

A escola como espaço para o saber/ fazer sob uma perspectiva Freiriana

The school as a space for knowledge/ doing from a Freirian perspective

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.3)

RESUMO

A presente proposta versa sobre a “escola” sob o olhar freiriano. Objetiva-se discutir a “escola” na concepção de Paulo Freire como espaço de resistência e saber/fazer popular, por meio de uma revisão bibliográfica mediante algumas obras do autor. A escola sob uma perspectiva freiriana representa um lugar no qual os saberes de experiência feitos conduzem o educando à autonomia e criticidade na construção de seus conhecimentos, mediante a relação de seus conhecimentos sociais/populares e os científicos, em como espaço popular que implica trazer à tona anseios e perspectivas sociais, representando assim um eixo da luta social, consequentemente um ambiente de resistência à dominação, à opressão.

Palavras-chave: escola. Paulo Freire. saber/fazer dos educandos. espaço de resistência.

ABSTRACT

The present proposal is about the “school” under the freirian perspective. The objective is to discuss the “school” in the conception of Paulo Freire as a space of resistance and popular knowledge/doing, through a bibliographical review through some of the author’s works. The school from a Freirian perspective represents a place in which the knowledge of experience made leads the student to autonomy and criticality in the construction of their knowledge, through the relationship of their social/popular and scientific knowledge, in a popular space that implies bringing to the it surfaces social concerns and perspectives, thus representing an axis of social struggle, consequently an environment of resistance to domination, to oppression.

Keywords: school. Paulo Freire. knowing/doing of students. resistance space.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire e suas obras, consideradas clássicos relevantes diante a temática pedagogia, diálogo, democracia, autonomia, emancipação e cidadania. As vivências de Paulo Freire não estiveram voltadas a corporificar seus escritos, mas revelarem como de fato compreendia o homem, o mundo, a vida. Uma necessidade tremenda de respeito ao outro, independentemente de fatores sociais, econômicos, políticos, geográficos ou culturais. Mas perceber o outro como sujeito tanto como é, entremeado de valores, crenças, anseios e perspectivas, reconhecendo-se como cidadão, com voz e liberdade.

Mediante as contribuições de Paulo Freire queremos destacar com o presente trabalho a forma como a escola, em sua concepção, deve se constituir uma instituição social que se enraíza no cotidiano dos sujeitos, por vezes, nos dias de hoje presencia-se críticas referente as particularidades de uma escola que a singulariza e a torna um ambiente deslocado da vivência do educando. Pergunta-se como pode a escola “podar” a criatividade, a curiosidade do educando, a ponto de entediá-lo?

Sendo assim, objetivamos com a presente pesquisa discutir a escola na concepção de Paulo Freire como espaço de resistência e saber popular. Para isso, metodologicamente realizou

uma revisão bibliográfica diante as principais obras do autor mediante as seguintes temáticas: escola ingênua, escola como espaço para a democracia, saber/fazer popular, como espaço político e os círculos de cultura como proposta para a “substituição” da escola.

Compreendendo que a escola, por vezes, tem sido representada como difusora de relações de autoritarismo, da ideologia dominante, como mais um espaço de opressão que expulsa constantemente educandos pelo não reconhecimento de suas especificidades ou por não ofertar condições satisfatórias para a sua permanência. Uma escola estruturada de cima para baixo. Uma escola como mais um subsistema que reproduz o capitalismo tão fortemente presente socialmente, que cria estereótipos e categoriza pessoas, negando-lhe acesso, acusando-os de incapacitados de serem gente.

A ESCOLA SOB DOIS OLHARES: QUE DOMINA E LIMITA O SABER SOCIAL E COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE SABER E RESISTÊNCIA

Os valores e costumes cultuados pela escola não nascem ali, são reflexos dos valores sociais que adentram mais uma instituição que compõem a formação social. Ocorre todo um processo necessário para modelar o cidadão cabível para atuar socialmente compreendendo e agindo sob regras estipuladas para que a organização social não sai de um “controle” fictício inventado pela elite dominante.

Regras e normas como imposição à liberdade têm sido cultuadas desde o colonialismo, usufruindo dos ensinamentos como instrumentos de dominação, como forma de invisibilizar/silenciar culturas outras, saberes e fazeres outros. Atualmente, depara-se com um cenário dicotomizado durante a formação, cenários os quais procuram delimitar limites como forma de apoderamento da dominação, nos quais os educandos são obrigados a se adaptarem e em outros, uma busca incessante de uma organização coletiva na estrutura concreta de uma luta pela liberdade. Refletir sobre a liberdade, sobre a preservação da identidade e as influências tidas sobre cada sujeito e das resistências diversas brotadas nos mais diversos setores sob objetivos múltiplos como forma de reconhecimento de visões de mundo particulares e compartilhadas, permite compreender a existência de instituições que possam subsidiar tal resistência.

A existência de uma escola ingênua

Convive-se com uma escola ingênua, que não acompanha as transformações da sociedade, que ignora o saber/fazer do educando nas suas múltiplas especificidades, que reproduz um autoritarismo fundamentado na comercialização do conhecimento, que corporifica preconceitos e se estrutura mediante a opressão, essa é a escola ingênua criticada por Paulo Freire, fruto social que precisa ser analisada e transformada, que reflete implicações desde a formação inicial dos docentes. Para Freire (2001) a forma autoritária presente nos ambientes de ensino se pauta na produção de “pacotes”, desvinculada da formação pedagógica, científica e política do educador.

A escola convive em uma prática desvinculada da realidade dos educandos, pautando memorização de trechos, uma reprodução em forma de rigor, reduzindo as diversas formas de aprendizagem em formas simplesmente nocionais, posição diretamente referente a uma característica ingênua. (FREIRE, 1967). Ingênua porque desvincula-se do que realmente a sociedade

que mais carece de um espaço público de ensino vivencia. Segundo Freire (1979) um sistema precário de educação que se desenvolve mediante uma busca a manter o “status quo”, convivendo com o analfabetismo em larga escala como reflexo de doenças, fome, miséria, criminalidade, mortalidade.

Uma escola ingênua que caminha na tentativa de “alargar” as proximidades ora existentes entre saberes e fazeres construídos dentro e fora dela. Para Freire e Shor (2013, p. 17) quando se separa o “[...] produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista.” Como mais um espaço inteiramente dedicado à arrecadação, a concretização de uma massa consumista e freneticamente silenciada pelo comodismo às adversidades desagregadas pela liderança.

Uma escola ingênua crê na necessidade e alcance de metas desvinculadas com o aprendizado dos educandos. Visa enquadrar-se em índices promovidos por avaliações nacionais que “cobram” a forma mais abstrata e mecânica de se ver os conteúdos. Desta noção e para esse cenário de perspectivas de ensino, Paulo Freire contribui com uma denominação do ensino tradicional, por ele chamado de educação bancária, composta por um objetivo claro e desnordeado, memorizar conteúdos para serem ditos ou escritos como foram expostos, quanto mais fielmente, melhor.

A educação bancária mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: 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 trem 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 que os alunos são simples objetos dele. (FREIRE, 1979, p. 41).

Uma proposta opressora de ensino, que impede de vir à tona (de dar-lhes voz) problemas sociais e políticos, miséria e fome. Que impede que os educandos aprendam a criticar, mas a conformarem-se com os acasos da vida. Para Freire e Shor (2013) assemelha-se a escolha por uma educação de má qualidade, pela escolha em residir nas ruas, pela escolha em morrer de fome. Sujeitos tidos como objetos, subalternizados, marginalizados, não encontrando qualquer tipo de instituição algo mais que assistencialismo que lhe ofereça a fuga da fome por algumas horas. A escola se tornou um espaço difusor da opressão, por cultivar o silêncio como valor para se estar socialmente, para continuar empregado, para ser aceito.

A escola ingênua como espaço de opressão. De acordo com Freire (2013) semelhante ao vivenciado pelos educandos em seus lares, na escola, para que possam se satisfazer, precisam se adaptar condicionados a não pensar, a não agir movido por atitudes próprias mas àquelas esperadas socialmente. Para que, quando profissionais consigam existir como sujeitos difusores do próprio medo à liberdade, deformados pelos padrões consciente e inconscientemente seguidos. “O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério, e por isso deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola.” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 35).

Acredita-se na existência de “professores bancários bem intencionados” (FREIRE, 1979,

p. 41), que não percebem o processo desumano com que obrigam os educandos a conviverem diariamente. Educadores, que diante as massas oprimidas lhe interessa somente a permanência delas em um estado de imersão, impotentes de lutarem diante uma realidade opressora. (FREIRE, 2013). Espera-se que

[...] cedo ou tarde, estas contradições podem conduzir os alunos, antes passivos, a levantar-se contra sua domesticação e a tratar de domesticar a realidade. Podem descobrir, por sua experiência existencial, que seu atual modo de vida é impossível de ser conciliado com sua vocação de serem plenamente homens. Podem perceber, através de suas relações com a realidade, que ela está verdadeiramente em evolução, em constante transformação. Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação. (FREIRE, 1979, p. 41).

Espera-se que se a luta não comece pela mobilização dos educadores ou a equipe pedagógica que ela possa nascer dos alunos, que motivados a viverem procurem sua liberdade. Não que a transformação social possa se fecundar e desenvolver-se dentro do ambiente escolar, Freire e Shor (2013) deixaram claro que a educação não é por si só a alavanca necessária para a transformação. A escola é parte de um todo social, mas precisa nascer em algum lugar, “[...] não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 58). Para Freire (1996) a mudança é difícil mais é possível.

Democratizar a escola?

Falar sobre democratização e escola, não se resume em propor estratégias, mas questionar algo que de práxis já deveria estar fundamentado, que como mais um reflexo social possui exceções não cabíveis a qualquer situação ou espaço. Discutir sobre democracia, uma busca incessante de trazer à tona a realidade social de todos os sujeitos como fator preponderante para qualquer tipo de organização ou ação. Democratizar é a busca pela equidade de possibilidades, sendo portanto subsidiadas e diferenciadas de acordo com a realidade de cada indivíduo. Haveria então a necessidade de democratizar a escola, inúmeras vezes apontada por Paulo Freire em suas obras? Uma escola ingênua que impede que o indivíduo o reconheça como importante e capaz para a própria construção de seus conhecimentos.

Uma escola ingênua que expulsa seus alunos, apontando como uma evasão. Para Freire (2006), se a escola não oferece uma estrutura e possibilidades para a permanência dos educandos, se o sistema em si não possibilita que ao invés de trabalhar poder se dedicar aos estudos, com certeza não é decisão do educando, mas de todo um sistema que exclui diariamente vários e vários educandos que não se adaptam a um ensino tradicional, que não os aceitam pela sua identidade reflexo de valores e costumes de cunho cultural, religioso, local onde reside, gênero, condições econômicas.

Uma tradição autoritária que desafia a democracia brasileira, como processo seria preciso democratizar o poder, reconhecendo a necessidade de direito de voz aos educandos e educadores, bem como nivelando o poder delimitado às diretoras e diretores escolares, espaço para ingerência de mães e pais diante o futuro dos seus filhos mediante o destino escolar. Uma negligência ao negar o caráter social do qual a escola se apresenta por mais que não fora cunhada para o reconhecimento, mas para o silenciamento. Um processo decolonial que busca não destituir uma colonização que tem mais caráter de dominação e desumanização, mas trazer à

tona suas implicações como forma da produção de conhecimentos “outros”.

Contudo, Freire (2001, p. 39) indica uma resistência fecunda na escola, na qual um “ranço autoritário” não permitiu pressentir, de um diálogo entre saberes com a presença popular na escola, mediante uma concepção de deterioração da democracia subsidiada pela presença das classes populares nas escolas, ruas e praças, “[...] denunciando a feiura do mundo e anunciando um mundo mais bonito.” O anúncio de algo não estático, de uma luta coletiva pela democracia, esta última corporificada pela própria luta. Uma luta que adentra a escola e chama-os ao questionamento, mas não um questionamento olhando para o outro, mas olhando para si e reconhecendo-se enquanto oprimido que, por vezes, busca ser opressor, que compreende a importância dos saberes e fazeres que carrega consigo tão importantes quantos os saberes e fazeres difundidos no seio escolar.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17).

Para uma sala de aula democrática, que permita espaços para a discussão da infraestrutura, da falta de emprego, de comida, miséria e morte, que desmistifique as adversidades que acometem os pobres como produto social irreversível, que traga à tona as implicações e influências de uma elite que menospreza tudo aquilo que “cheira a povo”. Busca-se uma escola baseada também na pedagogia da pergunta, ensinando e aprendendo com seriedade, uma seriedade que não se transforme em sisudez, ensinando-se também a pensar certo. (Freire, 2006). Para a democratização vários segmentos educacionais precisam caminhar no mesmo propósito, uma educação de qualidade mediante equidade de oportunidades, oportunidades que extrapolam os muros escolares e se fundamentem nas lutas sociais. Segmentos educacionais que estejam direcionados a todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em reciprocidade.

Uma democratização de conteúdos que não deixe tudo nas mãos dos especialistas, como “proprietários” da prática educativa, mas que o debate se estenda na forma em como deixá-los democráticos, como tratá-los democraticamente, propondo-os à apreensão dos educandos, contrariamente a uma transferência deles pelo educador. (FREIRE, 1992).

[...] o que poderá a escola aprender com e o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladoras, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do “saber de experiência feito” por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente. (FREIRE, 1992, p. 57).

As trocas, saberes e fazeres compartilhados caminhando sob um mesmo intuito de crença na construção de um espaço de ensino mais público e democrático. Da relação entre conhecimento científicos e populares se desenvolvendo em uma práxis de experiências, de respeito aos saberes do outros, transformados pela presença do outro. Freire (2006) deixa claro que em seus vários diálogos jamais se colocou contrário ao saber científico para educandos das massas populares, pois os educandos precisam neles estarem coerentes para poderem, então, reco-

nhecendo e compreendendo o sistema social, reivindicar respeito e direitos. Uma educação que esteja voltada à liberdade do sujeito e não como mais um produto desenvolvido para outro tipo de luta.

Para Freire (1979) educação não se resume no preparo de um analfabeto para se tornar eleitor, mas no preparo para juízo crítico de todas as possibilidades impostas pela elite, tendo assim a decisão por qual caminho trilhar. Se compor de saberes e fazeres que o apoderem enquanto sujeito autônomo e crítico, que lute, que reivindique sua existência diante uma vivência com qualidade.

Para democratizar a escola seria necessário que toda a comunidade se faça presente, tomando a escola como algo seu, democratizando secretarias, por meio da descentralização do poder nos mais diversos setores, um governo que limitasse poderes dados. (Freire, 2001). A liderança composta por um poder autoritário poda qualquer tipo de voz ou resistência por eles compreendida como aversão. Seria necessário, ainda, reorientar o processo formativo dos educadores, tanto inicial quanto continuada, não se limitando a exposição teóricas em períodos de férias. (Freire, 2001) Formação continuada, realmente continuada na qual pesquisa e reflexão sobre a prática pudessem de fato serem constantes e não delimitadas por oportunidades, tempo ou recursos financeiros.

Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública. (FREIRE, 2001, p. 38).

Segundo Freire (1992, p. 11) a urgência da democratização da escola pública se subsidia pela urgência de uma formação permanente não somente de educadores mas dos vigias, merendeiras, zeladores e nesta formação não faltando a consecução de um gosto pelas “práticas democráticas”, dentre elas a presença constante e conseqüente consideração dos anseios e perspectivas de pais e alunos diante o destino escolar. Para o educador, não se resume a perguntas constantes aos educandos sobre o que acham dele, mas atento aos seus posicionamentos. De acordo com Freire (1996, p. 50), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Uma escola democrática somente se solidifica se ambos os sujeitos que dela participam direta ou indiretamente busquem tal proeza, que as reuniões, conselhos e presença da comunidade social estejam voltadas à liberdade, que desde a organização dos componentes curriculares a proposta de uma atividade em sala seja amparada por uma responsabilidade diária de se fazerem mais democráticas, aos poucos a busca pela democracia se fará tão constante quanto se tornará inconsciente à práxis educativa.

O saber/fazer popular na escola

Atentar-se para a escola como um espaço social e democrático, educandos que trabalham em busca do sustento, que buscam na escola mais que saberes, mas pertencimento. Favelas, comunidades rurais, bairros pobres. Convivem com o preconceito diário, com estereótipos quanto aos valores e costumes cultuados. Com a situação financeira que os limita e os qualifica como marginalizados por questão de sistema e não de escolha. Um educando que conviveu com a ausência dos pais, que teve que cuidar de seus irmãos, trabalhar e se virar para conseguir sobreviver. Que pelas implicações da opressão não teve infância no sentido de descobrir e experimentar com alegria. Que saberes e fazeres os educandos do mundo carregam consigo, saberes e fazeres que subsidiam sua existência.

Uma necessidade constante de práticas criadoras de gente que se arrisca diariamente, de gente que quer ser gente, de educadores “cheios de significação” que se cruzam diariamente. Um espaço de saberes e fazeres que a própria escola caminha relegando (Freire, 1996). Retomando a um caráter da escola ingênua, daquela que desvincula o saber social do científico, daquela que não considera os saberes e fazeres vivenciados pelo homem, pela mulher como importantes delimitadores de práticas e conteúdo. Um conhecimento concreto e real que por vezes não adentra a escola.

Para Freire (2001, p. 49) “As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo.” Conhecimentos corporificados no significado, na necessidade, não somente corporificados nela, mas dela oriundos. Conhecimentos que trazem à tona a democracia de saberes que se dão pela necessidade de sobrevivência, da esperança constante.

Refiro-me à insistência com que, desde faz longo tempo, defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. Evidentemente que há diferenças na forma como lidar com esses saberes, se se trata de um ou do outro caso citados acima. Em qualquer deles, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 1992, p. 43).

De fato, “expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista”, uma ideologia de dominação, ora seleta, ora universal que caminha por subalternizar o educando, capacitando para a aceitação da opressão. Como destaca Freire (1992) o trato com “os saberes de experiência feitos” necessita de um trato diferente daquela com os conteúdos curriculares, pois são compostos de sentidos e significados, são reflexos de escolhas e adversidades com implicações diretas da elite, mas que por vezes revelam uma resistência constante de identidade. Não se pode subestimá-los, negá-los.

O caminho processual entre os saberes de experiências feitos aos saberes científicos é dotado de conflituosidade, por vezes o educando não consegue alcançar os objetivos propostos pelo educador porque não dele, mas do outro, a quem haveria de fazer sentido? O “aqui” e “agora” do educador pode ser o “lá” do educando e por isso se faz necessário que se parta do “aqui” do educando e não o do educador (Freire, 1992), não subestimando o conhecimento po-

pular imbricado nos anseios e perspectivas expostas pelos educandos, pela sonoridade da voz diante algumas questões, posicionamentos e oposições. Para Freire e Nogueira (1993) constantemente o educador precisa se indagar em como pode melhorar sua prática visando trabalhar as peculiaridades e interesses dos educandos.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. [...]. Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos. (FREIRE, 1992, p. 44).

“Outro mundo” como o saber/fazer popular, como o conhecimento que realmente possui significado concreto ao educando, que se torna basilar para conhecimentos outros, que descreve e transcreve os anseios vividos, as perspectivas almejadas. Não é possível comprometer-se com o papel social de formação de sujeitos e não se debruçar sobre as lutas que trava diariamente, não olhar para o educando e a partir dele promover um ambiente de diálogo, da busca de criticidade do mundo, mas junto com ele, o educando.

[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 33).

Segundo Freire (2013), o caminho à revolução se dá pela abertura às massas populares, não desconfiando, mas convivendo com elas e corporificando as experiências compartilhadas na busca pelos mesmos ideias, ideias de lutas e resistência, pela democracia, pela qualidade, pela liberdade contra a opressão. Uma escola como espaço para o saber/fazer popular. Um saber/fazer popular compreendido como educação popular, “mobilização, organização e capacitação das massas populares” (Freire; Nogueira, 1993, p. 19), mediante saberes e processos inerentes a autonomia do povo e não daqueles que lideram algo que ele mesmo não acredita.

Escola como um espaço político para a transformação

Muito se tem falado sobre o posicionamento político na escola, sobre escolhas e atitudes. Por exemplo, “escola sem partido” indicando uma neutralidade de concepções como forma de não influenciar educandos diante as questões sociais. Incoerente dizer que a escolha por ser “neutro” não esteja imbricada uma escolha nada neutra. Uma escolha “neutra” revela a busca pelo silenciamento, pela influência eurocêntrica/acidental que indica como anormal e foram do padrão a luta popular por condições dignas de moradia, de acesso a saúde e alimento, já que a realidade se refere a algo fora de questão diante a liderança, ao governo, a elite.

Por que a escola precisaria ser “neutra”? Sem a voz necessária não se tornaria um dos principais movimentos sociais de luta diante preconceitos e desigualdades sociais. Não se tornando um espaço difusor de possibilidades múltiplas diante o mundo, uma diversidade imbricada socialmente que por vezes sufocada pela ideologia dominante como um avesso. “[...] será a

partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (Freire, 2013, p. 87). Por isso o papel do educador enquanto sujeito que deixa evidente suas escolhas precisam estar coerentes com a prática educativa e democrática.

O posicionamento do docente, como prática política precisa estar inerente quanto ao seu compromisso social de respeito, bem como de ação democrática. Para Freire (1996) existem limites que impeçam que a afetividade por educandos influencie ou impeça sua atuação enquanto educador, enquanto papel que possui autoridade, não autoritário, por exemplo diante avaliações que deixem de fato evidente o desempenho individual as afetividades diante educador e educando, contrariando os princípios éticos da prática docente; uma “intervenção democrática” diante uma práxis histórica e política (FREIRE, 2001).

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 50).

Para uma escola democrática que se desvencilhe da ingenuidade, que considere o saber experienciado pelos educandos deixa vir à tona as especificidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar. A liberdade de escolha e de voz permite que valores e costumes dos outros não impeçam o diálogo respeitoso e coerente com a vivência em sociedade. “Paulo Freire sempre insistiu em que não existe “técnica de ensino não política”. E isso porque as técnicas assim rotuladas na verdade correspondem a manifestações “conservadoras”, que indicam a solidariedade da escola com as demais instituições, em suas respectivas sociedades.” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 263). O conservadorismo também seria uma organização coletiva de resistência? Desde que resistência à transformação.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. 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. (FREIRE, 2001, p. 25).

Para Freire e Shor (2013) o educador precisa compreender que a luta política diante a mudança social não ocorre só dentro da escola, mas parte da mesma luta, “[...] a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (p. 45). Adquirindo instrumentos intelectuais para estar-se no mundo de forma crítica, lutando diante a igualdade e democracia. A escola representa um espaço político de luta coletiva, de posicionamento, de afirmação identitária, de reconhecimento.

O pertencimento a um espaço no qual reconhece suas lutas como sociais e não avessas. Que viabiliza as diferenças. O pertencimento não se faz pelas regularidades de crenças e atitudes, mas no reconhecimento da pluralidade como propulsor para a vida em sociedade. A escola passa a se fazer um espaço que cultua como normalidades valores sociais, como ética, respeito, democracia e equidade.

A luta por uma escola de qualidade, que seja pública e cada vez melhor, exigindo tanto “clareza política” quanto “competência científica”, na qual educadora e educador precisam

criar constantemente a virtude ou qualidade de coragem. Uma coragem que se múltipla diante as lutas sociais indicando resistência a salários imorais, a ambientes desfavoráveis ao ensino. (FREIRE, 2001). Coragem para lutar não somente por ideais próprios, mas mobilizar-se diante sua comunidade e fazer da escola um espaço pela luta por moradia, emprego, alimento, saúde e educação.

A escola se constitui como uma instituição de todo um corpo social e por isso não pode estar externo as perspectivas dele. Um corpo, um todo social que busca uma dignidade que avassalada pela imposição elitista, que prega a figura de bons cidadãos mas se sustentam na miséria do outro.

Substituir a escola pelo círculo de cultura?

A necessidade de um ambiente de ensino que fuja da ambição de comercialização de conhecimentos, da adaptação às regras e normas como forma de molde social, da reprodução de conteúdo e mecanização de atitudes aprendendo a se equipar a uma corrida ferrenha pelo “status quo”, de que o fundamental é agradar o outro, da busca pela satisfação do outro que se encontra superior, de que para ser vitorioso alguém tem que perder. Uma competição acirrada para alcançar o trono do dominador das massas populares. Ontem oprimido, hoje opressor. A escola tem se demonstrado assim.

Paulo Freire propõe os círculos de cultura em “substituição” a escola? Sim.

Uma escola que se torne círculo de cultura pelo que ambos representam. Escola, espaço no qual os educandos são sujeitados a memorização de conceitos, fórmulas e normas no intuito de uma boa performance “reprodutivista” em avaliações internas e externas. Círculos de cultura, como espaço para o saber/fazer popular, que nascem nos anseios do povo e buscam trazer à tona a luta social como propulsora para a aprendizagem da ciência, dos conhecimentos científicos por meio do significado que possuem.

Paulo Freire não propôs a destruição das escolas, mas a consecução dos círculos de cultura em lugar da tradicional ideia de ensino diante a Educação de Jovens e Adultos, “[...] estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição” (FREIRE, 1967, 11). Jovens e adultos que possuem um vasto campo de saberes em experiência feitos. Proposta subsidiada pela liberdade ao diálogo, para que os educandos se posicionem de maneira livre e crítica. Para Freire os círculos de cultura se desenvolvem do seguinte modo:

[...] reúne um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem. O coordenador não exerce as funções de “professor”, a condição essencial da tarefa é o diálogo: “Coordenar, jamais impor sua influência.” O respeito à liberdade dos alunos – que não são qualificados de analfabetos, mas de homens que aprendem a ler – existe muita antes da criação do Círculo de Cultura. Já na etapa da procura do vocabulário popular, durante a fase da preparação do curso, procura-se tanto quanto possível a intervenção do povo na elaboração do programa e a definição das palavras geradoras cuja discussão permitirá, àquele que aprende a ler, apropriar-se de sua linguagem ao mesmo tempo que expressa uma situação real – uma “situação-desafio”, como diz Paulo Freire. A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno. (FREIRE, 1979, p. 27).

Fazendo do espaço de ensino não somente um local para a mobilização de questões

sociais, mas propulsora à conscientização. Refletir sobre seu papel individual e social e perceber as anomalias diante o descaso da coisa pública, nas diversas formas de assistência social, nos estereótipos que categorizam as comunidades marginalizadas, impondo barreiras para a consecução de seu papel social diante a fiscalização da ordem pública, que limita seus acessos alegando incapacidade.

Uma alfabetização contida não somente na memorização da palavra, mas no apoderamento dela mediante o significado que possui, condicionada a significados diversos diante as experiências de casa sujeito. Mobilizando-se diante a palavra, mobiliza-se para o sentido dela, do que representa e das influências que a fazem ter esse sentido. “[...] O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real.” (FREIRE, 1967, p. 33). Conscientizar-se diante sua ação no mundo como transformador, produtor de cultura. Uma cultura criada por ele, mediante a produção de instrumentos e possibilidades para estar no mundo e conseguir o sustento da sua família. A educação se torna um compromisso social, mas uma forma de reconhecimento, de pertencimento.

Para Freire (1967) a pedagogia libertadora somente se efetiva mediante a participação livre e crítica do educando. Liberdade para o diálogo e para o silêncio (se nada houver a dizer, não dizendo somente por dizer). Uma pedagogia pautada na experiência do educando, que dela se motive a descobrir o que ainda não sabe, por descoberta encontrar o mundo e nele se fazer gente de direitos, gente que cunhada pelo colonialismo busca por resistência, mas uma resistência consciente, conscientizadora, que mobiliza pela aversão à dominação, à violência moral e física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicar-se a leitura e análise das obras de Paulo Freire sempre carrega consigo um teor de ressentimento e pertencimento. Ressentimento por perceber que a prática docente se tem dedicado a persuadir os mais diversos preconceitos, baseada em um discurso do reconhecimento das diversidades que não se concretiza mas que viabiliza a reprodução da ideologia dominante e opressora. Pertencimento por compreender que a luta social não se faz nos sindicatos, mas parte de se estar no mundo, se faz onde o sujeito esteja, principalmente na escola, vista como a principal instituição que permite o acesso ao conhecimento científico, penosamente desvinculado por vezes dos saberes e fazeres dos educandos.

A escola para ser democrática de fato precisa questionar o mundo e a sociedade da qual pertence. Uma crítica que se estrutura na escola e começa a fazer parte dela, como sempre haveria de ter sido. Uma crítica tão fundamentada e inerente à prática de todos os sujeitos, que passa a ser praticada inconscientemente, assim com a liberdade, a democracia e o respeito.

Refletindo sobre o papel da escola na sociedade, a primeira como produto da segunda, concorda-se com Freire e Shor (2013, p. 47) que “[...] o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade.” Para Freire e Nogueira (1993) é preciso poder, transformando a organização do poder burguês, para que então se possa fazer uma escola diferente. A escola pública é mais um exemplo do cuidado do governo público ao que é destino as classes populares, bem como há tudo a que “cheira a povo”. Como mais um subsistema reprodutor da ideologia dominante.

Porém concorda-se também, nas mais diversas obras de Freire a proposição de mudança, difícil mas possível, crente na realidade de que a educação por si só não consegue transformar a sociedade, mas como mais um filamento de um todo social, pode nascer dela e da comunidade movimentos sociais de resistência que lutem, não por privilégios, mas por direitos. Direito a uma vivência sob condições favoráveis a existência. Para Freire e tantos outros educadores, a escola representa sim um espaço de resistência, que pelo apoderamento do conhecimento científico atrelado aos saberes de experiência feitos conseguem estar-se no mundo de forma autônoma e crítica, não apenas denunciando, mas anunciando a transformação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- FREIRE, Paulo. Educação na Cidade. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – 7 edição – São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática da educação popular. 4 edição – Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia [recurso eletrônico] : o cotidiano o professor. tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. [recurso eletrônico] – 1 edição. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.