresentar a educação bancária onde não existe o diálogo, dedica os capítulos 3 e 4 à acção dialógica e antidialógica.

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenómeno humano em Paulo Freire, “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005: 89).

Não há palavra que não seja práxis, ou que não surja da práxis, quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da acção e da reflexão. Ao pronunciar o mundo mostramos que humanamente existimos, se existimos, agimos e modificamos o mundo dado.

Quando não há verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito. Podemos sintetizar isso expondo que:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005: 91).

A partir do trecho acima, pode-se concluir que o diálogo é uma exigência existencial, é encontro respeitoso e solitário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado, pronunciado. Uma educação centrada na dialogicidade, fundada no diálogo é aquela que se dá numa relação de humildade, encontro e solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. O diálogo leva os homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

Na questão da educação, ou melhor, da escola, a opção pelo conteúdo programático deve dar-se no diálogo o qual se insere em todos os segmentos sociais, porém nos devemos preparar para essa acção mediatizada entre todos os segmentos. O contexto social-político e econômico-cultural do educando devem ser bem considerados ao se pensar em traçar os conteúdos programáticos. Sendo assim, numa relação horizontal, a educação terá sentido, pois prolongará o projecto de cada um, encharcando-os de sentido.

Desse diálogo, nascem os temas geradores, componentes do conteúdo programático. Segundo Freire:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo

programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 2005: 101).

Daqui aduzimos que o diálogo é a actividade pedagógica por excelência, mas que já começa mesmo antes da acção pedagógica, propriamente dita, e é na investigação temática e na busca dos conteúdos programáticos que a acção dialógica se faz presente. Para finalizar este item, expomos a definição de diálogo que Paulo Freire propõe em Educação como Prática da Liberdade:

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos (FREIRE, 2007: 115-116).

Então podemos dizer que o diálogo consiste de facto numa relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem/mulher/mundo são indissociáveis. Nós, homens e mulheres, nos educamos juntos, em solidariedade e diálogo, na transformação e modificação do mundo dado. O saber de todos deve ser valorizado. O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica. Muito unida a dialogicidade está ligada à politicidade que apresentamos a seguir.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, reflectindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da acção política.

Ao iniciar este capítulo sobre a dialogicidade da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas anteriormente, a propósito da educação problematizadora, parece-nos indispensável tecer algumas considerações em torno da essência do diálogo. Considerações com as quais aprofundaremos afirmações que referenciamos a respeito do mesmo tema em *Educação como Prática da Liberdade*.

Esta busca nos leva a compreender, nela, duas dimensões: acção e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interacção tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que, dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um acto de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso dos homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amamos o mundo, se não amamos a vida, se não amamos os homens, não nos é possível o diálogo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um acto arrogante.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos - educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. E qual é o posto do diálogo? É o que seguir se apresenta.

2.7.1 A teoria da acção antidialógica

A teoria da acção dialógica é o contraponto político-cultural da acção antidialógica. Ela busca a superação de uma cultura da dominação e a realização dos homens como seres do que fazer. Seu objectivo é a transformação do mundo.

Se o mundo opressor necessita ser transformado a fim de restaurar a humanidade em oprimidos e opressores isso só pode ser realizado por uma acção que envolva sujeitos, e não objetos. A acção cultural dialógica realiza-se através do encontro de sujeitos, em co-laboração, para a transformação do mundo. Freire critica radicalmente aquelas lideranças que se veem como intérpretes privilegiados da realidade, tendo as massas como simples espectadores ou cumpridores de papel de uma acção previamente estabelecida. Contudo, isso não significa dizer que a liderança deva simplesmente seguir os ditames da massa. Confiar nas massas, em sua capacidade de conhecer a realidade e agir sobre ela, é fundamental. Porém deve-se estar atento ao opressor “hospedado”

nas massas. O que pode levá-las à renúncia da transformação do mundo.

Três características – que se contrapõem às da acção antidialógica – explicitam o sentido da acção cultural dialógica. A primeira postula a “união para a libertação”. Enfatiza a necessidade da união dos oprimidos entre si e deles com a liderança. Ela implica a “consciência de homem oprimido” que, na época da redacção da *Pedagogia do Oprimido* (1968), segundo Freire, era anterior, na América Latina, à “consciência de classe”. Dessa união resulta ainda o rompimento com a aderência ao opressor introjetado nos oprimidos.

A união tem como consequência uma *organização* que estrutura as relações liderança-massa de forma diversa. Sem dirigismo por parte da liderança e sem redundar numa justaposição inarticulada de indivíduos. A organização defendida por Freire envolve liberdade sem licenciosidade. Por isso implica liderança, disciplina, ordem, decisão, objectivos, tarefas, mas não a “coisificação” das massas. O líder é autoridade, mas não autoritário. É um testemunho de coerência, de valentia de amar, de crença no povo. Enfim, é a antítese do manipulador, pois dialoga e confia nas massas (FEIRRA e CARMO, 2005: 12).

Sendo dialógica, a acção política desenvolve uma *síntese cultural*. “Nem invasão da liderança na visão popular do mundo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo” (FREIRE, 2005: 211). A invasão corresponderia à atitude da acção antidialógica, a adaptação correria o risco de uma visão romantizada e acrítica do saber das massas. A síntese demanda um diálogo aberto e crítico entre as visões de mundo da liderança e das massas. Não há esquemas prescritos. Na perspectiva dialógica, libertadora, liderança e povo, co-intencionados à realidade opressora, juntos a desvelam e a recriam. Freire critica as lideranças que se consideram detentoras do monopólio do conhecimento e da acção transformadora. Essa liderança antidialógica acaba por impossibilitar às massas tanto o reconhecimento crítico da opressão quanto o engajamento por sua superação. Não promove

a conscientização, porém a imersão das consciências. Mesmo que se apresente com um discurso progressista sua prática a contradiz, pois não se ancora numa práxis autêntica. Inexiste, na ótica freireana, uma visão privilegiada, seja da liderança, seja das massas. O que não significa que não haja diferenças. A relação liderança-massa na síntese cultural é análoga à relação educador-educando na educação problematizadora. A síntese cultural é, sobretudo, um enfrentamento da cultura da opressão e a criação de uma nova cultura a partir do oprimido.

A teoria antidialógica é característica das elites dominadoras. Para que o diálogo se tudo está tão bem, pensam as elites, se todos estão cumprindo perfeitamente suas funções sociais, nada mais justo que o diálogo não seja um recurso utilizável.

O acto de unir para a libertação é contrário à vontade da classe dominante, por isso torna-se tão difícil. Quer queiramos, quer não, a elite tem um poder incrivelmente destruidor e utiliza esse poder contra quem não tem como se defender, pois lhes foram negados, por meio da alienação, até mesmo o pleno uso de suas consciências.

Manipulação é uma das características da teoria da ação anti-dialógica. Assim que se dividiu o processo produtivo entre os que pensam e os que executam a produção e que se estabeleceu que quem pensa é mais importante do que quem executa, desde esse momento lançou-se a mão da manipulação para a concretização dos interesses dos dominantes em detrimento dos interesses dos dominados.

A conquista do oprimido é um traço marcante da acção antidialógica. Por meio dela os opressores matam a admiração que os oprimidos têm pelo mundo, inculcando neles a admiração por um falso mundo. Esse falso mundo é um engodo, é um mundo mítico, irreal para as camadas populares, que assim mantêm-se cada vez mais alienadas, cada vez mais imersas na heteronomia. Para manter essa situação de conquista, de alienação e heteronomia vários mitos são mantidos pela ordem opressora. “Um deles é que a

ordem opressora é ordem da liberdade, de que todos são livres para fazer o que quiserem, trabalhar onde quiserem” (FREIRE, 2005: 163).

Há muitos outros mitos como: todos por meio de seu esforço podem se tornar empresários bem-sucedidos, todos tem direito a educação, todos são iguais independentemente da classe social que ocupam, o assistencialista é generoso, a revolução é um pecado contra Deus, uns são inferiores e outros superiores, etc. (FREIRE, 2005:164).

Entretanto, Paulo Freire denuncia que esses mitos são introjetados nas massas populares pelos meios de comunicação. Eles são um dos principais mecanismos que mantêm a estrutura social opressora e desumanizante e que geram heteronomia. Outra forma antidialógica que os dominadores usam para manter seu *status* quo é a divisão das massas populares (FREIRE, 2005:164). “Dividido, o povo é presa fácil para a dominação, ou seja, não possui força para se libertar, para tornar-se autônomo, e como nos diz Freire, a forma que os homens possuem para se libertar, para Ser Mais, é em comunhão” (FREIRE, 2005:86). “Ainda, outra característica da acção antidialógica é a manipulação das massas oprimidas” (FREIRE, 2005:172). Pela manipulação os opressores conformam as massas de acordo com seus interesses e objetivos. “A manipulação, na teoria da acção antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (FREIRE, 2005:174). É a manipulação que impede ao oprimido de pensar certo, que implicaria na conscientização, caminho para a libertação. As elites sabem disso e por isso obstaculizam aos oprimidos pensar. E, pensar por si mesmo é imprescindível para que alguém seja autônomo.

Defendemos que uma estrutura social rígida, dominadora, antidialógica, favorece o desenvolvimento de pessoas que aceitam a dominação. Também favorece para que as pessoas e instituições que participam dela sejam antidialógicas. Assim, as relações entre pais e filhos, por exemplo, acabam refletindo as condições autoritárias e dominadoras do contexto social. Quanto mais autoritária for a

sociedade, mais frequente é o autoritarismo dos pais e dos mestres, e mais esse autoritarismo será impresso nos filhos e alunos. Com isso, cria-se uma cultura de acatar irrefletidamente os preceitos verticalmente estabelecidos, sem pensar. E isso impossibilita a autonomia, já que ela pressupõe que o sujeito possa pensar por si mesmo e para tal, as relações devem ser dialógicas, não autoritárias.

2.8 Método de Paulo Freire e os seus passos na superação da Pedagogia Bancária

2.81. Primeiro momento – investigação temática: leitura do mundo

A leitura do mundo é o primeiro passo, onde se descobre na criança, no jovem ou no adulto o que ele já sabe, partindo do que ele sabe, conhecendo melhor o que sabe, conhecer mais do que já sabe. Esse é o processo natural e, para isso, não há outra coisa, do que motivar, seduzir, porque já existe uma curiosidade no ser humano.

Em seu livro “*Leitura do mundo, Leitura da palavra*”, Paulo Freire explica esse primeiro momento, que é a essência do método. A leitura do mundo sempre serve para me aproximar do mundo e retirar dele os elementos que servem para a minha vida e a vida dos outros e, para isso, não precisa muito, precisa apenas de curiosidade epistemológica, é o que Freire dizia. Ele havia lido Habermas, onde se afirma que o interesse precede o conhecimento. Freire diz que “antes de conhecer somos curiosos, porque todo ser humano é curioso”. Freire no seu *método* parte sempre das necessidades do ser humano, e é a partir destas necessidades, que são a extensão do projecto de vida das pessoas, é que poderemos construir o conhecimento.

2.8.2 Segundo momento – tematização: compartilhamento do mundo lido

Nesse segundo momento, descobre-se o significado das palavras e temas geradores investigados, através da conversa e diálogo com o educando, é uma tarefa interativa entre educador e educando, pois o construtor do conhecimento é o educando. O educador incentiva, coordena, ajuda e testemunha a importância do conhecimento e o outro, o educando se motiva para desabrochar o seu próprio conhecimento. O conhecimento só é válido segundo Freire, se é compartilhado com o outro. Por isso, nesse segundo momento, a exigência do diálogo é essencial, não é mais somente a curiosidade. Há o intercâmbio das diferentes leituras do mundo nesse diálogo que se estabelece.

A validade do conhecimento, segundo Freire, é dada socialmente, pois nós podemos equivocar, por isso se faz necessário o compartilhamento do mundo lido, assim, com o outro, vai-se construindo o mundo lido.

2.8.3 Terceiro momento – reconstrução do mundo lido: problematização

Aqui é o momento de descobrir o sentido, o significado daquele conhecimento para nós, para a nossa vida. É o momento privilegiado da conscientização, da problematização. Isso é radicalmente contrário à visão tradicional de conhecimento, que era só você, enriquecer-se de conhecimento, para vender-se no mercado de trabalho. Você tem um diploma melhor do que o outro; essa lógica da competição capitalista não é de Paulo Freire. Essa reconstrução do mundo lido está ligada à leitura do mundo, se eu leio o mundo, compartilho o mundo, agora, devo reconstruir o mundo lido. Aí está o revolucionário do mundo, não é para contemplar o mundo lido, é para reconstruí-lo.

Por isso, não se pode entender como uma técnica e daí, então, a dificuldade de aplicá-lo, porque não é aplicável, a não ser que se coincida com os pressupostos antropológicos de uma visão

de mundo, transformadora de mundo, uma visão de ser humano, engajado na transformação do mundo. O conhecimento tem uma função emancipadora, por isso, o *Método Paulo Freire*, não é uma técnica. O conhecimento adquire uma função libertadora e isso é muito importante compreender quando se fala em *Método Paulo Freire*, do contrário, reduzir-se-ia a uma pura técnica. Depois de trabalharmos este *Método* que dá ênfase ao educando como o sujeito da aprendizagem, apresenta-se o que pensa e o que sonha sinteticamente, Paulo Freire, sobre a aprendizagem e sobre um outro mundo possível. Mas antes de fazer-se as considerações finais a respeito de Paulo, importa reflectir sobre o educando, pois este é o sujeito da aprendizagem. (ALMEIDA, 2008: 9).

2.9 Educando: sujeito da aprendizagem

Importa referir-se que há um aspecto importante no processo educativo de Freire é atitude do educador e do educando no processo de busca de conhecimento onde ambos estão submersos nele, partindo da experiência vivencial do seu quotidiano e tendo em conta as suas limitações, dificuldades e sua relação com o meio sócio-cultural. Neste ponto encontra-se Sócrates que com o seu método designado maiêutica procurava abrir caminhos de reflexão os seus discípulos, fazendo-os a partir da experiência vivida dia após dia gerar suas próprias ideias, libertando-se dessa forma da escuridão que os obcecava.

O sujeito precisa experimentar em sua prática a capacidade de transformação de sua situação, para participar activa e conscientemente na luta pela sua libertação, deve comprometer-se no processo educativo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeito de transformação pois, é a prática que vai determinando, é a práxis que institui alguém como sujeito cognoscente, independentemente até do sujeito. Freire está convencido que ninguém educa ninguém e muito menos ninguém se educa inteiramente sozinho. As pessoas se educam medidas por determinado objectivo de conhecimento que é a própria realidade,

a realidade vivida, que a desafia, a conhecê-la e a transformá-la. Portanto, a educação jamais é dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe que aqueles não sabem, mas algo que se apresenta como desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias de aspirações de grupo.

Toda a prática educativa deve orientar se não no sentido de repetição do presente ou volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar preocupado necessariamente para com os educadores e educandos de modo que desenvolvam o conhecimento concreto, deve haver uma posição crítica e curiosa e não só uma postura paciente por parte do educador e educando.

Do exposto, ressalta que a educação em Freire não é unilateral como na Educação tradicional onde há uma total dependência dominadora, que inclui entre outras coisas uma relação de dominação do educador sobre o educando. Portanto, a teoria freiriana, considera a educação como um processo dialéctico em que o educador e o educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada considerada inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas, foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora e não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que nos afligem. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Diferente, pois, promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu carácter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do acto educativo, propondo uma outra forma de alfabetizar. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo e o Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas idéias, mas destacamos a necessidade de recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no método em questão.

Em outros estudiosos da educação podemos perceber que eles negam esta postura política da educação, entre eles, Saviani (2000) explica que em cada prática social temos suas especificidades e objectivos, se dissolvemos uma a outra teremos um “politicismo pedagógico” e um “pedagogismo político”. Mas Freire explica a suaperspectiva, pois nada mais político que defender um posicionamento, um ideal:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 1996: 115).

Dentro da perspectiva de Freire há um posicionamento sociológico e antropológico da condição do homem participante de um meio e dos pressupostos que envolvem a educação, ou seja, analisa a problemática dos processos de ensino aprendizagem através do jogo de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, em suma através de nossa realidade. Por isso que suas obras são uma denúncia aos modos que constituem a educação oferecida aos homens das camadas populares. Diz Freire sobre a pedagogia que defende:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na praxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005:46)

Freire (2005) expõe que está disseminada na sociedade a questão do perigo da conscientização crítica que conduz a uma pedagogia libertadora, um dos argumentos é que a conscientização conduzir à anarquia. Entretanto, esta afirmação é pertencente ao senso comum elaborada pelos dominantes como forma de se defender dos movimentos e pedagogias progressistas, estes grupos elencam como necessidade primeira o desenvolvimento de um processo de conscientização. Mas Freire faz uma ressalva sobre o modo como se dá a conscientização.

Não há conhecimento se da sua prática não surge a acção consciente dos oprimidos, enquanto classe social explorada, na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialéctico entre a reflexão crítica sobre a acção interior e a acção subsequente no processo daquela luta (FREIRE, 1977: 118).

Freire (1983) define a conscientização como sendo uma extensão da tomada de consciência. Há três tipos existentes em nossa sociedade de consciência, suas características antagônicas são consequentes de estruturas sociais também contrárias. Freire (1983) expõe que dentro de uma sociedade fechada, teremos os oprimidos uma consciência intransitiva, estática, imutável, uma consciência que não compreende a dinâmica da sociedade e os problemas existentes nelas, apenas entende os problemas pertencentes a esfera biológica, não tem domínio histórico-cultural de sua própria vida e não entende sua situação dentro da sociedade. Esta consciência também é denominada consciência mágica, Freire a define:

A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se 'superior aos factos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada'. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos factos, sob os quais fica vencido o homem (FREIRE, 1983: 105).

Já as consciências transitivas estão presentes em sociedades em transição ou em sociedades abertas. Como o próprio nome diz o homem é transitivo, ele pensa e age neste meio, olha as coisas e as relações, é um observador aguçado. Há diferenciação entre duas formas de consciência transitiva. Primeiramente num período de transição de uma sociedade temos um estado de consciência transitiva ingênua que significa que o homem começa a compreender a problemática existente na sociedade, entretanto, compreende de um modo simplista. Não encontra a verdadeira origem destes problemas, utiliza ainda de argumentos mágicos para fenômenos que não entende. Nesta fase de desenvolvimento da consciência é necessário muita cautela, pois Freire (1983) explica que é nesta fase que se desenvolve um tipo de consciência denominada fanática que leva o homem a praticar atrocidades. Freire explica detalhadamente esta fase:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo e pela não recusa ao velho, só porque velho mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1983:61).

Por superação desta fase teremos numa sociedade aberta à consciência transitiva crítica. É esta consciência que Freire deseja alcançar com métodos educativos que preconizem o ser humano em sua totalidade. A educação progressista que Freire defende desenvolve a consciência crítica, sendo que para a transformação social este tipo de consciência é condição primordial. Já a educação bancária que Freire (2005) descreve trabalha com a consciência ingênua, esta educação está presente em sociedades divididas em classes e eminentemente capitalistas que excluem as camadas

populares do processo de democratização, designando a estes apenas uma educação de despejo de conteúdos alheios a ele.).



Capítulo 3

APROXIMANDO AS DUAS VISÕES DA EDUCAÇÃO: DEWEY E FREIRE

3.1 As visões de Dewey e Freire

No primeiro e segundo capítulo interpretou-se a concepção da visão da educação de Dewey e Freire. Neste capítulo procurar-se-á as semelhanças existentes nas duas visões sobre a educação, mas em particular, sobre a aprendizagem. O que é visível é que ambos negam o modelo tradicional de educação.

Enquanto Dewey apresenta educação tradicional como memorização, Freire denomina pedagogia bancária. A crítica que faz a educação tradicional é devido ao seu carácter selectivo, discriminatório, ineficaz. A escola tradicional oculta as responsabilidades, se coloca na posição de vítima frente aos problemas e transfere a culpa aos alunos, que se caracterizam nesta prática como ineficazes, inoperantes, ignorantes, passivos.

Na defesa por uma educação de qualidade, percebemos que ambos elaboram suas teorias na acção, na conscientização, enfim num método que conduza o educando à autonomia, criatividade, curiosidade e a inventabilidade. Defendem que uma nova educação faz-se necessária para que as mudanças sociais ocorram. Para Dewey estes alicerces fundam-se numa escola Nova ou Progressista, onde o mais importante na aprendizagem dos alunos é a relação que estes devem ter uns para com os outros e o ensino é individualizado, é activo, onde se estimula a criatividade do aluno e do professor, quer dizer, o aluno deve possuir um espírito crítico na sua aprendizagem, tomando, neste caso, uma iniciativa pessoal. Já para Freire estes alicerces são encontrados na própria sociedade, na conscientização, na investigação de temas geradores, no diálogo entre iguais.

Dewey e Freire advogam, também uma boa formação de professores, formação esta, crítica e dialógica. Com educadores conscientes e conhecedores profundos das relações e realidades sociais, poderemos construir novas relações, que possibilitarão aos educandos desvendar o mundo do conhecimento, o mundo da informação, o mundo político, o mundo da cultura, o mundo social e orientar para que o educando se descubra como histórico e produtor de cada um destes mundos.

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, apenas, mas também pensa a existência e, aflora o seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da prática humana busca retotalizar-se na interioridade desta como prática da liberdade.

Na Pedagogia do oprimido no seu segundo parágrafo da introdução diz: um dos aspectos que surpreendemos, quer que os cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação de uma educação realmente libertadora, é o medo da liberdade, a que faremos referência no primeiro capítulo deste ensaio. Não é possível tratar da educação libertadora, sem pensar que a pedagogia também precisa de ser libertadora. Como Paulo Freire definia:

(...) aquela que tem que ser forjada com (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objecto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987: 32).

Nesta obra, Paulo enfatiza a necessidade de se ter a consciência da liberdade além de salientar o que ele denomina pedagogia do oprimido onde a educação existe como uma prática de dominação e a pedagogia do oprimido que precisa ser realizada para que surja uma educação como prática da liberdade. Para Freire,

não basta somente que o oprimido tenha consciência da opressão, além disso, ele deve ter a consciência de que precisa transformar a realidade. Logo, a educação para com o oprimido é um trabalho de conscientização.

A forma do opressor surgiu pela afirmação do homem enquanto individuo possuidor de direitos, tanto de luta pela liberdade trabalhista quanto pela desumanização que dá margem ao surgimento da luta pelo direito de cada ser humano. Sendo assim, dentro do sistema capitalista sempre haverá o que se sobrepõe mais ao sistema do que o outro, ainda mais se tratando do capital. Assim, até a educação virou um grande comércio.

Em relação a definição de oprimidos e opressores pode haver algumas contradições; o que torna os opressores desumanizados é sua violência, e essa violência faz com que os oprimidos tendam a reagir lutando contra quem os oprime, contra quem os fez menos. Essa luta só adquire sentido quando o ser menos, ao buscar sua humanização, não se reconhece opressor devolvendo a quem o oprimiu tal violência. A libertação se dá á medida que o oprimido reconquista sua humanidade em ambos papéis que possivelmente ocupa, do ser mais e do ser menos. Assim sendo, pode correr-se o risco da “inversão dos papéis”, ou seja, o oprimido pode passar a oprimir o opressor:

(...) É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 1987: 32).

Paulo Freire em sua longa caminhada em busca da educação problematizadora e libertadora empenha-se nos seus trabalhos em expressar o seu sentimento de transformação da realidade opressora em realidade igualitária, sua luta é a favor dos menos favorecidos, os marginalizados da sociedade. A educação tradicional consente

que os excluídos/marginalizados da sociedade permaneçam no estado de consciência ingênua e alienação. No contexto capitalista, a educação é moldada a atender os interesses do capital, deste modo os oprimidos não compreendem a realidade que vivem. O dominador faz do dominado massa de manobra, o sujeito é educado para não desenvolver a consciência crítica, é negado o direito do homem de se humanizar e o direito do pensar autêntico como menciona Freire (2005). Freire coloca a Humanização como algo que é vocação de todos os homens e a desumanização, que está presente na realidade opressora, como uma distorção histórica. Entretanto a realidade opressora apresenta o direito do ser mais como vocação dos dominadores e do ser menos como a vocação dos dominados.

Freire busca como ideal a conscientização para o conhecimento da realidade e das relações de poder existente na sociedade, isto para que o indivíduo possa transformar, modificar o que lhe é oferecido como se fosse o máximo que poderíamos ter e muitas vezes ver o dominador como um sujeito generoso, porque sua ideologia já corrompeu e alienou o cidadão. Nesta realidade o termo cidadão não está presente ou é camuflado como se estivesse, tudo é falso, há uma pseudoparticipação, pseudoconsentimento, pois o que há é uma cultura do silêncio, desumanização e exploração do homem pensante, que é colocado como coisa, como domesticado.

Para este pedagogo, o conhecimento é algo a ser construídos na coletividade, pelo qual o movimento da ação – reflexão é tido como fundamental. Sua pedagogia se caracteriza por ser dialógica e também dialética, Dialógica porque é através da comunicação que estabelecemos relações com o outro, que edificamos a dialética em nossa vida e dialética porque não podemos dicotomizar os fundamentos da educação que são: ação – reflexão, subjetivo – objetivo, homem – mundo, educador – educando; nestas relações não há o que é mais importante e o menos importante, não há a hierarquia de um sobre o outro. Nestes parâmetros a educação não é via de mão única, mas via de mão dupla, não é assimétrica, mas é simétrica. (FREIRE, 2005)

Nosso pensamento caminha também nesta vertente de Freire e percebemos que quando o indivíduo entende o que foi mencionado, um grande e vasto caminho se abre e passa a entender muitos fatos ou condições que nunca compreendera.

Na visão de Freire, para que haja equilíbrio na sociedade não é necessário que os papéis sejam trocados, ou seja, que opressores se tornem oprimidos e oprimidos se tornem opressores, se isto ocorresse teríamos um grande equívoco e uma grande contradição. Sua luta é para equalizar com qualidade e quantidade. Defende uma Pedagogia que liberte os marginalizados de sua condição de explorado e alienado, que estes possam se comunicar, agir e pensar. Assim sendo, diz Freire:

Na realidade, na medida em que esta modalidade educativa se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com as quais educandos e educadores observam a realidade social (quando a observam), simplesmente para descrever, esta educação é tão domesticada como qualquer outra. A educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projectores. Pelo contrário, é a que se propõe, como praxis social, contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objectiva. Por isto mesmo, é uma educação, tão política como aquela que, servindo as elites do poder, se proclama apesar de tudo neutra. Daí que esta educação não possa ser posta prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade (FREIRE, 1977: 118).

O que podemos analisar nesta citação é que Freire também nega as práticas que se dizem educativas em que somente é necessário observar e descrever a realidade, é necessário uma postura frente esta realidade, uma subjetividade que seja coesa e que tenha argumentos, por isso a afirmação de que a educação é um ato político.

Enquanto para Dewey a Educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não os tradicionais ideais de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir. Assim, tomando o conceito de experiência como factor central de

seus pressupostos, chega-se à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida.

Para Dewey, o ensino e a aprendizagem baseiam-se numa compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das ideias anteriores. Deste modo, os alunos e professor detentores de experiências próprias, são aproveitados no processo. O professor, neste caso, tem uma visão sintética que é mais abrangente e clara acerca dos conteúdos, e os alunos uma visão sincrética que é confusa e não muito clara daquilo que aprende, o que torna a experiência um ponto central na formação de conhecimentos, mais do que os conteúdos formais. De acordo com estes factos, isto levará a uma aprendizagem essencialmente colectiva, assim como é colectiva a produção de conhecimentos.

Com estes aspectos e postos em prática, o processo de ensino e aprendizagem irá avante e, portanto, os alunos e o professor se enriquecerão e haverá, neste caso, a interacção escolar de poder aprender e também de poder ensinar, mas tudo isto centrado no professor como orientador deste processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Actualidade do pensamento de Dewey e Freire

É inegável a propagação do pensamento de Dewey na actualidade. A bem da verdade o próprio Paulo deixou-se influenciar pelo pensamento de Dewey. Estes dois pensadores revolucionaram o mundo da educação. Foi no século XX que nasceram os métodos que buscam centralizar a aprendizagem no aluno e tornarem a educação democrática. Um desses métodos é a Aprendizagem baseada na solução de problemas (PBL).

3.2 Descrição do método PBL

As raízes do PBL estão ligadas ao movimento progressista no início do século XX, liderado pelo filósofo americano John Dewey (1859-1952). Na proposta educativa de Dewey, conforme

se viu, a aprendizagem parte de problemas ou situações que geram dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método “dos problemas” valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para solicitar escolhas e soluções críticas. Esta visão construtivista do conhecimento, apoiada na teoria Piagetiana de equilíbrio e desequilíbrio cognitivo, ganhou visibilidade actualmente nos espaços escolares.

Contrapondo-se à prática corrente do ensino tradicional, a prática construtivista e pragmática do PBL situa o professor no papel de provocar o raciocínio do aluno, procurando gerar desequilíbrios cognitivos (conflitos-problemas) em relação ao objecto do conhecimento que levem o aluno a uma aprendizagem significativa. Neste caso, o aluno utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), desenvolvendo a capacidade de assumir a responsabilidade pela sua formação.

Algumas décadas mais tarde, em meados da década de 60 do século XX, algumas escolas de medicina estruturaram o que conhecemos hoje por PBL. A McMaster University, no Canadá, através dos estudos de Howard Barrows, é considerada a pioneira, seguida de três outras grandes instituições, a University of Limburg em Maastricht na Holanda, a University of Newcastle na Austrália e a University of New México nos EUA. Naquela época, professores e pesquisadores se questionavam como as abordagens tradicionais de ensino poderiam ensinar estudantes de medicina a estarem aptos a resolver problemas e a terem as características de estarem sempre a procurar aprender.

Este método foi implementado pela primeira vez, na década de 70, na formação de médicos, pelas Faculdades de Medicina das Universidades de MacMaster no Canadá e de Maastricht, na Holanda.

O método consiste em identificar e listar os problemas que o graduado terá de resolver na sua vida prática, definir os objectivos

educacionais em relação directa com esses problemas e organizar um programa directamente virado para a sua solução.

Segundo Hélder Martins, médico, que foi o primeiro Ministro de Saúde em Moçambique, assevera que este método “fundamenta-se no facto de que o aluno deve ter uma participação activa no ensino, o que lhe permitirá solucionar problemas que possam advir na sua vida profissional, dado que o método clássico limita-se a transmitir noções que o aluno não interioriza, por estarem desligados dos seus verdadeiros interesses” (MARTINS, 2000: 162).

A discussão de um problema se desenrola em duas fases. Na primeira fase, o problema é apresentado e os alunos formulam os objectivos de aprendizagem a partir da discussão do mesmo. Na segunda fase, após o estudo individual realizado fora do grupo tutorial, os alunos rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos.

Uma carga horária é prevista para o estudo de cada problema. As formas de avaliação possíveis dentro desta metodologia são várias. São previstas avaliações por módulos, avaliação progressiva dos conhecimentos dos alunos, avaliação das habilidades esperadas em cada série e avaliações informais, em que se observam as atitudes dos alunos.

3.3 Características do método

Os programas de formação organizados segundo esta metodologia estruturam-se por problemas e não por disciplinas. A análise dos problemas que o graduado terá que enfrentar na sua vida prática e a sua resolução é a base para organizar um programa de formação. Esta organização estimulará a integração de diversos elementos de aprendizagem e com uma perfeita integração entre a teoria e a prática. A estruturação do programa é muito mais lógica e evita-se sobrecarregar o programa com matérias inúteis, pois os estudantes só sentirão a necessidade de adquirirem os

conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes necessários para resolverem os problemas que terão de enfrentar na vida profissional.

O processo da aprendizagem começa sempre com apresentação de um problema desencadeador. Cabe aos estudantes identificarem os tópicos que devem estudar. Os estudantes devem aprender a aprender, por isso devem adquirir conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes de acordo com as suas necessidades. Assim tornam-se mais independentes e capazes de procurarem a informação de que precisam, tornando-se críticos dos seus próprios conhecimentos e detectando as lacunas que possam ter.

A maior parte dos trabalhos é feita em pequenos grupos. Os estudantes são estimulados a adquirir novos conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes através de discussões em pequenos grupos, com o apoio dum facilitador. O trabalho em pequenos grupos permite que todos se expressem e, assim, participem activamente no processo de aprendizagem (BERBEL, 1998: 147).

3.4 Suas etapas

Este método decorre em seis etapas acrescidas duma sétima. Assim sendo, temos:

A primeira etapa consiste no exercício de problematização, ou seja, na leitura do problema desencadeador, na identificação e no esclarecimento de termos desconhecidos. Esta discussão passa-se na presença do facilitador, que intervirá o menos possível, mas que dará as ajudas necessárias.

A segunda etapa incide na identificação dos problemas propostos pelo enunciado. Passa-se, em seguida, como terceira etapa, para a formulação de hipóteses explicativas dos problemas identificados no passo anterior.

A quarta e a quinta etapas consistem no resumo das hipóteses e na formulação dos objectivos da aprendizagem, respectivamente. Estas cinco etapas devem preceder a sexta, de estudo individual dos assuntos levantados nos objectivos da aprendizagem.

A sétima e última etapa consiste no retorno ao grupo tutorial para a rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase do estudo anterior, como podemos confirmar a seguir:

Na aprendizagem baseada em problemas o grupo tutorial serve de apoio para os estudos. O grupo tutorial é composto de um tutor para 8 a 10 alunos. Dentre os alunos um será o coordenador e o outro será o secretário, mudando de sessão em sessão, para que todos exerçam essas funções (BERBEL, 1998: 146).

Pelo descrito percebe-se que esta metodologia define porções de conteúdos, que serão tratados de modo integrado; define modos de agir para ensinar, aprender, administrar, apoiar e organizar os materiais. Há necessidade de tomar providências quanto à biblioteca, que deve ser suficientemente equipada e espaçosa, aos horários e organização de laboratórios para as actividades opcionais, distribuição de temas diversos, tempo, etc. Enfim, definem-se novos papéis para serem desempenhados por todos os envolvidos.

Todas essas características são bastante distintas dos moldes tradicionais de ensinar e aprender e da organização curricular a que a maioria, quase absoluta, das escolas estão acostumadas. Nesta metodologia, o grupo inicia em conjunto o conhecimento e a discussão do problema e retorna depois para a rediscussão no grupo tutorial, quando os estudos individuais já tiverem sido feitos. Professores especialistas podem ser consultados durante o estudo.

Para a resolução dos problemas, no entanto, o estudo individual é importante para a retenção dos conhecimentos. Após o estudo individual pelos alunos, os resultados são apresentados e discutidos no grupo tutorial, a partir daí estarão preparados para serem avaliados no final do módulo. Inicia-se, então, o estudo de outro problema seguindo os mesmos passos.



CONCLUSÃO

O percurso histórico-filosófico das duas visões de educação em Dewey e Freire permitiu-nos perceber que sempre foi preocupação do processo do ensino encontrar uma metodologia que respondesse às lacunas que se verificam nos formandos, que em muitos casos terminam mais teóricos que práticos. John Dewey vinca a necessidade de haver um ensino pragmático, uma escola democrática, em que o estudante deve aprender a aprender.

Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. Fizemos uma aproximação dos dois autores e vimos que os dois além de serem actuais, ambos convergem pelo facto de negarem a educação tradicional que não passa de memorização e repetição. Os dois advogam uma educação participativa e democrática. O aluno deve ser o fazedor da sua própria aprendizagem. Ele aprende aprendendo. O professor aparece como um mero facilitador. E se quisermos podemos dizer que aula não se dá mas faz-se e complementam-se. Tanto Dewey como Freire preocupam-se em apresentar o método que deve ser usado neste processo de aprendizagem.

Para Dewey tal método é o instrumentalismo que se baseia essencialmente na experiência. Aliás, para Dewey a vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola se encontra em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança, a partir da experiência. A escola não pode ser preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Enquanto que para Freire o seu método é a conscientização que deve ser feito através do diálogo. Esta conscientização leva-nos a transformar a nossa vida, a não cair na pedagogia do dominante, mas numa pedagogia libertadora. Para Freire o que o oprimido precisa é libertar-se. Deve haver uma acção política em favor da resolução dos problemas.

Por fim, dissemos e afirmos que Dewey e Freire são sempre actuais. E podemos afirmar que hoje a educação luta por ser

democrática, libertadora e acima de tudo participativa. Dewey e Freire são incontronáveis na educação, sobretudo quando se fala de metodologias, daí que sem sombra de dúvidas estão na origem dos vários métodos e metodologias de ensino aprendizagem e no caso concreto, como nos referimos na actualização dos nos nossos autores, o PBL.

Podemos concluir dizendo hoje quer-se métodos que seja teóricos-práticos e críticos. Quer-se um ensino que seja democrático e libertador. Isto é, que não descure nem a teoria e nem prática, mas que faz a conexão das duas.



REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera, (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo, Artes e Ciências. *Baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?* Coimbra Editora.

BERBEL, Aparecida Navas Neusi (1998). *A problematização e a aprendizagem*

Coimbra. *compretons des élèves en biologie*. Citado in: Bertrand.

CUNHA, Marcus Vinícius (1998). *John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em sala de aulas*. Petrópolis: Vozes.

DEWEY, John (1958). *A Filosofia em Reconstrução*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, John. (1959). *Como Pensamos*. Trad. Haydee de Carmargo Campos. 3ª Ed. Companhia Editorial Nacional, São Paulo.

DEWEY, John. (1959). *Democracia e Educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio

DEWEY, John. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. Trad. de Murilo Leme, Anísio Teixeira, Leonidas de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, S. (2003). *A África ensinando a gente*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. 27ª Ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

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

FREIRE, Paulo. (2006). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários*. 34ª ed. Paz e Terra, São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. (2005). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^aed.

GIORDAN, André e MARTINAND, Jean-Louis. (2001) *État des Recherches sur les*

Maputo, Terceiro Milénio, 2000.

MARTIN, M; SPERLING, A. (2003). *Introdução à psicologia*; ed. Pioneira psicologia, São Paulo.

MARTINS, Hélder. *Metodologia de Aprendizagem por solução de problemas*. Vol.

MORIN, Edgar. (1997). *O Método: A natureza da Natureza*. 3^a ed. Biblioteca universitária, Portugal.

MORIN, Edgar. (2003). *Introdução Pensamento Complexo*. 4^a ed. Instituto Piaget, Lisboa.

PITOMBO, M.I.I. (1974), *conhecimento, Valor e Educação em John Dewey*, São Paulo: Pioneira.

PLANCHARD, Émile (1979). *Introdução à Pedagogia*, Coimbra Editora, Coimbra.

SAVIANI, Dermeval (2000). *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados. Teixeira. 3^a ed. Companhia Editorial Nacional, São Paulo.

WINCH, Chistopher e EINGELL, John. (2007). *Dicionário de Filosofia de Educação*. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Conforto.

Internet

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos. Teoria Freiriana (1998). Disponível em: [http:// www.terra.com.br](http://www.terra.com.br). Acesso em: 14 de Dez de 2012.

CHICAVA, Augusto. Os desafios para ensinar e aprender, velando-se da experiencia e do racionalismo crítico em Dewey

e Popper: dois métodos de ensino – aprendizagem (2012). Disponível em: [http:// www. Blogspot.com](http://www.Blogspot.com). Acesso em: 1 de Jan de 2012.

FERREIRA, Adriana Marques; CARMO, Thaguani Reis. A Relação Educador-Educando na Perspectiva freireana; V coloquio internacional Paulo Freire- Recife, 19 à 22 Setembro de 2005 Disponível em: [http:// www.ced.ufsc.br](http://www.ced.ufsc.br). Acesso em: 11 de Set de 2012.

GADOTTI, Moacir. A Prática a altura do sonho- o pensamento de Paulo Freire como produto existencial (1998). Disponível em: [http:// ww. Ced. Ufsc. br](http://ww.Ced.Ufsc.br). Acesso em: 12 de Out de 2012.

GASSET, O. Meditaciones del Quijote In: Ortega y Gasset, Obras Completas, Vol. I. Madrid: Revista do Ocidente. Net, Jorge Coelho Soares e Ariane P. (1946) Disponível em [http:// www.revipsi.uerj.br](http://www.revipsi.uerj.br). Acesso em: 10 de Dez de 2012.

NUNES, Cleiton Santos. (2011). Educação da subjectividade e Kierkegaard e Paulo Freire. Pensando - Revista de filosofia, Vol. 2, nº 4. Disponível em [http:// www.ojs.ufpi.br](http://www.ojs.ufpi.br). Acesso em 4 de Dez de 2012-12-04.

Rodrigo de Souza Lopes ERNESTO. O Ensino Experimental no Ensino Médio. Disponível em: [http://www.uems.br/portal/ biblioteca/repositorio](http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio). Acesso em 12 de Dez 2012.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo experiência e educação em John Dewey. Disponível em: [hptt:// www. Amped. Org.br](http://www.Amped.Org.br). Acesso em 12 de Out de 2012.

MARTINS, Daniel Fortes. (2007) Aprendizagem em Paulo Frere e Piaget, Bauru. Disponível em: [http://www.uems.br/portal/ biblioteca/repositorio](http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio). Acesso em: 13 de Dez de 2012.

SOBRE O AUTOR



Armino Armando Nhanombe

Nasceu na Cidade de Maputo, Moçambique. Cresceu e viveu até a pré-juventude no Bairro do Aeroporto A. É Bacharel em Teologia pela Universidade Urbaniana de Roma. É Licenciado em Ética pela Universidade São Tomás de Moçambique e Licenciado em Direito Canónico pela Universidade Católica de Lisboa com Unidades Curriculares concluídas, faltando somente as provas públicas da tese. Possui dois mestrados: Mestrado em Filosofia de Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique e Mestrado em Direito e Segurança pela Universidade Nova de Lisboa. Doutorando em Ética Aplicada pela Universidade de São Tomás de Aquino de Moçambique (USTM), e em Direito e Segurança pela Universidade Nova de Lisboa - Portugal. Investigador Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade (CEDIS), Investigador Projeto UNODC /NOVA School of Law – E4J – 2ª Fase do Projeto, Educação para a Justiça da área do mandato de Cibercriminalidade e do Combate ao Terrorismo. Coordenador do grupo de trabalho Métodos e práticas de ensino e aprendizagem do Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2021). Autor de artigos e capítulos de livros.

APRENDER A APRENDER COM DEWEY E FREIRE

experiência e diálogo

Este estudo analisou duas visões de educação, baseadas em John Dewey, americano (1859-1952), e Paulo Freire, Brasileiro (1921-1997). Dewey apresenta como método o instrumentalismo e Freire a conscientização. Para Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. O conhecimento é uma actividade dirigida que não tem fim em si mesmo, mas está dirigida para a experiência. O aluno aprende a aprender. Dewey criou uma escola chamada LAB (Escola laboratório), onde os alunos podiam praticar a sua aprendizagem. Por sua vez, Freire, basicamente na sua obra de Pedagogia do Oprimido, fala da dialética de oprimido e de opressor. Diz que tanto o oprimido quando o opressor ambos assumem uma atitude de aceitação das suas condições. Paulo chama atenção para o facto de o oprimido lutar para tornar-se opressor. Ele diz que o ideal é não existissem nem oprimidos e opressores. Ambos devem lutarem para se libertarem. Daí que ele introduz o método da conscientização que deve ser feito através do diálogo. Dewey e Freire estão na origem dos métodos participativos, democráticos e libertadores que estão agora em voga. Por isso, podemos afirmar que os dois autores são actuais.