

REFLEXÕES SOBRE A “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” DE PAULO FREIRE

João Milton Salles*

SALLES, J.M. Reflexões sobre a “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, vol. 6, n.1, p. 5-20, jan./jun., 2006

RESUMO: Neste artigo propõe-se, inicialmente, expor algumas das idéias apresentadas por Paulo Freire no que diz respeito à prática educativo-crítica (ou progressista) e ao papel do professor nesse âmbito, dando ênfase às noções expostas na obra “Pedagogia da Autonomia”. O recorte temático e metodológico se faz a partir da escolha de temas que consubstanciam eixos de desenvolvimento e que, portanto, estruturam o ensaio a saber: a reflexão crítica na atividade docente, a pedagogia da autonomia em confronto com o ensino “bancário” e a corporeificação da palavra pelo exemplo. Ao cabo da exposição e da reflexão sobre tais idéias, lançam-se valorações críticas.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria freiriana. Prática educativo-crítica-progressista. Autonomia do educando. Papel do professor.

REFLECTIONS ON THE WORK “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” BY PAULO FREIRE

ABSTRACT: This article initially proposes an exposition of some ideas presented by Paulo Freire concerning the critical-educative (or progressive) practice and the teacher’s role in this aspect, emphasizing the notions exposed in the work “Pedagogia da Autonomia” (Pedagogy of Autonomy). The thematic and methodological cut comes from the choice of the themes which consubstantiates the development axis and therefore, they structure the essay: the critical reflection in the teaching activity, the pedagogy of autonomy against the “banker” teaching and word externalization as an example. The exposition and reflection over such ideas launches valuable critics.

KEY-WORDS: Freirian Theory. Critical-Educative or Progressive Practice. Educator Autonomy. Teacher’s Role.

*Promotor de Justiça e Mestrando em Direito pela UNIPAR

PONDERACIONES SOBRE LA “PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA” DE PAULO FREIRE

RESUMEN: En este artículo se propone, inicialmente, exponer algunas de las ideas presentadas por Paulo Freire por lo que respecta a la práctica educativa-crítica (o progresista) y al papel del profesor en ese ámbito, dando énfasis a las nociones expuestas en la obra “Pedagogía de la Autonomía”. El fragmento temático y metodológico se hace a partir de la elección de temas que consubstancian ejes de desarrollo y que, por consiguiente, estructuran el ensayo, a saber: la reflexión crítica en la actividad docente, la pedagogía de la autonomía en contraposición con enseñanza “bancaria” y la concretización de la palabra por el ejemplo. Al cabo de la exposición y de la reflexión sobre tales ideas, se lanzan valoraciones críticas.

PALABRAS CLAVE: Teoría freiriana. Práctica educativa-crítica-progresista. Autonomía del educando. Papel del profesor.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se no presente ensaio tratar de algumas das relevantes considerações teóricas feitas por Paulo Freire no tocante ao tema da prática educativo-crítica e ao papel do professor em favor da autonomia do ser do educando, dando ênfase àquelas existentes em seu último livro, “Pedagogia da Autonomia”.

Convém sublinhar que à vista da profunda riqueza da obra de Paulo Freire, impende-se para a adequada consecução dos propósitos deste ensaio que o tema seja precisamente delimitado.

Em face do desiderato estipulado no ensaio, pretende-se tão-somente apresentar algumas noções fundamentais que permitam fazer uma valoração crítica sobre aspectos de sua obra educativa, que ele mesmo denominou “Pedagogia da Autonomia”.

Assim sendo, o recorte temático e metodológico que ora se propõe, pode ser estruturado a partir de três objetivos fundamentais, ou em outros termos, a partir de três eixos temáticos que conduzirão a feitura do presente estudo a saber:

a) o primeiro eixo procurará à luz principalmente da obra “Pedagogia da Autonomia”, tratar da formação de professores, inserida numa reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos alunos (já que, segundo Freire, formar é muito mais do que simplesmente educar).

b) o segundo eixo buscará compreender o confronto apontado por Freire

entre a educação “libertadora” ou “problematizadora” - que caracteriza a sua prática educativo-crítica – e a concepção bancária de educação.

c) o terceiro eixo focalizará a corporeificação das palavras e do ensino pelo exemplo. À parte o fato de que se assinalará a importância da integridade do professor no que diz respeito à relação entre posições assumidas e sua conduta efetiva.

Ao cabo desse desenvolvimento, procurar-se-á conjugar as proposições essenciais de cada um dos eixos temáticos e sublinhar suas principais imbricações com o fito de obter conclusões satisfatórias.

DESENVOLVIMENTO

Esclarecimentos iniciais

Antes de adentrar o objeto de estudo propriamente dito, vale a pena traçar alguns pressupostos para se compreender a obra do autor.

Torna-se difícil compreender integralmente a produção teórica de um autor de forma dissociada dos aspectos de sua vida. Isso se torna mais marcante em Paulo Freire, visto que toda sua vocação pedagoga originou-se e desenvolveu-se à luz de suas experiências no nordeste do Brasil, onde a maioria da população vive em situação de analfabetismo, exclusão social e em condições abaixo dos patamares mínimos de pobreza.

Dignas são as palavras do autor retratando sua própria vida: “Em Jabotão perdi meu pai. Em Jabotão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jabotão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não submergiam nas sombras da desesperação.” (FREIRE, 2001, p. 14)

Tal realidade, ponto de partida e campo de experiências de Paulo Freire colocava o homem daquela região em condições de objeto, o que vale dizer, “coisificava” o homem, tratando-o como ser inconsciente, alienado e marginalizado.

Esse quadro de “coisificação” anulava nos homens a real compreensão de serem sujeitos do seu agir e da própria história. A libertação do homem oprimido por tal realidade opressora implica na afirmação e reaquisição da própria dignidade humana subtraída.

O método de Paulo Freire visa justamente resgatar a dignidade humana desse quadro opressor. A grande percepção de Freire foi justamente descobrir que para que o homem oprimido pudesse se libertar e não continuar sob a opressão de comandos estranhos à ele, o mesmo deveria tornar-se sujeito do seu agir e de sua história.

Em poucas palavras, o fundamento dessa educação libertadora é o desenvolvimento da consciência crítica e de um conhecimento processado através das relações dialéticas.

Assim sendo, Freire não aceita o conhecimento como simples ato passivo, sem ação sobre o objeto que se está conhecendo. Na perspectiva dele, como explica Jorge (1979, p. 26), todo conhecimento é um ato marcado pela dinamicidade, pela dialética e que exige uma ação transformadora sobre a realidade cognoscível.

Além disso, no método freiriano “(...) não existe um professor de um lado e um aluno do outro; não existe alguém ‘que tudo sabe’, de uma parte e, de outra, um outro alguém totalmente ignorante” (1979, p. 28)

Essas sintéticas considerações servem como pressupostos para se compreender adequadamente as seguintes reflexões.

Reflexão crítica na atividade docente e no âmbito da prática educativo-crítica

Objetiva-se neste tópico por em relevo algumas idéias a partir das quais se desenvolverá o ensaio a saber: a capacidade de indagação e reflexão crítica como nota necessária à atividade docente, eixo básico de sua formação e dever de ofício para sua atuação no âmbito universitário.

Antes de mais nada, é fundamental a reflexão sobre o próprio significado de ser um educador, um mestre.

Quanto a isso, Gadotti explica que a palavra ‘magister’ revela um importante significado:

*é uma pessoa que tem um *excedente de existência em relação à verdade. É desta relação com a verdade que nasce a autoridade do mestre*, e não simplesmente uma conseqüência de exigências formais ou exteriores. Devido a sua ascendência em relação à verdade, ele é autoridade para o discípulo. (GADOTTI 1986, p.90)*

E mais adiante arremata: “*A autoridade do mestre nasce de sua relação com a verdade.*” (GADOTTI, 1986, p. 90)

Disso decorre que a postura e as ações do educador devem ser caracterizadas pela obrigação da transmissão honesta dos conhecimentos e valores essenciais a todo cidadão para a vida em sociedade.

A propósito da argumentação, é oportuna a observação de Freire (2005, p.102), ao dizer que: “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 isso e aquilo.”

Em síntese, o que se pretende afirmar é que a atividade docente – isto é, o ato de ensino, a transmissão de conhecimentos, a intenção de formação do educando, o compromisso com a verdade e tomada consciente de posições, não podem meramente ser restringidos à formalidades ou se ater ao âmbito da sala de aula. Para além disso, há que se construir uma sólida ponte que sirva de elo de ligação entre o ato de ensinar e aprender e a vida social propriamente dita.

Essa linha de raciocínio torna-se mais compreensível quando se pensa que a teoria pedagógica de Paulo Freire não se funda em premissas contra-fáticas, ou seja, não se baseia em situações hipotéticas que transcendam a realidade. A teoria de Freire se alimenta do mundo real, da vida como ela é de fato, para aí então transformá-la.

Por isso mesmo, Freire afirma que a educação problematizadora “está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e reflexão sobre a realidade...” (FREIRE, 2001, p. 81)

Por conseguinte, o processo pedagógico em suas diversas nuances, deve ser caracterizado pelo esforço coligado do professor e do aluno no intuito de compreender sua própria realidade, decifrando sua maneira de ser, pensar e agir dentro dela, bem como desvendando novas vias de pensamento e de ação. A relevância de tal postura enquanto pressuposto para intervenção na realidade pode ser compreendida quando Freire (2001, p.89) explica que a auto-inserção crítica na realidade, ou melhor, a conscientização faz com que a apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável.

Trata-se de uma relação comprometida com esse resultado emancipador e com a efetiva tomada de consciência acerca da realidade. E como esse processo não é algo pronto e alcançado por fórmulas fixas, o que define o trabalho do professor e do aluno é o ato de busca incessante pelo conhecimento crítico.

A busca de conhecimento pode ser acessada pela via da pesquisa, e nesse sentido, poéticas e inafastáveis são as palavras de Paulo Freire (2005, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Em termos mais sintéticos, note-se a explicação de Gadotti (1983, p. 95): “(...) a assimilação não pode ser senão o fruto da pesquisa. E a pesquisa exige, daquele que a tenta, um esforço de recriação, uma reinvenção.”

Não há como se ignorar as dificuldades que cercam o educador no âmbito da pesquisa: afora a própria deficiência na formação do profissional para a condução desse processo e as carências inerentes ao universo acadêmico - atinentes às dificuldades da atividade docente - há que se sublinhar ainda a total insuficiência institucional, seja pela ausência de suporte governamental, seja pela falta de instituições fomentadoras da pesquisa no Brasil.

Por conseguinte, pode-se delinear do mesmo modo o ato de ensinar e o ato de aprender presentes no papel do professor e dos alunos, de um vértice, pelo exercício da curiosidade e da reflexão crítica, de outro vértice, pelo ato de estudar, pesquisar e realizar esforços na busca de conhecimentos.

Docente e discente precisam ser cúmplices igualmente responsáveis pelo processo de busca e construção de conhecimentos. Tal ponto, como será assinalado adiante, é nota característica da prática pedagógica de Paulo Freire, em nítida oposição àquela concepção que o autor denomina “bancária”.

Na perspectiva preconizada por Paulo Freire, a relação entre ensino e aprendizagem é antes de qualquer coisa, uma relação que envolve o processo de comunicação compromissada com a transformação.

Trata-se, por conseguinte, de uma via de mão dupla, porque transmitir idéias implica, pela ótica do educador, comprometimento, empenho, preparação, antever o outro que aprende; de forma análoga, implica, por parte de quem aprende, intenção, esforço, preparo, caminhar em direção ao outro que ensina às idéias, às relações e os valores expressos nos pensamentos compartilhados.

Nada pode ser mais esclarecedor do que as palavras de Freire quando afirma que “diálogo é o encontro entre os homens, mediatizado pelo mundo para designá-lo.” (2001, p. 82)

A par disso, afirmando sua teoria emancipadora, Freire é taxativo ao afirmar que no diálogo encontram-se reflexão e ação, ambas as atitudes voltadas para o mundo que é preciso humanizar e transformar. (2001, p. 85)

Desse modo, é possível perceber que se dirigir ao outro exige a disponibilidade para atuar de tal sorte que a relação se efetive.

Mas na perspectiva de Paulo Freire com base no que será levado a cabo esse “dirigir-se ao outro” de forma completamente compromissada?

É aqui que Freire (2001, p. 83-4) assimila importantes referenciais que fogem à mera técnica pedagógica, vale dizer: o amor, a humildade, a fé no homem, a esperança e o pensamento crítico. Sublinhe-se o elucidativo trecho:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor.

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. (...) Além disso, o diálogo não pode existir sem humildade. (...) O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer; de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano (...). O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inclusão dos homens. (...) Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometerem com o pensamento crítico.

Convém, à vista desse quadro de considerações, expor algumas idéias de Moacir Gadotti (1996, p. 93-9), no que diz respeito a “pedagogia do diálogo”.

A pedagogia proposta por ele na obra “Comunicação Docente: ensaio de caracterização da relação educadora” é fundamentada na antropologia e orientada por uma atitude dialógica. A bem de uma melhor explicação é conveniente frisar que a pedagogia do diálogo tem como norma justamente a prática do diálogo que perpassa a relação educador-educando.

Dignas de referência são suas ponderações:

Quando mestres e discípulos, ligados por uma igualdade ontológica, descobrem-se na mutualidade como pertencentes à mesma cultura, participantes de uma mesma história, responsáveis de si, do mesmo presente e do mesmo futuro, então, esta pedagogia pode ser traduzida em educação. (GADOTTI, 1986, p. 94)

A postura exigida tanto do educador, quando do educando implica numa relação de companheirismo notadamente quando se trata do compromisso de selecionar conhecimentos a respeito do conteúdo a ser ensinado, atinente às pessoas envolvidas na relação pedagógica (suas peculiaridades, seu arcabouço cultural e momento histórico) e, ademais, a respeito de como realizar e aprimorar, no plano teórico e técnico, o ensinamento e a aprendizagem.

Nesse quadro, não se pode prescindir da valorização do próprio processo de conhecimento para se aquilatar o papel do professor e dos alunos, bem como a postura participativa de ambos nesse processo. Para além disso, trata-se antes de dar valor ao conhecimento, não em si mesmo, mas no processo de valorização do ser humano, no processo de educação entendido nos termos da matriz teórica freiriana, como instrumento eficaz de humanização a que todos têm direito e da

qual não se deve negligenciar.

Ora, a noção de valorização do conhecimento como instrumento de valorização do ser humano, ou em outras palavras, como instrumento de humanização corresponde àquelas noções sobre a ética universal humana que Freire (2005, p. 15) faz menção no prefácio da “Pedagogia da autonomia” e que não podem ser negligenciadas:

Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podem, na verdade, escapar à rigorosidade ética.

Fixadas essas considerações, cumpre tratar a questão que Freire (2005, p.38) intitula como “a reflexão crítica sobre a prática”. A propósito do tema, citem-se os passos do autor:

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

Sendo assim, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

De muitas formas é possível visualizar a necessidade de autonomia para o estudo e para o exercício do questionamento e da reflexão crítica no processo de edificação do conhecimento indispensável ao conjunto de opções e decisões que caracterizam o dia-a-dia do educador na prática docente.

Quando a questão se volta ao entendimento de como o professor deve manejar tais conhecimentos, a fim de estabelecer um recorte metodológico, há que se lançar mão de certos elementos atinentes à prática pedagógica a saber: autonomia, estudo e reflexão crítica, cujas características inevitavelmente se interconectam.

Autonomia é concebida para os propósitos desse ensaio, como o direito à tomada consciente e responsável de decisões (FREIRE, 2005, p. 109). É de se privilegiar o ensinamento de Mogilka (2003, p. 81):

O termo *autonomia*, deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), significa a capacidade de definir suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na palavra *autonomia* estão implícitas, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social.

Contudo, autonomia não significa isolamento. Ela se apresenta em um quadro de independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões e de compreensão dos contextos em que as ações de ensinar e aprender ocorrem. É, pois, algo que se edifica de maneira progressiva, no decorrer natural do próprio exercício do estudo e da reflexão.

Respeitante ao tema da autonomia, Freire explica que ninguém é autônomo para depois decidir. Segundo ele, a autonomia

vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. (...) É neste sentido que uma pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2005, p. 107)

Em relação ao estudo, deve-se entender que este trata da competência a ser conquistada e aprimorada, de dedicar-se de forma sistemática e reflexiva à leitura, à pesquisa, a sua formação.

Nesse aspecto, estudar não é mera especulação acadêmica, mas sim “uma atitude séria e curiosa diante de um problema”. (FREIRE, 1983, p. 66-67) Aliás, Freire (2005, p. 31-32) demonstra com clareza peculiar a passagem da “curiosidade ingênua” que, criticizando-se, torna-se “curiosidade epistemológica”.

A par disso, é taxativo na seguinte assertiva:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (FREIRE, 2005, p. 92)

Ultrapassados esses pontos, a questão a ser enfrentada diz respeito à reflexão crítica. Sem a reflexão crítica, tanto autonomia, quanto o estudo perdem seu sentido teleológico.

Levando-se em conta as lições de Paulo Freire, pode-se dizer que a reflexão crítica implica em repensar, de forma sistemática, a ação para torná-la mais coerente, mais íntegra. A reflexão não é ato mecânico ou inconseqüente, mas, ao inverso, adentra a realidade; é rigorosa, é crítica e dialética. Não é automática; ao inverso, tem que ser estruturada, com metas e táticas precisas.

Consiste, pois, em debruçar-se com cautela sobre a questão, examinar por meio do entendimento e da razão, contemplar de maneira peculiar e a distancia a própria ação para um melhor juízo acerca do que se está fazendo.

Trata-se da conscientização acerca das relações entre pensamento e ação, intenções e conseqüências do trabalho pedagógico.

Tem a ver, acima de tudo, com o comprometimento a que se refere Freire (2005, p. 96-98), quando alude à impossibilidade de estudar por estudar, de estudar descomprometidamente como se nada tivéssemos a ver com o mundo.

A par disso, vincula-se à responsabilidade profissional, cujo contorno conduz à pesquisa e à imersão reflexiva, que, por sua vez, transcendem o “conhecimento ingênuo”, criando para a ação vias férteis de concretização.

Da reflexão acima ventilada, dois pontos hão de ser sublinhados, quais sejam: a responsabilidade profissional e a possibilidade de realização.

No que toca à responsabilidade profissional, o que se pretende assinalar é que “(...) no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade e da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 2005, p. 18)

Por seu turno, no que diz respeito à possibilidade de realização, trata-se precisamente da consciência da possibilidade de intervenção na realidade com o fito de obter mudanças.

Pontue-se, aqui, que a prática educativo-crítica “à la Freire” é uma forma de intervenção no mundo (p.ex.: mediante o desmascaramento da opressão). Na “Pedagogia da Autonomia”, ao tratar dos aspectos ideológicos da educação, Freire (2005, p. 98) afirma que: “Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmarcadora* da ideologia dominante.”

No mesmo sentido é a observação feita na “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 1992, p. 80): “Como se fosse ou tivesse sido alguma vez possível, em algum tempo-espaço, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a propósitos sociais e políticos.”

Os passos de Freire acima transcritos servem para reforçar a linha de argumentação aqui privilegiada, haja vista que, além de assumirem que a prática educativo-crítica é instrumento de intervenção na realidade, fazem transparecer o fato ideológico (seja político ou econômico) que perpassa a prática educativa.

Nesse horizonte, avultam-se as considerações em torno da responsabilidade do professor em “professsar” suas intenções, o que vale dizer: assumir compromissos de forma íntegra. É por conta disso que Freire (2005, p. 102) afirma a impossibilidade de ser professor caso não se tome consciência de que a prática não pode ser neutra, que ela exige, por assim dizer, uma postura definida.

Em síntese, a reflexão crítica implica num esforço de coerência em relação à ação, num esforço de investigação em busca de melhoria na própria prática, expectativa essa que move o professor no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz.

Isso significa que, a partir do reconhecimento de deficiências ou de aspectos insatisfatórios, seja do mundo, seja da prática, seja da realidade, o professor deve ter a convicção que outro mundo, outra prática, outra realidade é possível.

É nesse âmbito que se insere a precisa observação:

(...) *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (...) Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 2005, p. 77)

A noção de pensamento reflexivo como desiderato educacional, do ensinar a pensar como parte integrante do processo educativo e de formar educadores aptos a refletir de forma crítica e sistemática sobre a própria prática, como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação pedagógica que conduz à possibilidade da reflexão crítica abrir caminhos para emancipação da realidade opressora, desumanizante e forjada por manifestações ideológicas.

Por fim, deve-se ter em mente que a reflexão não é inerente à ação; ao contrário, consiste em um esforço consciente e voluntário da razão humana sobre a ação.

Pedagogia da Autonomia em confronto com o ensino “bancário”

No desenvolvimento de sua obra ao arquitetar o modelo de prática educacional que se mostra condizente com a ética universal humana e que

respeita os saberes dos educandos, Freire faz comparações entre esse saber necessário à prática educativa “libertadora” e o ensino “bancário”. Tal confronto entre modelos nitidamente opostos, cria um quadro teórico que permite chegar a importantes constatações.

Na educação bancária, o educando é considerado um receptáculo do conhecimento. Na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação”, Freire (2001, p. 79) afirma que na concepção bancária “a educação passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem.” Por conseguinte, a concepção bancária se caracteriza pela concepção acumulativa da educação. Por sua vez, na educação libertadora proposta por Paulo Freire educador e educando enfrentam juntos o ato de conhecer. Aliás, ele opõe-se veementemente a qualquer postura que identifique o ato de ensinar com a mera transferência de conhecimentos. Nesse sentido é a observação segundo a qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina algo. (FREIRE, 2005, p. 23)

Na concepção bancária, o educador impõe as regras do jogo e impõe sua concepção ao educando; dessa maneira, configura-se uma relação similar a que existe entre opressor e oprimido na realidade social. Na concepção da educação libertadora, ao contrário, ensinar compreende a exposição dialogada.

Dentro da concepção bancária, a função do educando é adaptar-se a ordem estabelecida, que se produz através de um processo que elimina a criatividade, a consciência crítica, impedindo o diálogo. Em contraposição a isso, a concepção libertadora vai afirmar que ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo. O homem se educa mediatizado pela sociedade e pelo mundo. “Se ao dizer palavras, ao chamar o mundo, os homens transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” (FREIRE, 2001, p. 82-83)

Há na concepção bancária a invasão cultural, ao passo que a educação libertadora é dialógica, faz-se pela palavra. Por isso, para Freire (2001, p. 83) “(...) diálogo é o encontro no qual a reflexão e ação inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar...”. Esse respeito ao contexto particular dos participantes e aos discursos locais é também proposto por Magalhães (2004, p. 84)

Ademais, na educação libertadora de Paulo Freire, o educador fomenta a criatividade e a consciência crítica do educando. É o que Jorge explica como objetivo da conscientização, vale dizer: “o homem, aprofundando-se na realidade, conhecendo-a criticamente, assumindo consciência crítica da mesma, se empenha em tornar mais humana esta realidade na qual e com a qual se vive

através de atos seus”. (1979, p. 55)

Essa estrutura comparativa permite compreender com maior facilidade a idéia segundo a qual “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 2005, p. 23)

Corporeificação da palavra pelo exemplo

Um modo muito vigoroso de influir na conduta do aluno é por meio de exemplos. Em substância, significa dizer que há a aprendizagem por imitação dos exemplos.

A fórmula “não faça o que eu faço, mas o que eu mando” é, sem dúvida, o grande reconhecimento do fato que as pessoas aprendem mais do que se desejaria pela imitação dos exemplos.

De acordo com Freire (2005, p. 34), quem pensa certo sabe muito bem que as palavras desvinculadas da corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Por isso, na perspectiva do autor, “pensar certo é fazer certo”.

Robert F. Mager (1971, p. 81), com o fito de fortalecer sua argumentação, lança mão de experimentos sobre a aprendizagem a partir de exemplos, no qual se podem aferir os seguintes resultados:

- a) Os alunos aprendem mais por imitação se o modelo tem prestígio para eles.
- b) Das coisas que aprendeu, o aluno realizará mais se vê que o modelo a que se segue é mais apoiado do que castigado por determinado desempenho.
- c) Quando um estudante vê que determinada conduta é repreendida, a tendência é que evite tomar conduta semelhante.
- d) Quando o educando vê que um modelo faz o que não deve (transgressões) e que isso não lhe acarreta conseqüências adversas, há o aumento da probabilidade de que o estudante realize atos indesejáveis.

Tal pesquisa sobre a influência dos exemplos indica, por si só, que os docentes devem se comportar da mesma forma que pretendem que os alunos se comportam.

Conquanto se admita que uma manifestação de interesse e entusiasmo não seja algo suficiente para assegurar que o estudante tenha sentimentos semelhantes, não há dúvida que a probabilidade se torna muito menor caso o professor demonstre apatia e falta de interesse.

As considerações traçadas por Freire conduzem à conclusão que quando

se ensina algo, mas se age de modo incongruente, contraditório com o que se “professa”, o ensinamento é radicalmente menos efetivo em cotejo com uma atitude íntegra em relação aos valores e ensinamentos veiculados.

Além dos exemplos citados por Freire (2005, p. 34-35), poder-se-ia cogitar a hipótese do professor de Direito que após explicar e exaltar as regras de lealdade e boa-fé processual, comenta sobre artifícios imorais e procrastinatórios que se valeu para obter êxito numa demanda, ou ainda, do professor que se expressa dizendo: “Deixe de brigar com os seus colegas ou te darei umas boas palmadas”; em ambos os casos, há nítida incongruência entre as palavras proferidas e a postura efetivamente.

Na perspectiva da obra freiriana, a questão para a qual se deve constantemente atentar é justamente, se enquanto professores, somos modelos dignos de sermos seguidos.

A esse respeito, a posição de Freire (2005, p. 96-97) é muito bem definida, a ver:

Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (...) Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.

CONCLUSÕES

À luz das lições de Paulo Freire, conclui-se que é fundamental na prática docente despertar o espírito crítico, ou seja, não se trata apenas de ensinar a ler, a escrever ou a pesquisar, trata-se muito mais de liberar o homem do silêncio em que se encontra. Por essa razão, a própria democracia só será alcançada através do desenvolvimento dessa reflexão crítica e do funcionamento da prática educativa como instrumento de intervenção na realidade.

Consoante ao que foi exposto, seu método é oposto ao que se denominou concepção “bancária” da educação, já que esta desconhece o sentido histórico do homem e se faz na forma de atos de depósito, o que vale dizer, os alunos fazem as vezes de recipientes vazios, que devem ser preenchidos, ao passo que os educadores são depositários do conhecimento. Esse quadro, que caracteriza a concepção bancária, impossibilita a ação reflexiva e crítica da realidade existente.

Para se imprimir solidez à argumentação, é de se ressaltar esta postura:

Todavia, de qualquer forma o conceito de ensinar não admite barateamentos

ou nivelamentos por baixo. Se a opção que se faz, em nome do ensino, é a de desenvolver em gerações uma subserviência acrítica, em clima de feroz reprodutivismo e fazendo do aluno um dependente, caiu-se na rendição clara a um adestramento pragmatista, no máximo. (MORAIS, 1986, p. 30)

Em contraposição a essa concepção, Freire privilegia a educação que denomina “liberadora” ou “problematizadora” - marcada pela reflexão crítica, pelo respeito ao conhecimento do educando, além de preconizar a pedagogia do diálogo, a qual já não configura um mero ato de depósito; a prática docente crítica é, na linha dessa concepção, um ato dialógico e dialético, que gera a superação da contradição educador-educando porquanto nela se inicia o ato de comunicação a partir do diálogo que, por sua vez, serve de veículo ao processo de formação.

A atitude dialógica é o que permite a existência autêntica da educação; é aspecto indispensável para o desenvolvimento do homem, uma vez que permite despertar e desenvolver a consciência crítica dos educandos para que formulem o sentido da análise, do poder de capacitação e da compreensão da realidade.

A prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando deve ser orientada pelos seguintes objetivos: a) o despertar da conscientização do educando, b) a captação e valorização da ética universal humana, c) o “ensinar a pensar”, d) a reflexão crítica sobre a própria prática educativa e sobre a realidade, e) a educação como instrumento de intervenção no mundo.

Por fim, resta notar que as lições de Freire são compatíveis com a própria etimologia da palavra ensinar (*in-signare*), ou seja, assinalar, distinguir, marcar com um sinal, ao que se poderia acrescentar: marcar com sinal da reflexão crítica, do respeito à ética universal humana e da atitude dialógica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Comunicação docente**: ensaio sobre a caracterização da relação educadora. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

JORGE, J. S. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

MAGALHÃES, M. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das letras, 2004.

MAGER, R. F. **Actitudes positivas em la enseñanza**. Cidade do México: Pax-México/Librería Carlos Césarman, 1971.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** Curitiba: UFPR, 2003.

MORAIS, R. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

Recebido para publicação em 20/02/2006
Received for publication on 20 February 2006
Recibido para publicación en 20/02/2006
Aceito para publicação em 28/06/2006
Accepted for publication on 28 June 2006
Acepto para publicación en 28/06/2006