

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM PAULO FREIRE: O EXERCÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO DE FAZERES E SABERES

DOI: 10.48075/RI.V24I2.26209

André Luis Castro de Freitas¹
Luciane Albanex de Araujo Freitas²

RESUMO: Paulo Freire propõe um olhar tanto para as práticas pedagógicas inseridas nos processos sociais, como para os próprios processos sociais, de modo que se estabeleçam relações pedagógicas em favor da construção de novos saberes e práticas. A partir do pensamento educacional do autor, tem-se como intencionalidade, por meio de um estudo descritivo crítico, resultante de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, elencar pressupostos que demonstrem que o exercício da socialização de fazeres e saberes democráticos possa constituir-se como agente promotor de uma educação libertadora. Na primeira parte do texto, realiza-se um estudo sobre a educação como aquela que possibilita transformações na realidade pela busca da libertação dos seres humanos, bem como se reflete sobre a categoria das relações dialógicas em aproximação a um diálogo em sua dimensão ontológica. Na sequência, estuda-se o mito da neutralidade da educação, caso essa educação seja exercida dissociada da realidade e, por fim, reflete-se que o exercício de fazeres e saberes democráticos fundamentados na participação popular possibilita a transformação do contexto vivido.

Palavras-chave: Educação crítica; diálogo; partilha.

THE LIBERATING EDUCATION IN PAULO FREIRE: THE EXERCISE OF SOCIALIZATION OF PRACTICES AND KNOWLEDGE

ABSTRACT: Paulo Freire proposes a reflection both for the pedagogical practices inserted in the social processes, as well as for the social processes themselves, so that pedagogical relations are established in favor of the construction of new knowledge and practices. From the author's educational thinking, it is intended, through a critical descriptive study, resulting from a qualitative and bibliographic research, to define foundations that demonstrate that the exercise of the socialization of democratic practices and knowledge can be constituted as an agent promoting a liberating education. In the first part of the text, a study on education is carried out as that which allows transformations in reality by seeking the liberation of human beings, as well as reflecting on the category of dialogical relations in approach to a dialogue in its ontological dimension. Then, the

¹ Mestre e Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail dmtalcf@furg.br

² Mestre em Desenvolvimento Social. Doutora em Educação Ambiental. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL. E-mail lucianel1968@gmail.com

myth of the neutrality of education is studied, if this education is exercised dissociated from reality and, finally, it is reflected that the exercise of democratic practices and knowledge based on popular participation enables the transformation of the lived context.

Key Words: Critical education; dialogue; sharing.

INTRODUÇÃO: A SOCIALIZAÇÃO DE FAZERES E SABERES

Reflete-se sobre a educação libertadora como aquela que está a serviço das classes dominadas e como prática social, constituindo-se em favor de uma educação política, não neutra, tão política quanto a que serve à ideologia da classe dominante e a proclama de forma neutra. A diferença entre as duas está no processo de transformação social, conforme previsto na educação freiriana, pois para colocá-la em prática é necessário desvelar as mazelas da realidade e construir ações de transformação nesse contexto.

Para Freire (2011), seria uma ingenuidade que as classes oprimidas esperassem das classes dominantes a prática de uma educação que desvelasse as contradições em que se encontram. A classe oprimida, pela sua própria experiência e pelo novo aprendizado, vai criando uma visão cada vez mais clara de sua realidade histórica, a qual, associada ao descobrimento de novas formas de ação, menos assistencialistas, transforma essa realidade. Por outro lado, nesse momento³ de desvelar as formas de ação diferenciadas, não se torna rara a dificuldade de assumir o risco existencial no engajamento histórico e os seres humanos assustados acabam por retomar as ilusões idealistas.

A partir desses pressupostos, Freire endossa os teólogos latino-americanos, os quais defendem uma teologia política da libertação, no sentido de constituir uma compreensão de que somente a classe oprimida é capaz de conceber um futuro⁴ diferente, na medida em

³ No momento em que Freire (2011) aborda a questão dos seres humanos assustados com o enfrentamento do risco existencial, o faz em um contexto a partir da América Latina, no início dos anos 70, quando esses sujeitos passaram a exigir uma tomada de posição quanto às relações de opressão vividas. O autor utiliza como metáfora o termo figuras “diabólicas” a serviço da demonização internacional, para esses seres humanos, os quais, supostamente, estariam ameaçando a civilização ocidental e cristã.

⁴ Freire (2011) utiliza o termo futuro a partir da condição de tempo inserido na discussão de que, para a classe oprimida, conceber um futuro diferente do seu presente só irá acontecer na medida em que essa classe adquirir a consciência de classe dominada e passar a agir em prol da transformação revolucionária da sociedade. Trata-se de uma transformação como condição para que exista libertação. Por outro lado, o futuro da classe opressora está vinculado à modernização da sociedade, como maneira de manter o domínio de classe.

que, pela percepção crítica da realidade, pelos movimentos de ação e reflexão, irá conscientizar-se das novas ações em prol da transformação da realidade.

Dessa maneira, enquanto o futuro da classe dominada está associado à transformação revolucionária da sociedade, caminho para a libertação, o futuro da classe dominante está associado à preservação da dominação da primeira.

Nessa linha de condução, a partir de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, o objetivo do texto é produzir um estudo descritivo crítico, inserido na concepção freiriana, o qual contemple problematizar a socialização dos fazeres e saberes docentes em favor de uma educação libertadora.

A partir dessas considerações, o texto está descrito da seguinte forma: **A prática docente crítica: o comprometer-se com a existência do outro** – elabora-se uma discussão sobre a questão da educação como promotora de transformações na realidade, pela busca da libertação dos seres humanos; **O diálogo e a socialização de fazeres e saberes: A percepção crítica da realidade** - realiza-se uma reflexão sobre as relações dialógicas em aproximação ao diálogo em sua dimensão ontológica; **A socialização e a dimensão política da educação: A prática democrática e crítica** - estuda-se o mito da neutralidade na educação, a qual caso exercida como neutra se constitui dissociada da realidade e **A socialização de fazeres e saberes: A democratização da escola** - reflete-se que o exercício de fazeres e saberes democráticos fundamentados na participação popular possibilita a transformação do contexto vivido. Como formas de encerramento seguem as **considerações finais** e as **referências**.

A PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA: O COMPROMETER-SE COM A EXISTÊNCIA DO OUTRO

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2003) afirma que o ato de ensinar exige um educador com espírito crítico, um sujeito aberto ao novo e, ainda, inserido em uma prática reflexiva, pois a “[...] prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2003, p. 38).

No momento em que o autor remete à formação de educadores, afirma sobre a importância desses sujeitos pensarem a prática de hoje ou de ontem de tal forma que poderão melhorar a próxima prática. Nesse caminho, argumenta como fundamental a

aproximação do discurso teórico concreto à prática enquanto objeto de análise. Quanto mais o educador se assume e percebe as razões de ser, mais se tornará capaz de se modificar e promover⁵ e dessa maneira a “[...] assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela provoca a ruptura, decisão e novos compromissos” (FREIRE, 2003, p. 40). É a partir desse movimento que o educador ressignifica as experiências e estas, quando compartilhadas, proporcionam a socialização dos fazeres e saberes.

Nesse processo de coletivização, constitui-se a assunção da identidade cultural dos sujeitos envolvidos na relação educativa, uma vez que a prática crítica do educador deverá propiciar condições para que as relações entre os envolvidos promovam a experiência do assumir-se⁶. Na obra freiriana, quando o sujeito assume a radicalidade do eu, reconhece o tu, negando a exclusão dos outros.

A radicalidade do eu, como reconhecimento da condição existencial, acontece ao olhar e escutar o outro, o diferente, aceitando e comprometendo-se com a diversidade social, histórica e cultural, ao levar em consideração, ainda, a exigência da compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e desejos, bem como da superação das inseguranças.

Esse comprometimento com a sociedade e com os outros está relacionado diretamente com a capacidade de agir e refletir. Na obra *Educação e mudança*, Freire (2001) faz referência à importância da reflexão sobre si e sobre o estar no mundo e que imbricadas a essa reflexão estão às ações de transformação social. Esses pressupostos constituem-se como condições para que o sujeito possa exercitar sua natureza de comprometer-se.

É pela experiência nas relações entre os seres humanos e a realidade que se desenvolve a ação-reflexão. Nessa esteira, compreende-se que a obra freiriana está para além da ingenuidade, no momento em que adverte que as condições objetivas dificultam o pleno exercício da maneira humana de viver.

Para Freire (2001), o ato de comprometer-se, próprio da existência humana, se constituirá pelo engajamento com a realidade e, ao experienciá-lo, os seres humanos serão decididos e conscientes e, ainda, não neutros.

⁵ Freire (2003) denomina essa mudança ou promoção do educador como a passagem de um estado de curiosidade ingênua a um estado de curiosidade epistemológica.

⁶ Para Freire (2003), o assumir-se significa o sujeito que se reconhece como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador dos sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2003, p. 41).

Aproximando essa discussão ao dia a dia de educadores, poder-se-ia refletir que essa prática deve ser permeada por ações que visem a ajudar ao ser humano em sua organização reflexiva do pensamento, ou seja, “[...] colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa” (FREIRE, 2001, p. 68).

O DIÁLOGO E A SOCIALIZAÇÃO DE FAZERES E SABERES: A PERCEPÇÃO CRÍTICA DA REALIDADE

A relação educativa no contexto freiriano prioriza a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser sujeito, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos envolvidos na relação, suas condições sociais e históricas.

O diálogo constitui-se como articulador do entendimento entre os sujeitos, proporcionando um exercício entre iguais e diferentes, no qual é permitido ouvir o outro, com alteridade. Trata-se de uma proposta de diálogo fundamentado na humildade, em detrimento da autonomia, pois não há diálogo se não existe humildade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire (2004) remete ao direito de dizer a palavra, o faz no sentido de que o ato de dizer a palavra verdadeira seja o de transformar o mundo, pressupostos esses imbricados ao conceito de práxis, como ação e reflexão, situadas por argumentos da educação libertadora.

O autor argumenta que o ser humano, pela sua própria condição existencial, é aquele que deve pronunciar⁷ e modificar o mundo. É nessa compreensão que “[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2004, p. 78). O pronunciar e o modificar o mundo constitui-se como direito de todos os seres humanos, não como privilégio de alguns, de tal maneira que ninguém deva dizer a palavra verdadeira sozinha ou dizer para os outros, mas pronunciá-la na relação de partilha com os outros.

Essa é a razão que remete à impossibilidade do diálogo entre os que desejam a pronúncia da palavra verdadeira e os que não a querem ou, de outra maneira, “[...] entre os

⁷ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora a diferença entre o dizer e o pronunciar. No caso, o dizer a palavra sozinho ou aos outros, como ato prescritivo, é como roubar a palavra aos demais. O autor enfatiza que o diálogo é o encontro dos seres humanos “[...] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004, p. 78).

que negam aos demais o direito de dizer a sua palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2004, p. 79).

Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo, e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres. É a partir desses pressupostos que o diálogo situa-se como fundamento, como ato colaborativo dos seres humanos, possibilitando problematizar o mundo em prol da libertação dos sujeitos.

A proposta freiriana adverte, ainda, para as armadilhas de um falso diálogo como a polêmica em torno da verdade, principalmente quando se deseja a imposição de uma dada verdade, pré-estabelecida, ou quando se constituem atos de depositar ideias, como aquelas que serão consumidas pelos seres humanos.

Aproximam-se as ideias de GHIGGI (2010), quando o autor argumenta que, dentre as categorias elaboradas por Freire, as quais ganham centralidade na revivificação da educação popular, está o diálogo, pois o diálogo “[...] se realiza na dimensão política da educação, ou seja, que parte da situação concreta, que repensa a prática e que institui processos de transformação” (GHIGGI, 2010, p. 114).

O mesmo autor, considerando o olhar sobre a educação popular, advoga que o diálogo toma, como ponto de partida, o quadro antropológico-cultural, o qual está, intimamente, ligado à vida de quem participa da relação educativa, na qual o universo temático, como o mundo da cultura dos sujeitos envolvidos, permite a construção do universo vocabular.

O diálogo permite, a partir de sua dimensão ontológica, que a socialização entre educador e educandos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre os sujeitos envolvidos. A partir dessa discussão, Ghiggi (2010) reafirma que Freire não acatava a cartilha⁸ pronta, aceitando o desafio de construí-la.

⁸ Ghiggi (2010) afirma que Paulo Freire, entre os anos 50 e 60, atuando no Movimento de Cultura Popular em Recife, PE, elaborou um amplo estudo das cartilhas em circulação. “Nelas encontra sentenças culturais, antropológicas, epistemológicas e éticas não condizentes com a visão de mundo e de humano que o seu tempo indicava necessárias para dar conta das imperativas mudanças” (GHIGGI, 2010, p. 113). Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) demonstra sua descrença nas cartilhas quando afirma que “[...] essas pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto à condição de *objeto* que à de *sujeito* de sua alfabetização” (FREIRE, 1969, p. 111, grifo do autor). Para o mesmo autor, o fundamental na alfabetização, em uma língua silábica, é que o ser humano possa apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que ele mesmo faça o jogo criador das combinações.

Nessas condições, que pese a relação educativa no contexto escolar, o diálogo em sua dimensão pedagógica possui por objetivo a discussão e a apropriação dos conteúdos programáticos a serem trabalhados na relação. Por sua vez, o educador com os conteúdos programáticos estudados previamente e imbuído de suas intenções exercita esse diálogo na prática do trabalho diário.

Associada ao diálogo, nessa dimensão há uma necessidade de que o educador venha a revisitar as práticas, promovendo uma relação de partilha entre os educandos. A relação de partilha exercitará movimentos de conquista da autonomia, colocando em evidência, na relação dialógica, o outro sujeito. O exercício da heteronomia, da mesma maneira, possibilitará ao educador o contato com os saberes provenientes dos educandos os quais, não raro, estão dissociados das vivências desse mesmo educador.

A compreensão dos saberes dos educandos, associada à noção de inacabamento do educador, é condição basilar para que haja o entendimento de que os envolvidos na relação compreendam-se como vocacionados a serem sujeitos. Nessa linha de raciocínio, o educador desenvolve a percepção de que há algo a aprender e, mesmo que já detenha a compreensão dos saberes provenientes da partilha, ressignifica esses conhecimentos, a fim de que os educandos possam, também, compreendê-los a partir da apreensão da realidade, até então, não percebida.

Com esses movimentos de compreensão da realidade vivida para a ressignificação dos saberes e constituição de uma nova percepção de realidade por parte dos educandos, o educador reflete e teoriza sobre o contexto vivido, procurando maneiras de aproximação entre os sujeitos, na intenção de mediatizar os saberes a serem trabalhados. Cabe salientar que essa mediatização possui por objetivo empoderar os educandos para que, com esse conteúdo científico aprendido, possam desenvolver a sua percepção crítica da realidade e possam agir sobre o contexto vivido.

Reflete-se que quanto mais a relação dialógica em sua dimensão pedagógica aproxima-se da dimensão ontológica, no intuito de constituir uma reorganização dos saberes, ampliam-se as estratégias de trabalho e, conseqüentemente, tornam-se possíveis a todos os sujeitos na relação educativa ressignificarem os fazeres e saberes socializados.

A SOCIALIZAÇÃO E A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: A PRÁTICA DEMOCRÁTICA CRÍTICA

Na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Freire (1983) problematizando sobre a atividade de alfabetização, retoma a questão do mito da neutralidade da educação, a qual, se tratada como neutra, meramente mecânica e dissociada da realidade, nega a natureza política do processo educativo, servindo a um modelo de abstração do ser humano. Tais pressupostos, para o mesmo autor, irão provocar as diferenças entre a prática ingênua, a astuta e, ainda, a crítica.

A prática crítica compreende, de modo articulado, a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, mas isso não esgota a compreensão de ambos. É nesse sentido que a prática política parte da significação educativa, pois no momento em que todo o partido político faz-se educador sua proposta toma proporções nos atos de denúncia e anúncio. Do mesmo modo, o processo educativo não neutro, a serviço da libertação dos seres humanos, constitui-se a partir da compreensão crítica da realidade em um dado momento histórico. A questão fundamental referida por Freire organiza-se em torno de: “[...] *a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, fazemos a educação e de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política*” (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor).

Quanto mais se compreende a relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, maior é a impossibilidade de separação entre esses. É fundamentado nessa condição que Freire remete à questão do poder⁹, argumentando que a educação constitui relações dinâmicas, contraditórias, e não mecânicas, com um sistema maior.

A educação, como parte desse sistema maior, está para além de, simplesmente, reproduzir a ideologia dominante, uma vez que as contradições que caracterizam a

⁹ Com o intuito de exemplificar a questão do poder, a partir da relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, Freire (1983) utiliza o exemplo da classe burguesa, quando afirma que não foi a própria educação burguesa “[...] que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente, não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que lhes interessava” (FREIRE, 1983, p. 27). Por outro lado, a educação burguesa começou a se constituir, historicamente, antes mesmo da tomada do poder pela burguesia. “Sua sistematização e generalização é que só foram viáveis com a burguesia como classe dominante e não mais contestatória” (FREIRE, 1983, p. 28).

sociedade contemporânea tomam conta das instituições onde a educação sistemática está acontecendo e acabam por alterar o papel reprodutor da ideologia dominante.

A percepção da inviabilidade de uma educação neutra ocorre na medida em que se compreende a relação dialética na qual, de um lado, reproduz-se a ideologia dominante e, do outro, nega-se essa mesma, pelo confronto entre a primeira e a realidade vivida pelos educadores e pelos educandos.

A proposta freiriana alerta ao educador sobre o erro de, ao negar a neutralidade no processo educativo, tornar-se manipulador, visto que a prática libertadora não se realiza nem pela manipulação tampouco pela espontaneidade, pois a “[...] manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável” (FREIRE, 1983, p. 29).

A partir desse momento, Freire remete à necessidade de que os educadores venham a aclarar a sua opção, a qual é política e deverá manter coerência na prática. A coerência entre a opção política e a prática é uma exigência pessoal e enfatiza-se que “[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 1983, p. 29).

O problema acontece quando os educadores os quais proclamam uma opção democrática acabam por desenvolver uma prática não coerente com o discurso, tal que o discurso seja um palavreado composto de vocábulos inflamados e contraditos, acabando por manter uma prática autoritária.

Em contrapartida, a prática democrática significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra e, quando a prática se torna autoritária, mesmo com um discurso democrático, esse direito é negado. Uma prática democrática surge no momento em que o direito de falar corresponde ao dever de escutar, e como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta. Dessa maneira, o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, enquanto o simplesmente falar seria uma forma de não ouvi-los.

Quando a opção do educador é libertadora, o processo educativo torna-se um ato de dizer a palavra, expondo-se de igual forma a palavra dos outros sujeitos, sendo que por outro lado quem fala e jamais ouve, segundo Freire (1983), imobiliza o conhecimento e o transfere aos educandos.

Nesses movimentos de ouvir e falar, é importante estar atento aos níveis de compreensão dos educandos em relação à realidade, pois impor aos sujeitos “a nossa

compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 31).

Daí que a proposta freiriana compreende que assumir a ingenuidade dos educandos demanda dos educadores a humildade necessária para assumir a criticidade, superando a própria ingenuidade. De maneira contrária, os autoritários, aqueles educadores que negam a solidariedade na relação educativa, principalmente no ato de ser educado pelo educando, separam o ato de ensinar do ato de aprender.

Para esses educadores, compreende-se que é preciso reconhecer os educandos como sujeitos no processo da construção do saber e não, apenas como seres acomodados a uma situação, bem como reconhecer que o conhecimento está para além de um dado concluído, transferido por alguém que o adquiriu para outro que ainda não o possui.

Aceitar o processo educativo como um *quefazer* puro, crendo na neutralidade da educação, reforçará uma visão ingênua dessa, na qual o ser humano assume uma conotação abstrata, mantendo, quando muito, obras assistenciais e humanitárias a favor de um sistema maior. De mesma maneira, a visão ingênua propõe que o processo educativo proporcione “[...] carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela” (FREIRE, 1983, p. 33).

Por outro lado, a prática democrática e crítica, pelo contrário, mantém correlacionadas a leitura do mundo e a leitura da palavra, como leitura da realidade, na qual esse sujeito atuará sobre essa, de maneira a propor transformações.

Essa leitura da realidade não poderá ser uma repetição mecanicamente memorizada da maneira como o educador exercita essa leitura, pois, nesse caso, cair-se-ia no autoritarismo. Nesse caminho, Freire compreende a ideologia do astuto, a qual, do ponto de vista objetivo, é semelhante ao contexto ingênuo, no que trate obstaculizar a emancipação dos seres humanos. Porém distinguem-se subjetivamente, quando o ingênuo prega a neutralidade, o astuto, marcado pela ideologia dominante, assume essa ideologia como própria e faz da ingenuidade sua tática. Com essa conotação é possível compreender que o astuto irá propor ao educando uma leitura de realidade vinculada a sua visão, a qual representa a visão elitista.

A linha de raciocínio que se contempla é que, na visão ingênua, o educando, mesmo por um *quefazer* mecânico, dissociado da realidade, poderá, aprendendo sobre sua prática,

perceber a inoperância de sua ação e, dessa maneira, renunciando à ingenuidade, poderá assumir uma posição crítica.

Nesse caso, a transformação social é entendida, inicialmente, de maneira simplista, fazendo-se com a mudança da consciência como se fosse essa a transformadora do real. Posteriormente, a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade estão, permanentemente, em processo dialético.

De outra maneira, na concepção do astuto, o educando, inserido em um processo de um *quefazer* mecânico, centrado na doação da palavra, possui a sua cultura invadida e passa a aprender a palavra, no processo educativo, a partir da realidade definida pela elite, desconhecendo o seu próprio contexto histórico.

Na concepção do astuto, o saber popular e as manifestações autênticas da cultura não existem, “[...] a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a ‘proverbial incultura’ do Povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante de sua sociedade” (FREIRE, 1983, p. 38, grifo do autor). O astuto acaba por defender uma democracia a qual se torna perfeita quanto menos o povo dela participe, pois a ideia é elitizar os grupos populares, desrespeitando sua visão de mundo.

De maneira contrária à do astuto, a percepção crítica exercita as formas de ação e reflexão inseridas na práxis, as quais permitirão a mudança da consciência, tal que a unidade entre prática e teoria vão se constituindo em um, permanentemente, refazer no qual é possível o movimento da prática para a teoria e, desta, a uma nova prática.

Inserido em um contexto de socialização, de partilha, a práxis teórica tem o objetivo de tomar distanciamento da práxis realizada no contexto concreto, no sentido de aprimorar a visão dessa concretude, e só se tornará autêntica na medida em que as duas estiverem em movimento dialético. “Daí que sejam essas duas formas de práxis momentos indicotomizáveis de um mesmo processo pelo qual conhecemos em termos críticos” (FREIRE, 2011, p. 175).

Assim, a reflexão somente é verdadeira quando remete ao concreto, à realidade histórica e à conscientização, constituindo-se como um esforço crítico de desvelar a realidade, por meio, ainda, da partilha e do engajamento político, tal que o “[...] educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (FREIRE, 2011, p. 176).

A SOCIALIZAÇÃO DE FAZERES E SABERES: A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

A proposta freiriana faz emergir o processo de educação crítica como elemento fundamental para a transformação social e, ainda, que a maneira como se pensa e se trata a política constitui-se inseparável da compreensão do mundo.

O processo educativo assim construído está a serviço da democratização dos saberes e nessa esteira há de se considerar a socialização de fazeres e saberes. Freire (1991), na obra *Educação na cidade*, argumenta que “[...] não basta você estar convencido do acerto de suas ideias e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. Diria até que, em muitos casos, você precisa *converter*” (FREIRE, 1991, p. 74, grifo do autor).

A questão da conversão está associada à possibilidade de transformação no que pesem as aspirações políticas e pedagógicas vigentes. A partir da discussão entre socialização e democratização de fazeres e saberes emerge uma categoria fundamental que é a participação, tal que essa categoria está para além de uma simples colaboração, pois implica uma participação política nas decisões, somando-se, ainda, a representação ao nível de diversidade de opções.

Assim, a participação enseja que as classes populares se constituam presentes na história, tal que o educador em sua prática deve superar as tradições autoritárias para que essa participação se constitua como caminho de realização democrática, tal que se torne fundante, no pensamento freiriano, o sonho de mudar a escola, democratizá-la pela superação do elitismo autoritário.

Nessa esteira, o agir em favor de fazeres e o pensar em favor de saberes ambos democráticos articulados a participação popular e a uma ética da vida, da igualdade, são pressupostos que proporcionam os meios para a transformação social.

Retomando as ideias trabalhadas no texto, enfatiza-se que a proposta freiriana assume uma educação comprometida com o pensar crítico, uma educação capaz de refletir e desafiar as diferentes formas de captar a realidade, da intransitividade à transitividade-crítica, assumindo como essência a formação de sujeitos envolvidos em seu tempo histórico e, ao mesmo tempo, possibilitando que esses seres assumam a radicalidade em favor da transformação social.

Freire (2014) afirma que a educação sozinha nada pode, mas sem ela não é possível pensar em transformação social. Nessa compreensão, existe um caminho, próximo ao “inédito viável”, no qual o espaço-tempo da sala de aula e sua ontológica opção dialógica devem prover o acolhimento a todos na condição de sujeitos do processo de aprendizagem e da história, bem como da cultura desses sujeitos.

Daí que, situando a práxis educativa por argumentos freirianos, faz-se a opção por outro agir na ação educativa. Distanciando-se das práticas bancárias, em que os sujeitos não se expressam por dicotomias instituídas na opressão de quem manda e na submissão de quem obedece, mas pelo exercício do inacabamento freiriano, quando se propõem voz e vez a todos os envolvidos.

Acredita-se que, para o educador, esses momentos se tornem ricos, possibilitando conhecer os educandos e a comunidade, bem como suas diferentes percepções de mundo. Sempre que os educandos e a comunidade percebem-se ouvidos e, conseqüentemente, inseridos na relação dialógica, realizam experiências democráticas, em direção à tomada da consciência crítica, tal que estes movimentos abrem as portas ao relato de diferentes visões de mundo, aportando os fragmentos referentes à cultura a qual os sujeitos estão vinculados.

Por fim, reafirma-se que a proposta de libertação dos sujeitos pela práxis, a qual implica a ação-reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, tem seu caminho constituído pelo exercício de fazeres e saberes democráticos, em que a participação popular é fundamental, centrados na ética da vida, da igualdade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão elaborada no texto, com o foco voltado ao campo da educação, reflete sobre a socialização de fazeres e saberes democráticos tal que os educadores pelo exercício desses, com a participação popular, centrados, ainda, em uma ética da vida, da igualdade, promovem ações no mundo no intuito de transformá-lo.

O entendimento dos fazeres e saberes, os quais devem estar em prol de uma prática educativa crítica promove a compreensão da realidade dos sujeitos, denunciando, de mesma maneira, as estruturas desumanizantes.

Registra-se que ao longo do texto, refletiu-se a respeito dos seguintes pressupostos:

- A radicalidade do eu como reconhecimento da condição existencial constitui-se ao olhar e escutar o outro, o diferente, aceitando e comprometendo-se com a diversidade social, histórica e cultural;
- O diálogo a partir de sua dimensão ontológica promove que a socialização entre os sujeitos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre os envolvidos;
- A relação de partilha constitui movimentos de conquista da autonomia, colocando em evidência, na relação dialógica, o outro sujeito;
- A prática crítica compreende de modo articulado a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político;
- A reflexão somente é verdadeira no momento em que remete ao concreto, à realidade histórica e à conscientização, constituindo-se como um esforço crítico de desvelar a realidade; e
- O exercício de fazeres e saberes democráticos, contando com a participação popular, centrados na ética da vida e da igualdade humana constituem-se como elementos em favor da geração de ações para a transformação da realidade.

Como forma de aproximar a finalização desse trabalho, compreende-se oportuno anunciar possibilidades de trânsito nas relações educativas as quais permitam, pelos pressupostos freirianos, partir da leitura de mundo, fazendo com que os sujeitos possam agir em favor da reconstrução da identidade cultural.

Reafirma-se a ideia de que partir da socialização de fazeres e saberes democráticos, associados às relações com o contexto é que se torna possível, pela relação dialógica freiriana, compreender o ser humano como aquele que humaniza essa mesma realidade e, ao mesmo tempo, como ser agente no e com o mundo, no intuito de tornar-se reconstrutor desse.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. *Educação*. v. 33, n. 2, maio/ago., 2010. p. 111-118.

Recebido em 02 de novembro de 2020.

Aprovado em 27 de abril de 2021.

