



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**MOVIMENTOS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL
DE PAULO FREIRE**

HARTMANN, Hélio Roque
Doutor em Filosofia pela Universidade de
Barcelona, ES. Coordenador do Núcleo de Estudos
Filosóficos da Universidade Estadual de Maringá-
UEM

Revista
Profissão Docente



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO:

O texto tem o propósito de realizar uma reflexão e análise das contribuições mais relevantes de Paulo Freire para o campo da educação brasileira, latino-americana e mundial. Com esse intuito responde às perguntas que dizem respeito à vigência de seu pensamento pedagógico e sobre aquela que se refere a sua contribuição principal para a educação nacional e latino-americana. Nosso artigo busca realizar uma aproximação a essas perguntas do ponto de vista epistemológico da educação, reconhecendo desde logo a possibilidade de outras aproximações às mesmas perguntas.

Palavras-chave: educação, giro epistemológico, ideologia, ciência.





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

INTRODUÇÃO

O pensamento de Freire (1921-1997) surge como produto das condições histórico-sociais em que vivia o Brasil e o Chile na década dos 60, lugares onde realizou sua prática educativa mais relevante. A educação como prática da liberdade, um dos seus primeiros ensaios, não se pode compreender nem submeter à crítica sem vinculá-lo ao contexto brasileiro dos anos 1960-1964. Pedagogia do Oprimido foi também um livro escrito com base na experiência que Freire teve com os camponeses do Chile. Ainda que se deva chamar a atenção para o fato de que o pensamento foi-se gerando desde os anos finais da década de 40 e durante toda a década dos 50; e mais, continua enriquecendo-se até o dia de hoje.

Por isso, o pensamento de Paulo Freire terá que ser interpretado dentro do contexto desse processo histórico que começou em Pernambuco, atravessou todo o Brasil, estendeu-se ao Chile e à América Latina e, na década dos 70, se projetou a todo mundo.

Freire é estudado de múltiplos e diferentes pontos de vista e sua influência é praticamente mundial. Ao terminar o século XX, poder-se-ia fazer um balanço das contribuições mais significativas que esse educador brasileiro fez e daqueles aportes que, para dizê-lo de alguma forma, marcam especialmente a educação latino-americana e mundial.

As perguntas que agora nos fazemos são, pelo menos, as seguintes: Que vigência teve seu pensamento pedagógico? Qual foi sua principal contribuição à educação brasileira e latino-americana? A presente reflexão pretende realizar uma aproximação a essas perguntas da perspectiva epistemológica da educação, não sem antes reconhecer que podem existir outras aproximações a essas mesmas perguntas.

1. A GUINADA EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Uma das contribuições mais significativas de Paulo Freire é, a partir de nossa perspectiva, a virada epistemológica que sustenta sua filosofia social e, especialmente, sua filosofia da educação. Esse é, talvez, um dos aspectos que dá vigência a seu pensamento nos dias de hoje.

Para termos uma visão da forma como vai nascendo a teoria do conhecimento no pensar de Paulo Freire, escolhemos dentre seus textos, que são muitos, uma entrevista concedida à equipe da Revista Cuadernos de Educación do Departamento de Pedagogia da Universidade Católica do Chile, em 1972¹. Trata-se de uma revista onde se aborda, explicitamente, o problema epistemológico. O próprio Freire explica como vai se fazendo necessária a ruptura com uma epistemologia idealista e opta por outra radicalmente diferente. Tentaremos seguir a ordem dessa entrevista com o propósito de analisar e fazer alguns comentários que esperamos clarifiquem o que o mesmo Freire chamou, em algumas ocasiões, o giro epistemológico de seu pensamento.

A entrevista começa fazendo uma crítica ao "mito atual de Paulo Freire [...] (que) serve para muitas coisas e para muita gente" (1972:41). Por exemplo, a contradição opressoroprimido é confusa – e por isso recuperável através de contextos completamente contrários ao pensamento de Freire – visto que não se situa explicitamente no "contexto de luta de classes". Mais ainda, faz com que suas obras sejam apresentadas como ahistóricas e desvinculadas da realidade.

Freire responde que a crítica se refere a seus primeiros trabalhos onde há, indiscutivelmente, ausência do "caráter político da educação" e da "luta de classes"; isto é, são trabalhos carregados de "ingenuidades" e "posturas débeis"; mas também sustenta

¹ O conteúdo da Entrevista foi publicado no número 26 da mencionada revista. O texto publicou-se vertido ao português sob o título Diálogo com Paulo Freire, com seleção, estudo preliminar e bibliografia a cargo de Carlos Alberto Torres Novoa. São Paulo: Loyola, 1979, pp.41-62. Nossas referências serão extraídas desse último texto.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

que esses mesmos ensaios têm posturas "altamente críticas". Freire teve uma prática clara; mas ao teorizar sobre sua própria prática, foi considerado ingênuo em sua teoria; quer dizer, sua teoria que pretendia ser teoria da prática teria uma defasagem entre a busca dessa teoria e a prática enquanto tal; defasagem que teria sido provocada pela ideologia e pela ingenuidade. Por isso, muitos de seus conceitos – como o de conscientização –, por exemplo, foram usados em contextos completamente contrários ao pensamento de Paulo Freire. A prática foi outra coisa: posto que não pôde ser recuperada como o foi o conceito de conscientização, perseguiram a Freire, o encarceraram, expulsaram-no da Universidade e de seu país, proibiram a leitura de seus livros e teve que sair para o exílio que durou 16 anos.

Freire diz que as críticas contra ele, especialmente quando o acusam de idealista, se faziam da perspectiva objetivista-mecanicista. Deve-se recordar que o idealismo considera a consciência como criadora da realidade e o mecanicismo objetivista, pelo contrário, considera a consciência como réplica da realidade. Segundo Paulo Freire, ambas são posturas idealistas: o objetivismo mecanicista, supostamente contrário ao idealismo, é um engano, posto que é uma realidade também inventada pela consciência. Por isso, Freire não se inscreve em nenhum desses idealismos.

Para superar essas ingenuidades e posturas frágeis, Freire sustenta que se necessita de uma teoria dialética do conhecimento que vá além de Hegel. Nessa epistemologia, extraída de sua postura frente ao conhecimento, a teoria fala da prática e a prática é enriquecida pela teoria: ambas estão simultaneamente presentes, dialeticamente relacionadas; não existe a prática sem sua formulação teórica nem a teoria sem sua concreção prática. Trata-se de uma unidade dialética, não de um dualismo porque, quando se dualiza, se cai ou num idealismo, ou num objetivismo mecanicista que também é idealista. Freire assume uma epistemologia que lhe permite livrar-se dos perigos do idealismo.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Uma epistemologia dialética supera a posição psicológica que reduz o conhecimento a uma "tomada de consciência" e esquece que o conhecimento é também uma prática individual, mas, sobretudo, social. E mais, a prática individual não explica totalmente a consciência individual, porque o indivíduo, além de ser indivíduo é também existência social. Para explicar-se melhor, Freire recorda Descartes quando este diz: "penso, logo existo", o que leva a afirmar que, se penso, então saberei e, se sei, então saberão os demais porque lhes poderei transferir meu saber. O fato de eu saber explica o fato de que nós saibamos. Da perspectiva de Paulo Freire, o conhecimento funciona no sentido radicalmente contrário (o giro epistemológico), porque deveria dizer-se que se "nós pensamos", então já penso porque é o pensamento coletivo o que explica o saber individual. Ocorre a mesma coisa com o conhecimento concebido como percepção da própria prática, não somente porque seja individual, mas porque, com o tempo, a percepção se considera como a realidade do ser humano. As sensações e as percepções também são dimensões psicológicas e se negam a incorporar a prática e o saber dessa prática, menos ainda a prática e o saber histórico-social.

Freire também adverte que não se trata de ações espontâneas que não saibam para onde vão, nem de seres humanos ou grupos sociais considerados como objetos manipuláveis, menos ainda de um condutivismo que tenta domesticar o sujeito que não se comporta como objeto. Trata-se de uma guinada epistemológica que supera os espontaneísmos, as manipulações e a mera transmissão de conteúdos e que desemboca na produção do conhecimento da própria prática que, nos seus começos, poderia ser muito pobre, mas que, na medida em que se teoriza a própria prática, ela assume a realidade e cria conhecimento novo que interessa aos despossuídos de conhecimento próprio.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Conhecimento que faz sentido para a nação consumidora de conhecimento estranho e para uma região que necessita de conhecimento básico para seu próprio desenvolvimento.

O caminho da investigação científica, com critério epistemológico dialético, consoante nosso autor, é longo, porque, até agora, o que se tem feito foi investigar os problemas de outras regiões e transferir conhecimentos que são apropriados acriticamente, cujos resultados nem sempre são os mais favoráveis para os setores marginalizados, cujas "receitas" não geram nosso próprio desenvolvimento e cujo resultado é a acomodação e o conformismo ao progresso dos outros.

Quando se dicotomiza, a tendência é apropriar-se do conhecimento existente como algo acabado e transferi-lo aos que não o sabem. Essa lógica divide, a partir de sua origem, os que possuem o conhecimento e os que não o possuem, os que adquirem o conhecimento e o transferem e os que ainda não adquiriram o conhecimento e esperam ser os depositários do conhecimento transferido, concepção de conhecimento que gera a necessidade de memorização, de retenção e de acumulação, o conhecimento como produto armazenado.

Freire sustenta que as universidades são instituições de transferência do conhecimento e da acumulação do saber. Essa transferência é favorável para aqueles cuja perspectiva epistemológica concebe o conhecimento como produto armazenável, favorável para aqueles que se tornam mais poderosos mediante a informação que possuem, posição que é paralela aos que têm mais recursos econômicos. Mas para o pobre - que não possui esse conhecimento, porque não foi preparado para possuí-lo e sua capacidade é de depositário de tão valioso produto -, é desfavorável. Para que esse oprimido comece a conhecer, faz-se necessário que renuncie a recolher as migalhas da mesa do poderoso e comece a fazer teoria de sua própria prática, a assumir sua própria teoria e viver dela, a não se acostumar a ser consumidor do que simplesmente lhe dão.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Para o oprimido é mister uma nova alternativa epistemológica que lhe permita criar seu próprio conhecimento.

De nada serviria, por exemplo, dar aulas sobre alguma prática. O que sim serviria é realizar a prática e, sobre essa base, construir uma teoria que, por ser da própria prática, teria que ser assumida, porque somente ao assumir a teoria é que essa pode converter-se numa prática melhorada.

A epistemologia dialética tem uma visão dinâmica da realidade e, por isso, o conhecimento não é algo acabado, mas está em processo permanente, é o resultado da práxis permanente do ser humano sobre a própria realidade.(1972:49-50). A epistemologia dialética de Freire não recusa o subjetivo nem o objetivo, o que recusa é a sua dicotomização. O subjetivo e o objetivo são os dois elementos constitutivos do conhecimento, como dois pólos contínuos de referência para que possa haver o conhecimento. A investigação social terá que aprender que o humano e sua organização social não são simples objetos estáticos de observação, mas são sujeitos históricos e, por isso, toda investigação social terá que ser participativa. A investigação social dialética não se faz contra os grupos sociais que são investigados, os camponeses, por exemplo, nem sobre eles, senão em relação com eles.

Dentro dessa opção epistemológica, nem os cientistas nem a ciência são neutrais, toda ciência tem sua intenção e toda investigação, seu interesse, diria Habermas. Mas afirmar a não neutralidade e a não imparcialidade da ciência não deve ser considerado como sinônimo da falta de rigor, seriedade e profundidade científica que a busca da verdade impõe. O problema epistemológico consiste em não mitificar o objeto de estudo, pois, ao fazê-lo, deixar-se-ia de ser crítico, nem consiste tampouco em adequar a realidade a uma verdade a priori, mas consiste em descobrir a verdade da realidade e ater-se a ela. O compromisso de todo investigador que tenha como opção transformar a realidade é óbvio que se interesse por maior rigorosidade, seriedade e profundidade,



possíveis numa investigação: não fazê-lo seria trair sua própria vocação. Mas aquilo que, positivamente, todos os investigadores estão chamados a fazer é o de ter consciência da não neutralidade do trabalho científico, de seu compromisso com uma ideologia e de um interesse específico, porque ao explicar tal consciência da não neutralidade, torna-se mais objetiva a investigação. Há que reconhecer que, como diz Paulo Freire, "toda neutralidade afirmada, é uma opção escondida" (1972:57).

Em outras palavras, toda ação científico-social está a serviço de uma ação política ou ideológica, esteja-se consciente desse condicionamento ou não. Aqueles que afirmam que não têm esse condicionamento e acreditam que são neutrais, também estão a serviço de uma política ou ideologia quando assumem uma neutralidade que não existe e disso já falaram Chomsky e outros cientistas. Na entrevista que lhe é feita, Freire cita a um cientista francês que disse: "Finalmente, depois de 10 anos como cientista, analista e investigador, descobri que estava trabalhando contra os interesses do povo, servi aos interesses militares e de uma elite, e hoje em dia já não sou mais investigador desse instituto" (idem: 58).

As perguntas fundamentais de toda investigação acentuam essa opção epistemológica; Freire as formula da seguinte maneira: "Eu costumo dizer sempre que é necessário perguntar: quem conhece na investigação? a quem serve o conhecer? com quem se conhece? contra quem se conhece? como se conhece? por que se conhece? para quê? (ibidem: 58).

2. OS MOVIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Essa virada epistemológica tem suas implicações na epistemologia específica da educação. Tanto a investigação como o próprio processo da docência descansa numa perspectiva dialética da epistemologia.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Freire destaca, desde seus primeiros ensaios, que o educando é sujeito, não objeto da educação. Esse é um princípio que se explica com duas proposições: o ser em e o ser com o mundo. Esses termos levam a afirmar que o mundo físico das coisas, o dos seres vivos inferiores, inclusive os animais que mais se aproximam do ser humano, vivem no mundo; enquanto que o ser humano, além de viver no mundo, sua característica principal é que vive com o mundo. Viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos, reações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Esse princípio que é de caráter antropológico e que explica o lugar do ser humano em seu universo natural e social, leva a afirmar que no "círculo de cultura", o educando não é objeto senão sujeito da educação. Esse sujeito está fazendo-se porque está incompleto e sua vocação sempre será "ser mais".

Essas afirmações iniciam a guinada gnoseológica da educação tradicional, pois tanto o educador como os educandos são sujeitos da educação, ambos se propõem objetos para conhecer e ambos necessitam de métodos para aproximar-se ao objeto cognoscível. Esse modo de formular os três elementos da estrutura do conhecimento gera, a partir de sua base, uma horizontalidade de caráter vivencial do processo educativo e a participação democrática de educadores e educandos nesse processo. Esse giro gnoseológico propõe o objeto a ser conhecido como desafio para o conhecimento. Isso significa que ambos se confrontam com seu próprio universo para investigá-lo, seja através das "palavras geradoras" do camponês que se decide a aprender a ler; seja por meio dos "núcleos geradores" para os setores populares que já sabem ler; mas descobrem-se iletrados de seu próprio mundo, ou seja, as "situações-limite" daquele que se diz preparado ao nível universitário e descobre que ainda não sabe ler sua realidade.

Mas o giro não é somente gnoseológico, mas também de caráter epistemológico. A docência e a investigação não podem estar separadas, porque tanto educadores como educandos são investigadores. Isso propõe uma superação da dicotomia



"ensinoaprendizagem" como compreensão tradicional da educação, uma concepção que arrasta ainda a imagem do sujeito educador que sabe tudo e que verte essa sabedoria no recipiente educando que é o que aprende tudo o que se lhe diz ("educação bancária"). A educação não é um processo de ensino-aprendizagem nesse sentido, mas um processo de conhecimento onde todos ensinam e todos aprendem, um processo criador e recriador.

Para dizê-lo, no sentido atual da epistemologia contemporânea, o giro epistemológico de Freire começa com uma virada em nível gnoseológico, mas essa virada se cristaliza num giro epistemológico da educação onde docência e investigação vão juntas, onde todos os participantes serão investigadores e onde o processo de recriação e criação de conhecimento, que se inicia na investigação se completa no diálogo, o método pedagógico por excelência. Esse princípio epistemológico supera compreensões como a escolástica, empirista, positivista, inclusive kantiana e hegeliana da educação. A educação será um processo de recriação do conhecimento herdado das gerações anteriores e um ato criador de novo conhecimento, a prática da educação será um ato produtivo de conhecimento.

3. A IDEOLOGIA E A PRÁTICA EDUCATIVA

Freire pertence a uma época e a um contexto específico – Recife, Pernambuco, Brasil, América Latina na década dos 60 e 70 – tem, porém, a virtude de propor uma filosofia da educação, isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que pensa o nível do concreto pensa também o nível do universal; sua presença em Genebra o põe em contato com a Europa, Ásia e África, além de sua presença nos Estados Unidos e na América Latina. Essa talvez seja uma das razões pelas quais poderíamos apontar em Paulo Freire elementos que têm vigência. Escolho alguns exemplos:



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A relação que Freire estabelece entre as condições históricas e a educação. Essa relação é esquecida na teoria educativa latino-americana e, penso, por razões também históricas. A educação latino-americana tem um lento e retardado aproveitamento dos avanços do denominado Primeiro Mundo. Na América hispano-lusitana, haja vista, somente na segunda metade do século XX – com poucas exceções – que começaram a gerar-se as propostas de Herbart, Rousseau, Froebel, Montessori e Pestalozzi, pensamento que recolhia não apenas os avanços científicos, mas também o humanismo que começou a amadurecer desde o Renascimento europeu. Isso quer dizer que, não somente tivemos uma "inexperiência democrática", como diria Freire, mas também um colonialismo econômico, social, político, bem como cultural.

A educação atual da América Latina tem seus antecedentes nos jesuítas e franciscanos que, ao amparo da Conquista, da colonização e das tensões entre a Reforma protestante e a Contra-Reforma católico-romana (geradas no Concílio de Trento), iniciaram o processo educativo cristão-ocidental dessas plagas. Transplantou-se uma educação medieval, em sua versão espanhola, atualizada no calor da Contra-Reforma e na contraposição à Didática Magna protestante de João Amós Comênio. Em outras palavras, a educação que se tem em nossas instituições educacionais é um produto da Conquista e da Contra-Reforma que deu prioridade à repetição e à transmissão das normas sociais trazidas e impostas por decreto, em detrimento das comunidades indígenas que também tinham sua tradição educativa e que foi violentada e silenciada pelo espírito e pela força militar do conquistador.

Por isso, nossa educação foi, desde o tempo da Colônia, prescritiva, repetidora, transmissora de normas sociais, e superficial, que deu importância ao imediato e ao 'cosmético'. Isso tem feito com que a prática da educação tenha sido, a partir da Colônia, dispersa, desordenada, confusa e pouco reflexiva; por isso, o científico chegou nessas



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

terras, mais como ideologia que como ciência, à margem das pretensões do positivismo no campo da história, da sociologia, da filosofia, das ciências humanas e da educação. Por isso caiu-se facilmente na concepção instrumental da educação, sem reflexão, sem autocrítica, sem teoria do conhecimento, sem epistemologia científica, com afirmações simplistas e assumida mais como técnica.

É assim que o modelo educativo tradicional arrasta profundas raízes coloniais sobre as quais se tenta acomodar os avanços técnicos e funcionalistas atuais: chamem-se condutivistas ou reconstrutivistas, para mencionar o tradicional e o avançado desse funcionalismo. Mas esses avanços no campo educativo ignoram ainda os antecedentes históricos e as condições atuais de caráter histórico que vive a maior parte do mundo contemporâneo, inclusive a América Latina. Por isso, parece certa a afirmação de que temos vivido uma "cultura do silêncio", uma consciência "ingênua", "mágica", "sectária" etc., uma pedagogia da opressão – leia-se "bancária" -, correspondente a uma sociedade de opressores e oprimidos, não somente militarmente ocupados na conquista, mas ideologicamente submetidos.

De acordo com critérios sociológicos de sua época, Freire reconhece no Brasil uma "sociedade fechada" à qual pertencia à sociedade, a cultura e a educação que se discute.

Mas, no Brasil, também havia uma "sociedade aberta" que propunha uma educação participativa, onde toda pessoa podia "dizer sua palavra", uma sociedade à qual pertencia uma cultura livre. O Brasil também tinha uma "sociedade em transição" à qual pertencia uma "consciência transitiva", em processo de libertação. Por isso tinha que postular uma Pedagogia do Oprimido e a partir do oprimido correspondente a uma Sociedade Fechada, uma Educação como Prática da Liberdade, uma Pedagogia do Processo – que é o nome com o qual se publicou em inglês as Cartas de Guiné Bissau - para que a "consciência ingênua" chegue a converter-se em "consciência transitiva" que



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

inicie o processo para uma "consciência crítica". Isso é o que quer dizer "conscientização: o trânsito de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, mediatizado por seu próprio mundo.

Em outras palavras, não pode haver uma educação neutral, toda educação é tributária de uma ideologia. E se uma educação pretende ser racional e científica – assim como uma sociologia, uma economia, uma política, uma ciência exata e natural ou uma ciência humana e social – não pode ignorar que é tributária de uma ideologia. A educação, para ser científica, e esse é outro princípio epistemológico tem de objetivar a ideologia à qual é tributária. Essa objetivação é parte de sua cientificidade. Continuar pensando que se pode fazer uma ciência da educação – de forma neutral é uma atitude anticientífica, além de desonesta.

Freire está a favor de uma ciência histórico-hermenêutica, mas crítica, que permita "integrar-se" – não se acomodar ao mundo para transformá-lo. A educação de Freire é uma proposta emancipatória da educação, emancipatória como a proporia o filósofo e epistemólogo alemão Habermas. Como as condições coloniais não desapareceram, mas adquirem formas mais sofisticadas e suas mudanças não são mais que "cosméticas", Freire continua em vigência, especialmente agora que as polarizações da Guerra Fria terminaram e a guerra parece vir formulando-se em nível ideológico.

4. A RECONCEPTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

No campo educativo propriamente dito, a principal contribuição de Paulo Freire parece ser a reconceptualização da educação, não como modelo que teria que ser adotado mas como tarefa criadora com base na investigação, isto é, com base no virada epistemológica à qual já se fez referência. Consciente de que a educação não é um sistema isolado das condições históricas de um povo – condições econômicas, sociais,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

políticas e culturais -, propõe a necessidade de reconceptualizar a educação a partir de sua prática.

A educação como subsistema social interatua dialeticamente com outros subsistemas e pertence a um sistema total; por isso, a reconceptualização da educação não pode partir da educação sistemática e escolarizada em vigência mas de uma educação do oprimido, na periferia do sistema, nas suas situações concretas tais como sindicatos, comunidades, camponeses etc., marginalizados pelo sistema. É ali onde se dão "os lugares possíveis" da Ação Cultural para a Liberdade, é ali onde se dá o conhecimento emancipatório porque é ali onde se pode dar, com maior probabilidade, a prática social consciente sobre a realidade objetiva que condiciona o educando. Como Freire mesmo afirma, em sua Primeira Carta a Guiné-Bissau: nesse nível não se pode "dicotomiza a prática da teoria", o "trabalho manual... (do) trabalho intelectual, o "ato de conhecer o conhecimento existente e o ato de criar o novo conhecimento", "o ensinar do aprender, o educar do educarse"(1978:100). É aí onde a prática social, em sua relação dialética e dinâmica adquire sua expressão produtiva, de "conflitos de classe" e de "atividade criadora". Trata-se de conhecer a prática social da qual a prática educativa faz parte e é sua expressão. É aí onde nasce a nova prática social e a educação alternativa, porém como resposta crítica ao "projeto global de sociedade".

O princípio de pensar a própria prática – nesse caso a prática social - , é também um princípio epistemológico. Na medida em que se aprofunda a análise da prática social também se aprofunda o conhecimento do saber especializado em qualquer de suas disciplinas – história, economia, sociologia, geografia, matemática etc. A educação, inclusive a escolarizada, é parte da prática social, assim como o são as fábricas, os campos de produção agrícola, os centros de artesanato etc. Os livros, os artigos de revistas, os noticiários, os vídeos, as pinturas, as fotografias, o conhecimento que os educadores expressam etc. são codificações de momentos de algum contexto concreto.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Por isso, esses materiais são mediações entre a realidade histórico-social e os "Círculos de Cultura" ou salas de aula. Esses materiais são também mediações entre educadores e educandos, entre educandos e educandos.

Isso é certo quando essas mediações se referem à própria prática social; não obstante, é preciso advertir que pouco se pensa a própria prática. As mediações utilizadas na educação formal – se as referimos ao contexto específico em que trabalhamos – são mediações adotadas de outras latitudes que perpetuam a dependência e o colonialismo cultural e ocultam a própria prática ou evitam pensar nela. Por exemplo, impõe-se na universidade a leitura de livros e revistas de outras épocas, de outros lugares, que têm sua origem em outros idiomas e outras culturas, que abordam problemas importantes de outras sociedades e outras épocas; mas que – adotados para a nossa formação básica –, evitam pensar a prática social própria. O problema não radica em conhecer aquilo que se escreve em outras latitudes e em outras épocas, o que, é enriquecedor; o problema radica na importação ideologicamente condicionada e acrítica desses materiais. Diz Freire: "o fechamento a experiências realizadas em outros contextos é tão equívoca quanto a abertura ingênua a elas, ou seja a sua importação pura e simples"(1978:94).

A reconceptualização da educação deve partir da própria prática educativa, dentro de seu contexto histórico-social específico, significa objetivar-se como educador e como educando, propor ações concretas para melhorar a prática que ficou curta, corrigir a prática equivocada ou mudar radicalmente a prática. Pensar a prática educativa é criar teoria da prática, único caminho para pensar a partir de nós. Diz-nos Paulo Freire:

Seja qual for o lugar em que, tomando distância do contexto concreto em que determinada prática se leva a cabo, exercemos sobre a prática uma reflexão crítica,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

temos nele um contexto teórico, ou seja, uma escola, no sentido radical que deve ter essa palavra (1978:110).

Muitos quiseram encontrar em Freire prescrições pedagógicas que pudessem ser aplicadas, como técnicas, em outros contextos. Nada mais contrário ao pensamento de Freire. Para o que Paulo Freire chama efetivamente a atenção é para o fato de que é preciso pensar a prática educativa para transformá-la, assim como se pensa a prática social para também transformar essa prática. O método é a praxis e essa é a "ação e reflexão" para a transformação.

Cada educador deverá investigar sua própria prática e construir suas próprias opções, cada comunidade deverá formular sua teoria educativa, em constante trabalho de produção, de acordo com a dinâmica da sociedade a que se pertence. A dinâmica da prática educativa que se localiza dentro da prática, que é dinâmica, não admite receitas nem transplantes acríticos, mas levanta o desafio do trabalho científico para que este descubra novas situações e proponha formas diferentes de ação.

A reconceptualização da educação de Freire poderia ser resumida na "educação problematizadora". Mas, ainda assim, a atualidade de Freire radica não em sua proposta problematizadora da educação que, dadas as nossas atuais condições poderia ter vigência, inclusive com novidades de grandes conseqüências em alguns contextos, mas na radical proposta de que para reconceptualizar uma educação específica torna-se necessário investigar a prática social e, dentro dela, a prática educativa. Uma filosofia da educação, haja vista, não deve partir dos discursos sobrepostos e muitas vezes contraditórios do que se diz sobre a educação, mas da prática mesma que se realiza. Muito menos se poderá propor uma filosofia da educação ao estudar para isso a Rousseau, Pestalozzi, Montessori ou Dewey, citando-se apenas alguns exemplos, mas se requereria investigar nosso próprio universo educativo, do qual faz parte o "universo vocabular" do iletrado. Não que se ignore a esses – e a muitos outros – grandes



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

educadores senão que eles serão aproveitados melhor na medida em que se estudam da perspectiva da prática concreta.

Se algo dá vigência a Paulo Freire é esse giro epistemológico. A reconceptualização da educação deverá passar, em cada caso, pela prática educativa como parte da prática social, o que significa pensar tudo aquilo que converge no processo educativo e nas condições que a tornam possível. Para pensar filosoficamente a educação é preciso tomar em consideração todos os fatores que participam dialeticamente no processo de reprodução e produção do conhecimento, tudo o que torna possível e sustenta esse processo, seja interno ou externo ao mesmo.

Aos educadores impõe-se-lhes pensar sua própria prática, não somente para explicar o processo, compreendê-lo, interpretá-lo, incorporar-se ao sistema e cruzar os braços, mas para pensá-lo criticamente, de tal modo que façam uma seleção daquilo que urge ser pensado, estudado e sistematizado, aquilo que se faz necessário consolidar, melhorar ou mudar de forma radical. Torna-se necessário pensar a educação da perspectiva crítica que permita a mudança que seja necessária, que supere compreensões e interpretações "neutras", resíduos de formulações positivistas. Mais ainda: torna-se necessário construir propostas alternativas de educação aos sistemas coloniais que sobrevivem e se robustecem em prejuízo de nossos povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas são algumas reflexões que – num primeiro momento – motivam as perguntas que nos colocamos no início, desenvolvidas a partir da perspectiva de nossa própria prática educativa e filosófica. Uma análise mais detida nessa direção poderia fazer-se de toda obra de Freire. Seu giro epistemológico apresenta a educação como parte da totalidade social; ou seja, enquanto uma ciência social, que supera suas visões escolástica e metafísica que o positivismo tanto critica e as versões positivista e



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

funcionalista, que são adotadas acriticamente em nosso subcontinente. É, por acaso, Freire um pensador do passado já superado?

A resposta é "sim e não". Freire pode ser considerado como um educador do passado na medida em que corresponde a uma época específica da história educativa do Brasil e da América Latina. Entretanto, não está superado enquanto propõe uma virada epistemológica à tarefa científica no campo das ciências sociais, especialmente, no educativo, que afirma que nenhuma educação – e ciência alguma – é neutra, pois todo trabalho científico pertence a um contexto histórico-social. A ideologia que permeia esse contexto e o grupo social ao qual pertencemos são elementos a serem assumidos se queremos dar uma resposta atual e científica para a educação. E qual foi sua principal contribuição à educação latino-americana? Em nosso entendimento, seu aporte mais importante foi a reconceptualização da educação, mas não como modelo que teria que ser aplicado em toda América Latina e em todo mundo, mas como tarefa reconceptualizadora da educação própria a partir de uma prática também própria.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, P. Contribución al proceso de concientización en América Latina. Cristianismo y Sociedad. Montevideo: Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad, 1968.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registro de um experiência em processo. RJ.: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Madrid: Taurus, 1982.

LENIN, V.I. Que fazer? Lisboa, Edições "Avante!", 1978.

ORDÓÑEZ, J. Paulo Freire's concept of freedom: a philosophical analysis. Chicago: Loyola University, Dissertation, december, 1981.

TORRES NOVOA. A.C. Entrevistas con Paulo Freire. México: Ediciones Gernika, 1978.

TORRES NOVOA. (org.). Diálogo com Paulo Freire. Trad. Mônica M.Oliva. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES NOVOA. La praxis educativa de Paulo Freire. México: Ediciones Gernika, 1979.

Hélio Roque Hartmann

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1969) , especialização em Planejamento Universitário pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) , especialização em Iniciação aos Sistemas Políticos pela Universidade de Brasília (1976) , mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Filosofia e Ciências Humanas pela Universidad de Barcelona (1993) . Tem experiência na área de Educação , com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Experiencia, Naturaleza, conocimiento, acción.