

Práticas pedagógicas em/com e para os direitos humanos à luz de Paulo Freire

Dayane Lopes de Medeiros¹, Maria Aparecida Vieira de Melo²

Resumo

Este trabalho almejou dialogar acerca de uma pedagogia freireana voltada, em essência, aos direitos humanos. Para o seguimento do estudo, obteve-se como objetivo geral: pensar práticas pedagógicas em/com e para os direitos humanos à luz de Paulo Freire. Especificamente, buscou-se: refletir acerca de práticas pedagógicas à luz de Paulo Freire; analisar o mote de uma pedagogia em/com e para os direitos humanos; e, por fim, escavar as categorias analíticas de uma educação freireana para a cidadania. O aporte metodológico convém ser uma revisão bibliográfica, enquanto o procedimento metodológico dos dados se dá à luz da análise de conteúdo de Bardin (1977). A fundamentação teórica, por sua vez, se resume essencialmente a Freire. A reflexão analítica/crítica deste trabalho foi atingida mediante uma reflexão contundente, necessária e urgente em tempos de retrocessos epistemológicos, políticos e sociais.

Palavras-chave

Cidadania. Direitos humanos. Pedagogia freireana.

¹ Mestranda em Direitos Humanos na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. E-mail: daymayaralopes@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; pós-doutora pela Universidade de Évora, Portugal; professora na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; professora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil; líder do Grupo de Pesquisas "Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire" na mesma instituição; vice-coordenadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais na mesma instituição E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

Pedagogical practices in/with and for human rights in light of Paulo Freire

Dayane Lopes de Medeiros¹, Maria Aparecida Vieira de Melo²

Abstract

This study aimed to discuss Freirean pedagogy focused on the essence of human rights. To follow the study, the general objective was to consider pedagogical practices in/with and for human rights in light of Paulo Freire. Specifically, it sought to reflect on pedagogical practices in light of Paulo Freire; to analyze the motto of a pedagogy in/with and for human rights; and to explore the analytical categories of Freirean education for citizenship. The methodological contribution is a literary review, while the methodological procedure for data analysis is based on Bardin's (1977) content analysis. The theoretical foundation, in turn, is essentially based on Freire. The analytical/critical reflection of this work was achieved through a forceful, necessary, and urgent reflection in times of epistemological, political, and social setbacks.

Keywords

Citizenship. Human rights. Freirean pedagogy.

¹ Master's student in Human Rights, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: daymayaralopes@gmail.com.

² PhD in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; postdoctoral degree, University of Évora, District of Évora, Portugal; professor at the Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; professor at the Federal University of Rio Grande do Norte, State of Rio Grande do Norte, Brazil; leader of the Research Group "Studies and Research on Education in Paulo Freire" at the same institution; Vice-coordinator of the Laboratory of Education, New Technologies, and Ethnic-Racial Studies at the same institution. Email: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

Introdução

Em geral, a pedagogia na temática dos direitos humanos é pouco difundida na prática de ensino que circunda o processo de escolarização. Assim sendo, é imprescindível quebrar esse ciclo que fomenta uma educação bancária – conceito fortemente conhecido das obras de Paulo Freire, que será destrinchado ao longo do texto – distante das necessidades dos alunos e da sociedade que rodeia a escola. Pensar outra educação voltada aos princípios descritos em lei, especificamente na Constituição Federal de 1988, a favor dos direitos humanos numa perspectiva da decolonialidade (Brasil, 1988), se faz urgente e é o que pretende a presente pesquisa.

Intencionando ações pedagógicas substanciadas na prática docente, adentramos a finalidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo necessita ter enfoque em como o professor constrói seu saber formativo e aprende seu desenvolvimento docente nas salas de aula em que atua. Desse modo, é possível canalizar ações para mudanças desejosas na construção de uma educação para os direitos humanos à luz de um importante ícone da educação libertária – Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira.

Para apresentar Paulo Freire e como seu pensamento fundamenta uma educação popular, este artigo está dividido em três seções principais. A primeira (Pensar práticas pedagógicas à luz de Paulo Freire) visa a refletir acerca das práticas pedagógicas à luz do educador; a segunda (Pedagogia em/com e para os direitos humanos) busca analisar o mote de uma pedagogia em/com e para os direitos humanos; por fim, a terceira (Escavando categorias analíticas de uma educação freireana), pretende escavar as categorias analíticas de uma educação freireana para a cidadania. Nesse horizonte, essas finalidades constituem os objetivos específicos do trabalho, que giram em torno de um objetivo geral: pensar práticas pedagógicas em/com e para os direitos humanos à luz de Paulo Freire, na tese empreendida de que as práticas pedagógicas podem e devem ser fomentadoras dos direitos humanos para os aprendizes.

O aporte metodológico convém ser uma revisão bibliográfica das leituras de Freire, com o procedimento metodológico da análise de conteúdo de Bardin (1977), conforme as categorias destacadas nas citações de Paulo Freire descritas no decorrer do texto. A fundamentação teórica, por sua vez, se resume essencialmente a Freire em suas diversas, extensas, profundas, complexas e atuais obras.

Por fim, a análise/crítica deste trabalho é atingida por meio de uma reflexão contundente, necessária e urgente em tempos de retrocessos epistemológicos, políticos e sociais, em prol do processo de formação humana dos eternos aprendizes.

Pensar práticas pedagógicas à luz de Paulo Freire

Inicialmente, com base na visão filosófica e epistemológica de Paulo Freire, é válido refletir sobre como suas ideias se aplicam no contexto educacional, uma vez que o pesquisador se destaca como um dos principais referenciais em termos de formação docente. É importante compreender um dos mais importantes pilares da obra de Freire: especificamente a perspectiva de que, anteriormente à leitura das palavras, os seres humanos já faziam a leitura do mundo, de modo que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9). Logo, o processo de alfabetização precisa partir da realidade das pessoas que estão sendo alfabetizadas, para estarem dentro de um contexto e que façam referência ao que já é conhecido. Ao reescrever o mundo por meio da palavra, faz-se isso de forma consciente e reflexiva, permitindo haver uma nova leitura do mundo, desta vez, sob outro prisma: o prisma crítico consciente da realidade social.

A perspectiva de Paulo Freire propõe uma educação que seja, de fato, problematizadora, e que, por meio de sua criticidade, aquele que aprende possa decodificar as ideologias enquanto muda sua realidade; por essa razão, esse modelo de educação nunca será neutro. A simples leitura de textos e/ou conteúdos não atende ao desenvolvimento de consciência do sujeito aprendiz. Assim, é necessária uma leitura crítica que convide o estudante a interpretar, questionar e duvidar.

Paulo Freire frequentemente contrapõe uma educação neutra, ingênua e não pautada na criticidade, eis um fragmento que assim ilustra essa assertiva:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (Freire, 1989, p. 15).

Assim sendo, a ideia de uma suposta neutralidade na educação parece mais servir aos interesses das classes dominantes do que propriamente recorrer a uma posição que seja igualitária no contexto do pensamento humano. A educação, nesse sentido, é um ato político. Do mesmo modo, dialeticamente, o ato político é educativo. Paulo Freire fala, no entanto, que a educação não pode ser vista somente por sua condição representativa das ideias dominantes, uma vez que ela não se esgota nisso e tem o potencial de negação das ideologias a partir do seu confronto com a realidade. Por isso, destaca-se a importância do conhecimento sobre a realidade, da leitura de mundo que precede e que ocorre durante o processo de alfabetização.

De modo geral, é possível confrontar uma dada ideologia somente ao se conhecer a sua própria condição em uma estrutura social. Decorrente disso, Freire (1989) discorre sobre a inviabilidade de uma educação que seja neutra, como, por vezes, aparece em discursos hegemônicos; de forma exemplificada, como temos na atualidade a defesa do projeto Escola sem Partido, a militarização cívico-militar e o *homeschool* – projetos voltados às ideologias dominantes que primam por uma educação supostamente neutra. Portanto, sendo a educação um ato político e pedagógico, não se faz jus à defesa da neutralidade. Esses projetos são combatidos, inclusive, justamente com a prática da educação integral e popular que fomenta a formação humana omnilateral.

O ato de educar não está isolado do mundo, uma vez que é constantemente afetado pelas mudanças ocorridas na sociedade. Ao considerar a educação não sendo neutra, a formação do sujeito depende, também, do que é construído nos espaços educacionais, sobretudo quando o ensino ocorre de forma hierarquizada e a visão da classe dominante predomina, constituindo sujeitos acríticos e reprodutores de uma determinada visão de mundo. Quando a educação não conecta o sujeito e o mundo, é possível ocorrer uma passividade do sujeito, no sentido de se conformar com a realidade que está posta. A ideologia está intrinsecamente conectada ao sujeito que se nega, muitas vezes, a reconhecer as relações desiguais na sociedade, bem como o quanto é submisso, sobretudo no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Paulo Freire relata uma crítica às contradições que marcam a prática docente em algumas situações:

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que [...] vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos (Freire, 1989, p. 16).

Eis a importância de termos discursos coerentes com os nossos que/fazeres pedagógicos: quando os professores forem protagonistas de seus discursos permeados pela práxis, teremos, então, o processo coerente de ser e estar no mundo.

Para Freire (1996, p. 124), “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. Portanto, Freire destaca que todo ser humano é um eterno aprendiz, logo, não há dominador do saber, tendo em vista a constante construção.

Assim, compreende-se que, para o educador brasileiro, não se deve ignorar a dimensão política da educação. No entanto, isso só é possível se o educador abordar o conteúdo lecionado de forma a não o tornar um estrangeiro para o educando. Trata-se, por isso, de trabalhar o conteúdo considerando o contexto do aluno, pois, se não o fizer, permanecerão “a escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva ‘inexperiência democrática’ [...], dinamizando um agir educativo quase inteiramente ‘florido’ e sem consonância com a realidade” (Freire, 2001, p. 47); assim, ações concretas de intervenções na realidade sócio-histórica em que os sujeitos estão inseridos.

As práticas pedagógicas voltadas para uma educação em Paulo Freire surgem da observação da realidade envolta do educando, do educador, da comunidade e da sociedade que a constitui. Ou seja, é importante conversar com todos os envolvidos, conhecê-los, colocar-se no processo e tentar uma ação em base de democracia que ainda não se constitui no contexto escolar vigente, tendo em vista a valorização da conteudização.

Por isso, Freire (2001, p. 46) defende que “não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”. Para ele: “não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia. A diretividade da prática educativa explica sua politicidade [...], a impossibilidade de ser um que fazer ‘assexuado’ ou neutro” (Freire, 2003, p. 118).

Independentemente do componente de educação em ambiente escolar (entre tantos, Religião, História, Geografia, Cultura Indígena, Matemática, Ciências, Linguagens, Uso das Tecnologias, e outros), não se deve esquecer que há uma natureza política que o fundamenta. Dessa forma, é essencial partir da identificação do sistema político que o sustenta para que se reduzam os mecanismos que a opressão opera em desfavor da maioria e em favor de uma elite dominadora (Freire, 1992). O próprio educador afirma: “a impossibilidade ainda de poder ser a educação neutra coloca ao educador ou educadora, permita-se-me a repetição, a imperiosa necessidade de optar, quer dizer, de decidir, de romper, de escolher. Mas, lhe coloca também a necessidade da coerência com a opção que fez” (Freire, 2001, p. 39).

A “educação libertadora” ou “educação como prática da liberdade” é ideia posta por Paulo Freire com o intuito de exterminar a “educação bancária”. Paulo Freire, assim como vários educadores que apoiam sua proposta pedagógica, abominam o sistema educacional no qual o estudante é visto como receptor de ideias e conteúdo. De maneira geral, ele enfatiza em seus escritos que o estudante, seja ele uma criança, um jovem ou um adulto, é um ser pensante com a capacidade de criticar e transformar sua realidade e seu meio.

Assim, adentramos, então, em alguns pontos importantes: “ouvir o aluno”, considerar sua opinião, construir com ele a educação, a prática pedagógica a ser efetivada e aguardar o “gerar de frutos” para a melhoria da vida daqueles que nunca tiveram nenhuma chance de mudança.

Em dimensão política, educar para a democracia, por meio da libertação dos indivíduos, é essencial e urgente. Buscar uma educação pública de qualidade é fundamental para compreender a não neutralidade e a não ascensão da conquista social com base em segmentos doutrinadores. Dessa forma, a pedagogia freireana coaduna com a transformação social. Por isso, “a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2001, p. 37).

Cabe destacar que a “ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (Freire, 1996, p. 110), justamente com o objetivo de negar sua dimensão política e extrair da educação a capacidade de transformação social. Apesar do esforço dessa ideologia em promover tal falácia, deve-se considerar, como o autor, que “nada disso, porém, altera a natureza política da qualidade da educação” (Freire, 2001, p. 43); isso porquê, uma vez que é uma atividade especificamente humana e, por meio do uso de técnicas, gnosiológica – isto é, que permite ao ser humano compreender e transformar o mundo que o cerca –, é que a educação é, sobretudo, política e, como Freire afirma:

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (Freire, 1996, p. 78).

A educação é, frequentemente, usada como meio para alienar as pessoas ao invés de desenvolvê-las, em um sistema onde o “rico” tem “tudo” e o “pobre” “nada”. A educação libertadora, por sua vez, se utiliza de “temas geradores” para alfabetizar. Dessa forma, o estudante aprende a ler e a escrever conforme sua realidade, com as palavras utilizadas em seu meio de convívio. Isso facilita para que esse aprendiz se torne um ser crítico e tenha maiores possibilidades de transformar uma realidade ruim e sofrida numa realidade feliz, com maiores oportunidades para as classes mais pobres, marginalizadas pelo sistema da “elite” (nobreza, pessoas com altíssima concentração de renda que comandam o país a seu gosto).

Essa pedagogia libertadora apresenta várias propostas de mudança do ensino atual, principalmente o ensino público. Alguns exemplos dessas mudanças são: aulas expositivas-dialogadas, mostrando os lugares presentes no ambiente de convívio do aluno e, assim,

propondo a produção de uma palavra, frase ou texto de acordo com o que foi visto e, também, a reflexão sobre os aspectos negativos e positivos ali existentes, propondo a criação de soluções e o uso da imaginação; aulas práticas que ampliem a criticidade do aluno por meio da “mão na massa”, ou seja, o aprendiz precisa ver para entender; aulas ao ar livre, aproveitando as belezas da natureza e aprendendo a importância de cuidar do nosso mundo.

Uma prática pedagógica à luz de Freire envolve a não centralização do estudante em sala de aula e no esforço de aprendizagem (“decoreba”) dos conteúdos. A dimensão política da educação demanda que o educador seja responsável tanto pelo trabalho com o conteúdo quanto pela formação cidadã do educando; essas duas posturas são indissociáveis. Tal indissociabilidade aparece mediante as palavras de Freire, que diz:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 77-78).

Por conseguinte, salientamos que uma prática pedagógica libertadora precede o movimento, a eterna busca pela coerência e coesão dos saberes apreendidos. De tal modo que o planejamento, juntamente com os recursos humanos e materiais, também se faça presente, de forma que se evidencie uma pedagogia promotora dos direitos humanos coadunada com a formação humana omnilateral.

Pedagogia em/com e para os direitos humanos

De modo geral, muitas garantias de direitos humanos foram feitas ao longo da história, desde a Constituição de 1824 (Brasil, 1824) às Constituições posteriores (Brasil, 1891; 1932; 1934; 1937; 1946), até a atual Constituição (Brasil, 1988). Contudo, o período de “regime militar vigente” sofrido no país esteve próximo de dizimar esses direitos que vinham sendo conquistados periodicamente. Apesar de o Brasil ser um país livre, democrático, diverso, enorme e belo, ele possui muitas amarras que o impedem de estar no grupo dos países desenvolvidos.

No entanto, encarando a educação como um caminho para refletir a realidade social, bem como sua historiografia e seus aspectos sociológicos e antropológicos, pode-se afirmar que

é possível construir um novo modo de ser educador e de fazer educação: educação para a felicidade, para a política, para a dignidade da vida. Uma educação que pense, de fato, em acreditar nos sonhos dos seus envolvidos, e não somente nos sonhos de um sistema ao qual os sujeitos estão submetidos. Nesse contexto, possivelmente a questão central finda-se por procurar concretizar sonhos que não são de vias individuais, mas sistemáticas. Essas percepções de metas, que fogem do âmbito pessoal, atingem um poder representativo com base na economia dominadora, fazendo jus ao capitalismo de tal modo que a educação se torna mercadoria.

Assim sendo, buscando uma maneira de ensinar para os direitos humanos, é de suma importância utilizar Freire, ao afirmar que “se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o ‘analfabetismo’ político” (Freire, 1981, p. 107). Logo, é essencial considerar uma educação na categoria da consciência de pessoas ativas no seu entorno e não dependente dele, isto é, protagonistas de sua realidade histórica.

A educação é gnosiológica e, assim sendo, o professor precisa se colocar em posição de sujeito cognoscente, juntamente com o estudante, isso porque o professor é igualmente um sujeito inacabado. Nesse sentido, Freire contribui ao afirmar que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46).

Para o fomento de práticas pedagógicas lúdicas, inclusivas, diversas, em constante análise de seu movimento e de seus resultados para uma mudança sempre que necessária, é preciso se praticar no fazer docente uma pedagogia da significância por meio da construção de problematizações conforme os desejos, os sonhos e as dificuldades dos alunos, assim como do professor. Colocar-se (o professor) como parte do processo significa constituir-se enquanto aprendiz na sala de aula e enxergar o seu aluno como professor, na mesma posição e local que a si mesmo; ainda que isso parta do sentido reflexivo-ativo, sem esquecer a idade e a responsabilidade que a profissão tenha.

Uma educação em/com e para os direitos humanos contrapõe o tradicionalismo e as hierarquias bem definidas em sala de aula, nas quais os alunos não participam da construção dos conhecimentos e estes não partem da realidade dos alunos, ou seja, uma “educação bancária”. Nesse modelo de educação, os estudantes permanecem na posição em que foram colocados, como aqueles que nada sabem – percepção originada na alienação. O professor é, nesse sentido, aquele que detém o conhecimento e que “deposita” de forma “cumulativa” os conteúdos em seus alunos. Algumas características desse modelo de educação, acrítica, são:

a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto os alunos são simples objetos dele (Freire, 1979, p. 41).

Prejudicialmente falando, impede-se o desenrolar de um futuro promissor na vida dos estudantes. Há inúmeras situações que permite haver uma tomada de consciência, uma vez que os espaços formativos não se restringem a uma sala de aula; e, mesmo em sala de aula, há estudantes que não se conformam diante dos conteúdos e das condições do ensino, uma vez que já possuem uma leitura de mundo crítica. De outro lado, alguns terão uma postura acrítica ao longo da vida, uma vez que a ideologia dominante introjetada direcionará sua percepção do mundo, suas escolhas e os espaços que ocupará na sociedade.

A mudança é possível e é função da educação, principalmente, a educação popular freireana, que induz os envolvidos a “serem mais” por meio da criatividade, da curiosidade, da confiabilidade e da valorização do outro com a diminuição do julgamento. O professor em posição de firmeza pode agir acreditando no que se pretende fazer e garantindo o seu aprender enquanto ensina, enquanto constrói uma gama de possibilidades para o mundo ao redor de seu aluno. Nesse mote, afirma Freire:

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 33).

Amplamente, é compreensível que Freire nos defina a curiosidade como mudança da consciência ingênua para a consciência crítica, estabelecida por meio do diálogo. A escola visa a formar líderes políticos, pessoas com rica bagagem e conexões humanísticas. Fazer a escola potencializar valores e garantir transformações, funcionando, de fato, no mote social ao qual deve se propor, é guiar as pessoas para ações de moral elevada, especialistas a serviço das causas públicas. Educação para a paz nada mais poderia ser que educação formadora de agentes

políticos, construtores de novas gerações inquietas com o que está posto e ativas na defesa da democracia e da transformação da realidade.

Escavando categorias analíticas de uma educação freireana

A democracia, afirmam Freire e Guimarães (2011, p. 85), não exclui o direito à violência quando ela é a única forma de reação dos oprimidos em busca de uma sociedade democrática:

Diante do problema da violência e da democracia, eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. [...] Eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador. Entendo, porém, o gasto maior. [...] O próprio esforço de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso.

Utilizando as palavras “violência” e “democracia”, presentes no trecho acima, constitui-se a análise acerca da citação em base de Bardin (1977), percebendo que, para sair do falso modo tranquilo de viver, o sujeito subalterno precisa energeticamente decidir contrapor o sistema. Essa contraposição pode prejudicar o indivíduo corajoso e seus envolvidos, bem como dificultar a ação dominadora de seus algozes. A “violência” aparece como ação necessária na luta por mudanças e melhorias; no não se calar, não se contentar com o destino, e acreditar, buscar e provocar a transformação de sua realidade: “o trabalho que transforma nem sempre dignifica os homens e as mulheres. Só o trabalho livre nos dá valor. Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, nos dignifica” (Freire, 1989, p. 37).

Para não ser enganado por uma visão idealista sobre uma sociedade sem pessoas “exploradas” e sem “exploradores”, cabe pensar que as desigualdades ocorrem por meio de sistemas de opressão, o que é comum nas relações de trabalho. Cada função na sociedade possui uma importância para o coletivo, portanto, não deveria existir a ideia de que alguns trabalhos são melhores ou mais “dignos” que outros. Esse modelo de sociedade, no entanto, não é simples de ser alcançado, embora seja um modelo pautado nas liberdades dos sujeitos – preceito básico da democracia. Similarmente, as relações na educação também precisam ser “democráticas”, sob o risco de reprodução das opressões e da ideologia dominante.

As hierarquias rígidas na escola – professor ensina, aluno aprende – são características de um autoritarismo que contradiz a democracia. Uma educação de base democrática entende que:

Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (Freire, 1989, p. 18).

É direito do estudante, nesse sentido, ser respeitado em seu contexto, ter validade sua história de vida e ocupar seu lugar de fala. A educação pautada na democracia não se faz sem as relações dialógicas, uma vez que a comunicação ocupa uma posição central nas relações entre professor e aluno. Essa questão diz respeito a um reconhecimento de como a linguagem da palavra é precedida pela linguagem do mundo, ou seja, é preciso compreender o aluno em sua realidade e quais os conceitos que estão presentes no seu cotidiano. Esse modelo de educação foi inicialmente pensado para pessoas adultas e trabalhadoras, as quais não haviam sido alfabetizadas, como possibilidade de perceber pela palavra o mundo em que viviam, sob um prisma diferente. Assim, partindo da aprendizagem do seu cotidiano, o estudante não pode ter uma posição passiva; ele é sujeito ativo na construção do conhecimento. No entanto, para que tal aprendizagem se dê a partir do seu cotidiano, é preciso que a noção de diálogo seja considerada, uma vez que o educador não pode ignorar a dimensão dialógica que é característica democrática do ensino:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (Freire, 1979, p. 43).

Portanto, o diálogo é crucial para que os processos de construção de saberes se desenvolvam dialogicamente entre professores e estudantes. Assim, Freire (1977, p. 93) afirma que “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”.

Para refletir sobre como tais conceitos se aplicam na educação, cabe recorrer a algumas abordagens práticas das ideias freireanas, primeiramente dos “Círculos de Cultura”, como

espaços de aprendizagem dialógica, libertadora e autônoma. Em outras palavras, constituem espaços de uma educação libertadora, que tira os alfabetizandos de sua “condição de passividade”, possibilitando que eles sejam protagonistas de sua história. Os Círculos de Cultura permitem que os sujeitos ocupem posições igualitárias e que dialoguem, sobretudo, com um viés crítico e problematizador, a partir dos conhecimentos adquiridos previamente. São considerados, assim, fazedores de história:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também (Freire, 1992, p. 97).

Esse método educativo não se restringe a uma sala de aula, tampouco à posição física que os sujeitos ocupam. Trata-se, em essência, de uma forma de “romper com a lógica hierarquizante da educação [e permitir o] diálogo entre os educandos” (Freire, 1992, p. 67). A relação horizontalizada é uma das características desse modelo de educação: “o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (Freire, 1992, p. 86).

No contexto das atividades práticas, uma das etapas é a investigação do “universo vocabular dos estudantes”, pois a aprendizagem acontece no contexto de suas vivências. Feito isso, são elencadas as palavras geradoras, sendo aquelas ao entorno das quais os debates irão ocorrer. A tematização, por sua vez, ocorre quando as palavras escolhidas são codificadas e decodificadas, buscando um significado social que permita a expansão da “consciência dos educandos”, sobretudo pelas vias da criticidade com a qual se fazem os diálogos.

Conclusão

A oportunização de uma consciência global implica em abandonar as perspectivas eurocêntricas, ou seja, educar para os direitos humanos tem base na desconstrução do conhecimento, inclusive do próprio conceito de “direitos humanos” arraigado no senso comum, dominado pela essência de subalternidade justificada.

Pensar uma nova visão imagética e significativa-valorativa do planeta, em via de saberes ecológicos e respeito ao universo natural e ao meio ambiente, estabelece-se enquanto função principal de um novo sistema de educação que crie conteúdo e conhecimento, manejando as instituições escolares para uma nova divulgação de ideias por meio dos modos de comunicação de massa que fomentem uma visão de futuro, conforme o presente, e se espelhando no passado como reflexão constante de reorganização e reelaboração do viver social.

Logo, questiona-se: convém determinar como menos valiosos os contributos históricos e culturais dos países europeus e dos Estados Unidos, vendo o Brasil como país, de fato, independente? Ou seja, fazer do país uma potência com processos de industrialização mais consolidados e com total controle de suas redes de telecomunicações. O constructo social se faz no aqui e agora, no educar para a confiabilidade, por isso na liberdade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1824.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1891.

BRASIL. [Constituição (1932)]. **Revolução Constitucionalista**. Brasília, DF: Senado Federal, 1932.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

Submetido em 2 de março de 2025.

Aprovado em 5 de junho de 2025.