

O VALOR DA PRÁTICA EM PAULO FREIRE¹

THE VALUE OF PRATICE IN PAULO FREIRE

*EL VALOR DE LA PRÁCTICA EN PAULO FREIRE*CORTESÃO, Luiza²**RESUMO**

A propósito da enorme relevância que a vertente de intervenção social e educativa sempre assumiu na obra de Freire, procuram analisar-se, neste texto, alguns significados e relações que foram existindo, no decorrer do seu trabalho, entre o enquadramento que foi construindo e a prática que desenvolveu no campo educativo.

Palavras-chave: Prática educativa. Pesquisa. Pesquisa-ação. Culturas. Política.

ABSTRACT

Knowing the enormous relevance of the way of social and educational intervention has always assumed in the Paulo Freire's work, in this text, some meanings and relations that were existing, in the course of his work, between the framework that was building and the practice that developed in the educational field are analyzed.

Keywords: Educational practice. Research. Action research. Cultures. Policy.

RESUMEN

A propósito de la enorme relevancia que la vertiente de intervención social y educativa siempre asumió en la obra de Paulo Freire, buscamos analizar en este texto algunos significados y relaciones que fueron existiendo, en el transcurso de su trabajo, entre el encuadramiento que fue construyendo y, la práctica que desarrolló en el campo educativo.

Palabras clave: Práctica educativa. Investigación. Investigación-acción. Culturas. Política.

¹ Texto elaborado a partir de uma comunicação feita, em 2013, no VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, organizado pelo Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas

² Universidade do Porto – UP – Porto – Portugal.

INTRODUÇÃO

Uma mesmo que breve reflexão sobre a vida e obra de Paulo Freire, obrigatoriamente reconhecerá, de imediato, o extraordinário trabalho de intervenção socioeducativa e política que, em diversas circunstâncias e contextos, ele sempre desenvolveu, ao longo de toda a sua vida. Trata-se de facto de uma obra tão poderosa, de repercussões tão vastas em diferentes tempos, no campo da prática educativa – que muitos se detêm só na valorização deste aspeto ligado, de modo mais evidente, com a vertente de intervenção. Chega-se a fazer referência ao “método de Paulo Freire de alfabetização” como se este fosse uma simples e hábil proposta metodológica a usar na alfabetização e não tivesse surgido sustentado, hibridado por todo um forte e original enquadramento teórico que, transgressivamente, articula diferentes campos, como por exemplo o da política, da pedagogia, da sociologia e da antropologia.

Defende-se, portanto, neste texto que, quer as práticas a que ele foi recorrendo, quer a intervenção social e educativa tal como ele a foi concebendo e concretizando, (constituindo, é certo, um dos grandes pilares da sua obra), não podem ser encaradas como aspetos isolados valorizar na sua obra, leitura pois se considera que essa será, evidentemente, redutora. Na sua obra há muita riqueza e/ou originalidade na forma de ler os problemas com que nos confrontamos, muita hibridação original de ideias, por vezes aparentemente não articuláveis, muita antevisão de questões que só posteriormente foram desenvolvidas por outros. Esta riqueza porém que nem sempre é reconhecida, apesar da sua grande qualidade, riqueza e originalidade, que, como atrás se afirmou, foi posteriormente retomada e desenvolvida por outros autores, e que, uma vez percebida, permite àqueles que a estudam, perceber que a sua obra é verdadeiramente fascinante.

Por isso, no presente texto se propõe uma reflexão sobre algumas das diferentes formas de relacionamento dos quadros teóricos em que Freire se movimentou e sobre diversas intervenções que se podem identificar no seu percurso de trabalho no campo social e educativo, começando por as comparar com outros tipos de práticas, frequentemente adotados nos processos educacionais.

DIFERENTES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, UM BREVE OLHAR

Todos os que exercem uma atividade quotidiana no social, quer sejam ou não professores, todos mergulham em práticas que, geralmente, lhes permitem lidar em diversos contextos, com diferentes pessoas que, elas também, se confrontam com uma larga diversidade de problemas. Mas, por vezes, e apesar desta existência de múltiplas e diversificadas situações e problemas com que cada um se confronta, os acontecimentos que têm lugar no meio em que quotidianamente se movem tornaram-se tão familiares que as formas de as enfrentar que, frequentemente, se situam no quadro do senso comum, deixam de suscitar qualquer questionamento. E no entanto, sobre essa capa de aparente familiaridade, por vezes, escondem-se questões não resolvidas, problemas cuja existência e origem não é nem sequer suspeitada, mas que não deveria de forma alguma ser ignorada. Já Einstein

defendia a ideia de que se poderá iniciar uma pesquisa original e significativa se, num dado contexto, se for capaz de identificar a existência de um problema onde os outros não vêem problema algum.

Embora em situações, públicos e momentos diferentes, verifica-se que, frequentemente, se atua, desenvolvendo uma prática cujo significado, cujos efeitos reais são, por vezes, mais ou menos ignorados, mas que também podem ser questionados ou até valorizados. Um mesmo professor, consoante as condições pessoais e profissionais em que trabalha e as pessoas com que trabalha, vai estabelecendo no seu quotidiano, em diferentes momentos, diferentes tipos de interações, em consequência da forma como vai conseguindo desenvolver as suas atividades.

Embora tendo consciência de como é redutor da real complexidade existente isolar e descrever alguns perfis relativos a diferentes tipos de procedimento de professores – ou da sua forma de desenvolver a prática – ir-se-ão considerar quatro possíveis exemplos que podem ser encontrados no campo das inúmeras possibilidades de ação do professor:

a) O professor pode, por exemplo, considerar o seu campo de trabalho como local onde deverá, diligente e pontualmente, executar tarefas, segundo diretrizes vindas dos centros de decisão, diretrizes essas que lhe são comunicadas por diferentes entidades. Estas podem incidir sobre regras a transmitir, sobre conteúdos estabelecidos nos currículos a ministrar e sobre a utilização a dar materiais didáticos que lhe são indicados. Tal posição, bastante frequente, é a que ocorre nas situações educativas que Freire designou de “ensino bancário” (Freire, 1981). O professor, com maior ou menor sabedoria, clareza e adequação da linguagem, transmite aos alunos de diferentes anos de escolaridade conteúdos previstos no currículo e nos manuais que utiliza. Aceita ser importante que os alunos adquiram esses mesmos conteúdos, cujo domínio será ulteriormente objeto de avaliação/classificação. Recorre, normalmente, a metodologias transmissivas, acompanhadas por vezes de ilustrações. Como, ao ensinar, procede geralmente de modo semelhante, de acordo com as regras que também lhe são fornecidas, pratica aquilo que Perrenoud designa de “rotinas repousantes” (Perrenoud, 1990). Isto porque o professor que ensina deste modo, normalmente, repete a mesma forma de trabalhar, nas diferentes turmas que leciona, ao longo de sucessivos anos, não variando nem tentando adequar as metodologias a que recorre para ensinar os seus diferentes alunos. Assim sendo, este será um tipo de prática que, à partida, ele pensa, lhe exigirá um esforço compatível com as suas disponibilidades.

b) De entre todos os existentes, outro caso diferente que se pode descrever será o do professor que até pode praticar ou colaborar em trabalhos de pesquisa de que outros são responsáveis. São geralmente trabalhos em que se tenta verificar, experimentalmente a validade de novas propostas educativas, que podem ser relativas a opções por determinados conteúdos, a diferentes metodologias ou a procedimentos a adotar face a alguns problemas. Quando o professor colabora com investigadores em processos deste tipo, ele desempenha um papel subsidiário nestas atividades em que participa, embora não se limitando às suas habituais rotinas. Pode ir recorrendo no seu trabalho a modos diferentes de se relacionar ou de ensinar, embora sempre segundo

diretrizes que lhe são sugeridas por quem orienta o trabalho de pesquisa. Neste processo tem, portanto, um papel e um estatuto secundário.

c) Um outro caso que entre os existentes também se pode considerar, é o de um professor com uma prática docente que é vista, por ele, como um campo de trabalho que olha com inquieta atenção, se se dá conta da existência de alguns problemas. Este campo de trabalho sendo atentamente observado poderá estimulá-lo a que tente resolver problemas cuja existência reconhece. Pode aperceber-se, por exemplo, da ocorrência de situações de manifesto desinteresse por parte de certos estudantes, de casos de alguma indisciplina, ou ainda de dificuldades de aprendizagem de certos alunos. Nestes casos, se ele se preocupa, se se incomoda com as situações com que se confronta, age recorrendo a formas diferentes de trabalhar, muitas vezes através de uma prática de “tentativa-erro”. Frequentemente, porque desgostoso, preocupado, porque sente que o trabalho não está a correr bem, recorre também a admoestações ou mesmo a sanções.

d) Num quarto caso, que se poderá também considerar, o professor também olha, com preocupação, problemas que percebe existirem no seu campo de trabalho, mas, com esta inquietação, procura ir um pouco mais longe do que no caso anterior. Não se limita, na tal prática de tentativa-erro, a ir variando metodologias com que desejaria “motivar” os alunos. Analisando criticamente o que se passa, pode procurar identificar causas dos problemas e, quando as conhece, procurar também encontrar possíveis modos adequados para os enfrentar. Este será então, por exemplo, o caso do professor que olha para as já referidas manifestações de desinteresse, de dificuldade de aprendizagem, ou de mau comportamento dos seus alunos, suspeitando que elas não são propriamente os problemas, mas sim, sobretudo sintomas de que algo está mal. Tenta então, percebendo o que se passa, imaginar e encontrar formas de trabalhar adequadas às situações que enfrenta, numa tentativa de que o trabalho desenvolvido na escola seja significativo para os alunos. Repare-se como este tipo de atuação se desenvolve a partir de uma prática de observação de tipo etnográfico (em que observa e procura identificar características socioculturais dos seus alunos) e em que, atendendo a elas, modifica/reinventa metodologias e materiais adequados aqueles alunos, procurando torna-los significativos para eles (cf. Cortesão & Stoer, 1997; Cortesão, 2000; Stoer & Cortesão, 2001). O professor atua, neste caso, simultaneamente como agente educativo e pesquisador.

Será então o professor que, de forma mais ou menos explícita, vai desenvolvendo a sua prática no quadro epistémico que se designa, habitualmente, de pesquisa participante, pesquisa-ação, ou ainda, investigação-ação.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: BREVÍSSIMA REFERÊNCIA

Para poder comentar características do trabalho de Freire, será ainda importante recordar, mesmo que muito sumariamente, o que se entende por pesquisa participante ou investigação-ação³. Como é geralmente conhecido, esta é uma forma de trabalho em que a pesquisa e a prática ocorrem quase em simultâneo, questionando-se e enriquecendo-se mutuamente. A pesquisa orienta e interpela a prática, a prática põe em questão a teoria estimulando-a, obrigando-a a interrogar-se, a avançar com outras interpretações, por vezes, a abandonar ideias feitas até aí não discutidas. É portanto um tipo de trabalho emerge claramente de uma posição crítica.

Na pesquisa-ação articulam-se, questionam-se e enriquecem-se mutuamente componentes de pesquisa, intervenção e formação. Perrenoud disse que investigação-ação é uma “criação coletiva de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos” (Perrenoud cit. in Bataille, 1981: 30). É portanto um tipo de trabalho em que os diferentes atores sociais que intervêm (pesquisadores e práticos) deverão assumir um estatuto idêntico. Pesquisadores e práticos constituem assim uma equipa que se questiona e se enriquece e que é designada de “investigador coletivo”.

Bataille afirmou que esta forma de trabalho “privilegia a mudança, que catalisa como instrumento de pesquisa, bem como atividade da pesquisa que produz, como agente de mudança.” (Bataille, 1981: 34).

Pourtois, por sua vez, descreveu-a como:

Processo social recoberto por um projeto científico [e também] um processo que inclui o ator simultaneamente num projeto, portanto numa política, numa intencionalidade, em contactos, papéis, expectativas e num processo de reflexão e análise que classificamos de armada, que dizer que recorre a um aparelho de refinamento de dados. (Pourtois, 1981: 43).

A investigação-ação, hoje muito difundida (mas, como atrás se referiu, infelizmente, nem sempre praticada com a qualidade e os cuidados necessários) foi surgindo com diversos contributos. Trabalhos desenvolvidos ao longo dos tempos, por diferentes autores foram compondo como que um “caldo de cultura” que permitiu a emergência das atuais formas críticas da pesquisa participante. Para estas foi muito importante o contributo que Freire deu no desenvolvimento da teoria crítica em educação. Mas, para a emergência do “caldo de cultura” da pesquisa-ação crítica, que foi surgindo anteriormente a Freire, é essencial não esquecer de contributos dados por muitos outros autores, que permitiram conceber a elaboração de propostas educativas ativas e socialmente implicadas extremamente interessantes. De entre estes, e só a título de exemplo, pode recordar-se os importantes contributos de Dewey, de Decroly, de Freinet (que ajudaram a compor o tal “caldo de cultura”) e é claro de Kurt Lewin, que cunhou o conceito de pesquisa-ação.

³ Justifica-se este esclarecimento prévio relativo a características da pesquisa-ação na medida em que, lamentavelmente, hoje se verifica que, com frequência, é atribuída a designação de investigação-ação ou pesquisa-ação a qualquer tipo de trabalho em que, a algumas considerações teóricas, se segue um trabalho de terreno, adulterando portanto, o quadro epistémico em que este tipo de trabalho se desenvolve.

Posteriormente, é muito importante salientar, para além de autores já citados como Bataille, Pourtois e Perrenoud, os contributos de muitos outros autores como, por exemplo: Fals Borda, Carr e Kemmis, Giroux, MacLaren, Goyette e Lessard-Hérbert, Elliot, Banks, Popkievitz, que, em diferentes trabalhos, analisaram, enriqueceram e aprofundaram, sobretudo numa perspetiva crítica, potencialidades e características da pesquisa-ação.

RELAÇÃO DE FREIRE COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

É muito interessante procurar perceber como terão sido as relações que Freire foi tendo com as práticas que concebeu e desenvolveu em educação. As atividades de intervenção que desenvolveu militantemente, desde muito jovem, ainda em Recife e em Angicos, foram, sem dúvida, algo de central no seu trabalho. Mas, como atrás se referiu, podem ser de diferentes naturezas as relações que, numa dada atividade se estabelece com a prática. A prática, de qualquer modo, é sempre o campo em que se movimenta o educador, pelo que é muito importante perceber de que modo, e porquê ela acontece com determinadas características.

É de Paulo Freire, por exemplo, a significativa frase dita numa entrevista que lhe fizeram, já no seu exílio: “*a prática é a matriz do conhecimento*” (Azevedo & Rodriguez, 1977: para. 10). E nessa mesma entrevista esclareceu ainda:

[a prática] me ensinou a ver o que não tinha visto antes. Esse é um esforço que faço constantemente: pensar sempre a prática como único meio de pensar certo. (*ibidem*, para. 6).

E, mais tarde, em “Pedagogia da Autonomia” clarificou bem a importância que deve ter a experiência no processo de pesquisa e intervenção:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. (Freire, 1996: 24).

No presente trabalho pretende-se assim ir um pouco além da evidente e já de todos conhecida constatação de que a prática, a intervenção socioeducativa foram sempre para Freire muito importantes. Pensa-se ser mais interessante tentar perceber se, ao longo dos tempos, a relação que foi estabelecendo com a prática foi, ou não, sempre a mesma.

As citações que acima se transcrevem evidenciam bem quanto, ao longo da sua vida, rejeitou a prática como espaço simbólico de atuação rotineira, vendo-a pelo contrário como espaço necessário de intervenção. Noutros textos a prática surge como fonte de questionamento e até como aliado/cúmplice de processos de pesquisa.

Podem também obter-se então alguns dados significativos sobre a questão da relação que foi tendo com a prática, consultando diferentes textos escritos e produzidos em entrevistas por Freire e/ou sobre Freire e tentar compreender como, no decurso da sua vida de trabalho, esta relação foi

acontecendo. O que é constante, repete-se, é a valorização que se sempre faz do trabalho desenvolvido no terreno.

É muito interessante tentar, nesta perspectiva, interpretar o percurso de Freire a partir dos anos 1960. Num contexto em que no Brasil se fazia sentir o interesse pela educação popular (cf. Fávero, 2013), Paulo Freire em 1961 fez uma primeira experiência de alfabetização em Recife no Centro da Dona Olegarina.

Se se considerar agora o que ele próprio afirmou, na já referida interessantíssima entrevista que deu, na Guiné-Bissau, e que foi publicada em 1977, a Licínio de Azevedo e a Maria da Paz Rodrigues, pode entender-se melhor como ele criticamente interpretava então a forma como trabalhara. Nessa entrevista, Paulo Freire reflete:

recordo que desde o princípio, desde o primeiro momento, em que fui curiosamente atraído pela ação educativa, por n razões, já orientei minha mirada à análise do que fazer no Brasil de forma crítica ao sistema educacional tradicional que se impunha como objeto da minha reflexão (Azevedo & Rodrigues, 1977).

Implicava-se, portanto, no problema “do que fazer no Brasil”. E adiante acrescenta, nessa mesma entrevista:

a prática que tive, sobretudo na educação de adultos era uma prática que acho correta. Era dinâmica e funcionava, tanto quanto possível dialeticamente. Foi na sua análise, na tentativa de teorizá-la que fui ingênuo. (Azevedo & Rodrigues, 1977).

O que é muito curioso é o facto de ele se criticar por, na época, não fazer “alusão, nem ao menos uma vez, ao carácter eminentemente político da educação. E isso foi uma ingenuidade”. Ele poderá de facto não ter feito, explicitamente, alusão ao carácter político da educação. Mas podemos perceber que a sua prática era claramente coerente e decorrente do seu posicionamento político. Recorde-se, de novo, a frase que atrás se citou, desta mesma entrevista, em que ele próprio diz que a sua ação é decorrente do empenhamento do “que fazer no Brasil”. Pode então ver-se que, mais do que um enquadramento teórico-metodológico, foi a implicação política que orientou as suas ações educativas.

Ele próprio critica contradições suas que ocorriam a nível metodológico e que estavam presentes na sua prática:

Na juventude reatei contacto com os operários. Ai, já como educador que começava a apreender a ser educador, com eles. Esse reencontro foi incrível. Lembro que custei a suportar certo tipo de erros, mesmo apesar da minha experiência anterior que me ajudava a ter comunicação fácil com esses adultos. Custei a vencer alguns aspetos da pedagogia tradicional. Por exemplo, a mania de fazer discursos. Também comecei fazendo os meus discursos. Discursos em que criticava a pedagogia tradicional. Só depois de algum tempo pude fazer a coerência entre o discurso crítico que pronunciava e a prática que propunha. (Azevedo & Rodrigues, 1977).

Por exemplo, num interessante texto em que reflete sobre o trabalho de alfabetização de adultos, desenvolvido pelo pai, quando ainda estava em Recife, Fátima Freire-Dowbor, sua filha, afirma em dada altura:

O resultado obtido com estes trabalhadores populares nos círculos de cultura foi muito bom, conseguindo-se um bom nível de compreensão, independentemente do fato deles serem alfabetizados ou não. Isto leva Paulo a propor a mesma metodologia para o processo de alfabetização de adultos. Este foi um momento importante no seu percurso, já que ele descobre de forma intuitiva a importância do aspecto metodológico no fazer pedagógico, sem desvalorizar no entanto o conteúdo específico que mediatiza este fazer. Este aspecto metodológico percorre e acompanha a sua obra ao longo de todos os seus anos de produção. (Freire-Dowbor, 1999: 6).

Note-se como Fátima Freire-Dowbor sublinha que Freire se apercebeu de que, a par da cuidadosa opção a fazer dos conteúdos a tratar, a metodologia escolhida e as relações de aprendizagem que se adotam no decurso do trabalho educativo são também algo de muito importante. E isto aconteceu ao observar e refletir sobre o que estava a ocorrer nos processos de aprendizagem que tinha lugar nos círculos de cultura – prática que, segundo ela, Freire escolheu “intuitivamente” (afirmação sobre a qual se irá, posteriormente, refletir). Tal escolha, como atrás se referiu, permitiu-lhe ir descobrindo que a forma de desenvolver a prática docente terá de se articular com interesses e problemas das pessoas com quem se trabalha isto é, terá de estar relacionada com o seu universo sociocultural, acontecendo num processo em que todas participam.

A forma de trabalhar aqui referida articula-se, portanto, de forma evidente, com o conceito de cultura, por ele adotado, que, como se sabe, é estruturante do seu trabalho e decorrente da sua postura política. Trata-se, realmente, de um conceito que, num diferente enquadramento teórico, é frequentemente concebido como algo que hierarquiza, que permite estabelecer distâncias, estatutos entre diferentes saberes. Mas também é um conceito que pode diluir barreiras hierárquicas entre saberes eruditos e saberes decorrentes da própria experiência de vida. Neste sentido, fala-se de “culturas” não só de cultura. É este conceito vindo do campo da antropologia que é adotado por Freire, bem sublinhado por ele próprio na entrevista que lhe foi feita na Guiné-Bissau, publicada em 1977. Nessa entrevista, e a este propósito, Paulo Freire defendeu, a dada altura, a importância de que sejam superadas e contestadas certas dicotomias frequentes na sociedade atual. O recurso a dicotomias é, como se sabe, frequente em contextos de modernidade. Mas as que Freire aponta, como sendo “quatro dicotomias”, “quatro separações”, que, segundo ele, será importante discutir, pode ver-se quanto elas são particularmente objeto de clara rejeição ao longo de todo o seu trabalho. São, por exemplo, dicotomias que dizem respeito à relação entre “trabalho manual” e “intelectual”, à relação entre “prática” e “teoria”, que Freire se recusa a separar, e sobretudo a hierarquizar. Dizem também respeito ao processo de “ensinar e aprender” que ele sempre defendeu hibridarem-se e ocorrerem em simultâneo, e ainda são relativas às fases de “assimilar conhecimento” e “criar novo conhecimento”.

Se nos detivermos, ainda que brevemente, nas duas primeiras destas dicotomias poderemos ver que elas realmente conflituam, frontalmente, com questões que constituem pilares fundamentais das propostas de Paulo Freire e que portanto, são por ele rejeitadas.

Considerem-se, então, as dicotomias “trabalho manual/trabalho intelectual” e “prática/teoria”. Coerentemente com o conceito de cultura que adotou, desde o início dos seus trabalhos, Paulo Freire contestou sempre, frontalmente, a hierarquia de estatuto com que habitualmente elas são encaradas,

hierarquia essa que está na base desta dicotomia. É que para Freire, cultura é “toda a criação humana” (Freire, s/d: 109)⁴. Para ele,

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. (Freire, 2002: 30-31).

E valorizando o trabalho que cada um faz, esclarece que a cultura terá de ser olhada

como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. (...) A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. (Freire, s/d: 109).

Nos círculos de cultura, com que trabalhava já nos anos 1950, e de onde emergiu aquilo que é reconhecido como sendo “o seu método”, Freire foi sempre sublinhando o enriquecimento que acontece em todos os participantes, decorrente da troca de saberes diferentes. A não hierarquização de estatutos de diferentes saberes, é bem visível numa interessantíssima situação de trabalho realizado num círculo de cultura, e que é relatado por ele próprio em “Pedagogia da Esperança”:

começamos um diálogo vivo com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido um silêncio desconcertante.

Eu também fiquei silencioso (...). Eu sabia e esperava que, de repente, um deles, rompendo o silêncio, falaria em seu nome e no de seus companheiros. (...)

“Desculpe senhor”, disse um deles, “que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não. (...)” (Freire, 2000: 46).

(...) “Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.

A essa altura, precisamente porque assumira o ‘momento’ do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

– Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

– Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

⁴ O livro “Educação como prática de liberdade” de que se utiliza a 5ª edição teve a sua primeira edição em 1967.

– Que é curva de nível?

Não soube responder. Registre um a um.

– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

– Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo (...). “Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto.” (*ibidem*: 48-49)

Com este tipo de proposta de formação, Freire combatia a hierarquização de estatuto dos diferentes saberes. É uma proposta que evidencia uma dignificação de todo o trabalho do ser humano que, de forma evidente, se relaciona com o conceito de cultura por ele adotado. Foi a aprendizagem desta postura que permitiu a trabalhadores dizerem, por exemplo, no final de um processo de alfabetização, com respeito e com orgulho por si próprios:

“Faço sapatos” (...) “e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”(...).

“Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês (...).

“Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”. (Freire, s/d: 110)

Como diz sua filha, Freire jovem “intuitivamente” organizou a sua prática pedagógica sobre a forma de círculos de cultura. Mas é muito importante salientar que esta chamada “intuição” é extraordinariamente coerente com a sua postura política e decorrente dela. Freire, desde sempre, se interessou e foi solidário com aqueles que posteriormente designou de “oprimidos”. Porém, note-se, este interesse nunca esteve tecido em atitudes de benevolência ou de tolerância face a eles. Poderá antes dizer-se que ele é construído a partir de uma respeitosa tentativa de entender o outro-diferente e de procurar valorizar os diferentes universos culturais. Para Freire as diferentes práticas desenvolvidas nestes universos não são olhadas hierarquizando-as. A diversidade de saberes de experiência feitos são, em princípio, algo que é considerado necessário estudar e valorizar. Foi olhando atentamente para esta prática que Freire pode verificar como com ela se obtinham resultados muito bons. Posteriormente, analisando e enriquecendo teoricamente a concepção de todo este processo, Freire foi construindo o que passou a ser conhecido por “Método Paulo Freire”.

É interessante tentar observar e compreender a evolução do seu trabalho que foi acontecendo nos anos seguintes. Como se referiu anteriormente, o título “Método Paulo Freire” é usado muitas

vezes para designar uma metodologia. Mas é preciso sublinhar que esta se desenvolveu, se transformou e se complexificou, progressivamente, originando algo de muito mais profundo do que um simples “método”, porque tem grande significado político e filosófico. A defesa da natureza política da educação, a importante contribuição que ele deu à educação concebida no quadro da teoria crítica que, na Escola de Frankfurt, ainda não tinha sido então muito explorada, a evidência do enriquecimento mútuo que pesquisa e prática podem dar uma à outra, o transgressivo recurso a linguagem poética em textos científicos e ainda a mais transgressiva defesa da importância do afeto nos processos de aprendizagem, tudo vai posteriormente surgindo e enriquecendo as fascinantes e límpidas obras de Paulo Freire.

Pode defender-se então que este percurso, aqui muito brevemente apontado, permitiria situar, inicialmente o jovem Freire nas últimas posições que se descreveram atrás, a propósito de possíveis relações que o professor pode estabelecer com a prática. Freire jovem, trabalhando empenhada, solidariamente e de forma inquieta em Recife, por exemplo, com adultos do SESI (da Confederação Nacional da Indústria) e do Movimento de Cultura Popular do Recife, nunca poderia ser relacionado com os dois primeiros casos, apontados no início deste texto, em que o professor descrito executa o seu trabalho de acordo com instruções que lhe são dadas, no primeiro caso pelo centro do sistema, no segundo por investigadores com quem colabora. Desde o início do seu trabalho que Freire se interessa, observa inquietamente o que acontece no processo educativo, experimenta novas formas de trabalhar, interpreta resultados. Mais tarde, essa reflexão como que se complexificou, indo ainda mais fundo. A pesquisa e ação, a teoria e a prática relacionaram-se cada vez mais intimamente no seu trabalho.

A ideia de incompletude do ser humano que, mais tarde é muito desenvolvida por outros autores (cf., por exemplo, Santos, 1997) é outra das ideias estruturantes da obra de Paulo Freire. Na sua perspectiva, a reflexão sobre a prática deverá desencadear e estimular a capacidade de descobrir e de se redescobrir. Ele defende que é a importância de considerar a permanente incompletude de um trabalho que permite refletir sobre o próprio percurso, progredindo sempre, enriquecendo-se sempre. Refere isto na entrevista, a que atrás já foi feita referência, e que foi conseguida na Guiné-Bissau por Licínio Azevedo e Maria da Paz Rodriguez, publicada em 1977:

Um dos erros de quem me analisa hoje e faz artigos sobre mim, que me critica, com acerto, em relação a este primeiro livro, é justamente parar na leitura dele. É importante ler o que escrevi depois para saber se continuei insistindo naquela ingenuidade. Que então não seria mais apenas isso, mas um jogo astuto, ideológico, no qual, através de uma posição de classe, eu procurasse emascarar o processo educativo a serviço das classes dominantes. (...) Eu havia feito a denúncia do sistema até mesmo na época da ingenuidade. Mas faltou precisão em certos conceitos. Era necessário esclarecer melhor esses conceitos como fiz em trabalhos posteriores. (Azevedo & Rodriguez, 1977: para. 4-7)

É assim evidente que o quadro teórico que estruturou as suas hipóteses de trabalho se foi, sempre desenvolvendo, fortalecendo e tornando-se cada vez mais atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste texto formulou-se uma interrogação sobre quais terão sido as relações que Paulo Freire foi estabelecendo com a prática. Os dados que se apontaram parecem indicar que, a partir de uma prática empenhada e refletida que, ao longo da sua vida, foi emergindo todo o fascinante edifício teórico e de intervenção que Paulo Freire não cessou de questionar. Freire não cessou de se questionar e de questionar o contexto que o envolvia, como não cessou de utilizar tudo o que descobriu, no extraordinário contributo que deu para que possa existir um mundo menos injusto. Por isso, ele é frequentemente apontado como um dos autores que mais contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e ação numa perspetiva crítica.

Parece assim ser bastante evidente que a relação que foi desenvolvendo com a prática não terá sempre sido a mesma: na conhecida e interessantíssima experiência de Angicos, por exemplo, é bem clara, pelas descrições que dela se dispõe atualmente, a estreita relação que existiu entre pesquisa e intervenção. Mas neste caso, a primeira precedeu a segunda. De facto, foi uma pesquisa prévia de tipo etnográfico que permitiu identificar os problemas, práticas e saberes significativos para a população que ia ser alfabetizada, construindo assim os “temas geradores”. Foram esses dados recolhidos pelo grupo de Freire que, tendo sido posteriormente fornecidos a Brenan, permitiram, por exemplo, a elaboração por este, das conhecidas e belas imagens que serviram de base aos debates que aconteceram nos círculos de culturas, sobre o conceito de cultura. Estas imagens, como é bem conhecido, representavam atividades importantes e significativas do quotidiano dos alfabetizandos. Assim, facilmente se pode ver que, em Angicos, se tratou de um trabalho desenvolvido a dois tempos em que a pesquisa sobre o quotidiano precedeu e orientou a intervenção feita a partir dos “temas geradores”.

Os relatos sobre o trabalho que foi desenvolvendo ao longo da sua vida e a que os textos do próprio Freire nos permitem aceder, evidenciam como, algumas vezes, posteriormente, pesquisa e ação acontecem simultaneamente, num tipo de trabalho que se situa, claramente, no quadro epistémico da pesquisa-ação crítica.

É toda esta filosofia, simultaneamente enquadradora e questionante quer da prática de intervenção quer da teoria, que nos permite vê-lo como alguém conhecedor e revoltado com as desigualdades portanto também como um corajoso militante político, um militante de utopias que sempre perseguiu. É ele próprio que diz, na entrevista que já antes foi referida: “E a única possibilidade que tenho de fazer amanhã o impossível de hoje, é fazer hoje, o possível de hoje.” (*ibidem*).

REFERÊNCIAS

Azevedo, Licínio, & Rodriguez, Maria da Paz. Paulo Freire. O andarilho do óbvio [Entrevista realizada a Paulo Freire]. **Versus**, n. 8, p. 34-5. Mar. 1977.

Bataille, H. (1981). Le concept de «chercheur collectif» dans la recherche action. **Les Sciences de l'Education**, 2-3, 27-38.

Cortesão, Luiza. **Ser professor: Um ofício em vias de extinção?. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI**. Porto: Afrontamento, 2000.

Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, 7, 7-28.

Dubost, J. (1983). Les critères de la recherche-action. **Pour**, n. 90, p. 17-33. 1983.

Fávero, Osmar. Paulo Freire: Primeiros tempos. **Em Aberto**, v. 26, n. 90, p. 47-62. jul./dez. 2013.

Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 5. ed. Lisboa: Dinalivro. (s/d).

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Freire-Dowbor, Fátima (1999). Paulo Freire, um precursor. *Revista Textos do Brasil*, 7, 6-9. Retirado de <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat3.pdf>.

Perrenoud, Pierre. Pourquoi une recherche-action? Genève: *Service de la Recherche, Sociologique*, 1980.

Perrenoud, Pierre (1990). Culture scolaire, culture élitare? *Coordination*, 37, 21-23.

Pourtois, J. P., (1981). Organisation interne et spécifique de la recherche-action. *Les Sciences de l'Education*, 2-3, 39-58.

Santos, Boaventura de Sousa (1997). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

Stoer, Stephen R., & Cortesão, Luiza (2001). Action-research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education. *Intercultural Education*, 12(1), 65-78.

Luiza Cortesão

Doutora em Ciências da educação. Especialista em problemáticas interculturais e estudos freireanos. Professora do curso de Psicologia a e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Universidade do Porto – UP – Porto – Portugal.

Como citar este documento

DE PAULA, Lucimara Cristina; DE MELLO, Roseli Rodrigues. A PRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, Jan/abr. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8773>>. Acesso em: _____. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i1.8773>.