

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SEUS HORIZONTES INDICATIVOS PARA UMA DIALOGICIDADE IGUALITÁRIA E PERSONALISTA

Pe. Antonio Marcos Chagas¹
Antonio Glauton Varela Rocha²
Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS)

RESUMO:

O presente artigo busca apresentar a perspectiva educativa de Paulo Freire a partir da relação com o personalismo de Emmanuel Mounier. O ponto de destaque em tal relação é a visão da construção de uma educação pautada na autonomia e na abertura à comunidade, uma educação não meramente técnica, mas que seja capaz de preparar o ser humano para o *fazer* e para o *ser*. Esta educação, segundo Paulo Freire, não pode esquecer a importância do Protagonismo do educando no processo educativo, deve ser fundamentada no diálogo e sempre aberta a refletir a vida concreta que se manifesta no ambiente onde o processo educativo está se desenvolvendo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Personalismo; Autonomia; Diálogo

PAULO FREIRE'S PEDAGOGY AND ITS INDICATIVE HORIZON ON AN EGALITARIAN AND PERSONALISTIC DIALOGICITY

ABSTRACT:

The following article aims to present an educative perspective about Paulo Freire's thought, from the relation with Emmanuel Mounier's personalism. The bright spot within such relation is the view of making an education guided towards the autonomy and opening of the community, not just a mere technical education, but that in the same way will be able the human being for the *doing* and the *being*. This kind of education, according to Paulo Freire, cannot forget the importance of the pupil's Protagonism in the

¹ Mestre em Educação, Especialista em Filosofia, professor e coordenador do Curso de Teologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS), Ceará – Brasil..

² Mestre em Filosofia, professor e coordenador do Curso de Filosofia da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS), Ceará – Brasil..

educative process must be based in the dialog and always open to reflect the concrete life which manifests in the environment where the process of education is developing.

KEYWORDS: Education; Personalism; Autonomy; Dialog.

Introdução

O pensamento de Paulo Freire sobre a educação e sobre a pedagogia reflete os elementos da cultura atual e suas ênfases. Com efeito, ele compreendeu que “... se trata de pôr-se na perspectiva de um libertar-se e de um educar-se ‘juntos’, no respeito e na promoção das diversidades culturais e disposições, não somente a nível mais largamente comunitário e societário” (NANNI, 1992, p. 123).

Freire fez uma personalíssima síntese, tecida de fé cristã combinada às sugestões do personalismo de Emmanuel Mounier e com o marxismo como instrumento de análise da realidade, com os desenvolvimentos da psicologia humanista e crítica, além da linguística daqueles anos. Pode ser uma forma de enfrentar certas formas de “mudismo” derivados da homogeneização cultural e da cultura de massa (NANNI, 1992, p. 154). Mesmo que não defenda diretamente o princípio da não diretividade de autoria do psicoterapeuta americano Carl Rogers, existem muitos pontos em comum entre ambos. A centralidade do educando que deve conduzir o próprio processo de aprendizagem, a capacidade de autogestão, a liberdade de expressão, todos estes elementos constituem um claro exemplo. Em prática, esta maneira de conceber a educação dotada de uma visão do aluno como uma pessoa completa, com sentimentos e emoções abre perspectivas a uma aproximação entre educador e educando, de modo que ambos aprendem, amadurecem na interação educativa (GADOTTI, 1995, p. 68). O pensamento de Freire representa a síntese de fontes diversas, o que põe o leitor diante de seus escritos na obrigação de conhecê-lo na sua globalidade (GADOTTI, 1995, p. 74).

A visão do personalismo de Emmanuel Mounier enquanto fundamento filosófico da pedagogia freiriana.

Mounier é um dos representantes mais significativos do personalismo. Sua linha de pensamento constitui uma das mais importantes da primeira metade do século XX e permanece próximo às forças cristão-democráticas. Reflete-se sobre a pessoa à luz da tradição filosófica de inspiração cristã (NANNI, 1992, p. 54), existencialista e marxista. O personalismo encontra a sua afirmação central na existência das pessoas livres e criativas (MOUNIER, 1987, p. 8), o que tem sido um aspecto inspirador deste estudo.

A existência da pessoa não é uma experiência para saber em que consiste a vida própria, dos outros, do mundo. Em prática, a aprendizagem da existência é a existência mesma. No coração desta vida, a vida real tece pouco a pouco uma trama, saída juntamente da prova experimentada da nossa vida e da nossa reflexão sobre esta: esta trama sólida e móvel é, na sua forma mais individualizada e mais rica, a nossa consciência, nós mesmos. Esta é composta de recordações afetivas e intelectuais, e de normas: pouco a pouco se liberta um *ideal* de vida.

Esta autoconstrução, feita como uma trama que pouco a pouco desperta a consciência de si, é dinâmica e processual. Tal dinamicidade de autocriação, de comunicação e de adesão faz emergir o movimento de personalização. Esta experiência é marcada significativamente pela liberdade porque não pode existir aqui a constrição nem o condicionamento. Porém, é um movimento que não se limita a um ser específico. Este alguém se já chegou um pouco mais acima neste movimento de personalização convoca as demais pessoas que ainda estão adormecidas de maneira a despertar a humanidade inteira. Por isso que esta é uma tendência de toda a humanidade, a saber, a personalização (MOUNIER, 1987, p. 11). O caráter social da personalização se manifesta também pelo fato de que sem a comunidade a pessoa nunca tem como se realizar plenamente. Na realidade, primeiro se dá a construção básica do indivíduo a partir da inserção do mesmo em comunidades (como a família, as comunidades culturais, linguísticas, etc). Somente neste contexto é que se dá tal construção. Depois, uma vez conscientes da importância do caráter social para a vida humana, a pessoa pode fortalecer a vida comunitária em sua vida e espalhar esta consciência aos outros, no movimento já descrito acima.

A pessoa é “alguém que não pode ser repetido” (MOUNIER, 1987, p. 58) e tal unicidade fala da singularidade de um ser que não se repete. Por isso, defini-lo não é possível, pelo fato que o núcleo da pessoa mesma é o sujeito. A pessoa é aquilo que por natureza mesma se subtrai a qualquer definição. Cada um é um ser singular, inconfundível e incomparável, sujeito único. “Para conhecê-lo precisaria encontrá-lo” (GEVAERT, 1992, p. 45). Não obstante isso, outros pensadores, como Jacques Maritain, insistem em conceituar a pessoa humana compreendendo-a como alguém que se possui por meio da inteligência e da vontade. Para Maritain, o homem é, em certo senso, um todo e não somente uma parte. O ser pessoa significa que o homem é, sobretudo um todo antes de ser uma parte, significa também que mais que servo ele é independente (MARITAIN, 1963, p. 20-21). Está em jogo o homem concreto, existente como pessoa quando diz “eu” e é consciente de não ser levado e, por conseguinte, se posiciona tão somente a partir da energia da vida que se afirma, ou se torna capaz de fazê-lo a partir de uma força superior. Porém, este mesmo homem, enquanto pessoa, é autorizado e instigado a se posicionar por uma maneira de ser que lhe é particular. Tal maneira de ser persiste através de todas as diversas posições e

situações e a sobreviver em meio a perturbações e a todas as deformações. Permanece uma verdade: a pessoa não se repete, também se o aspecto e os gestos dos homens recaindo sempre no genérico, se copiam recíproca e constantemente na superfície aparente. A existência singular da pessoa é composta e se constrói a partir de tantas respostas afirmativas, mas também negativas que se sucedem mutuamente se deduz que a pessoa deve ser capaz de decidir como uma característica verdadeira e concreta da sua maturidade. Tal opção comporta a fidelidade e a consciência do seu valor. A decisão é a pessoa mesma, totalmente lançada no seu porvir, engajada no ato fatigante e rico que reassume o seu passado com a carga de experiência que lhe é própria enriquecendo-a com uma nova (Cf. MOUNIER, 1987, p. 72-82).

Sempre no âmbito da decisão emerge a liberdade como condição de possibilidade de um respaldo e sustento da decisão mesma. A liberdade é sempre iniciativa da pessoa, iniciativa esta que é insubstituível à pessoa a quem cabe reconhecer as inclinações que podem contribuir à sua liberdade, de escolher e de se engajar. A pessoa mesma é que se faz livre, depois de haver escolhido a liberdade. Entretanto, o sadio senso do real ajuda a afastar o mito da liberdade absoluta. Assim a pessoa não é somente o que faz, nem o mundo é aquilo que a pessoa quer, uma vez que o mundo a precede. A liberdade da pessoa, como diria Mounier, é sempre uma liberdade sob condições, isto é, uma liberdade sempre desafiada, que tem de se deparar continuamente com as determinações humanas. Mas, para Mounier, isto não representa um problema; na verdade, esses condicionamentos e limitações são a condição de possibilidade para uma liberdade plenamente humana; uma vez que, para ele, “a liberdade, tal como o corpo, só progride perante obstáculos” (MOUNIER, 1987, p. 116). Por isso, a liberdade é a liberdade de uma pessoa situada em si mesma, no mundo e diante dos valores. Ora, esta liberdade situada, consciente é aberta ao senso do real. Pode-se dizer também que o homem é todo inteiro e sempre livre interiormente, quando o desejar. Eis a liberdade, por exemplo, que resta ao deportado no seu cativo (MOUNIER, 1987, p. 90-91). Por isso mesmo:

A nossa liberdade, como é a liberdade de uma pessoa situada, é também a liberdade de uma pessoa valorizada: eu não sou livre somente pelo fato que explico a minha espontaneidade, mas me torno livre somente se encaminho esta espontaneidade no sentido de uma libertação, ou seja de uma personalização do mundo e de mim mesmo (MOUNIER, 1987, p. 94).

A liberdade levará e reconduzirá sempre à liberdade da escolha, da opção. Escolhendo, a pessoa, indiretamente alguém estará escolhendo a si mesmo, ou seja, se constrói naquela opção. A decisão criadora, em si, realiza o rompimento com um jogo de forças intimidadoras de modo a gerar uma ordem nova, uma inteligibilidade nova e para quem assumiu esta decisão se constrói um amadurecimento novo. Nem mesmo os limites

constituem um impedimento. A liberdade encontra no obstáculo, na escolha e no sacrifício um instrumento de crescimento. O homem livre é um homem que o mundo interroga e que ao mundo responde; por isso é um homem de “responsabilidade”, ou seja, habilitado em responder. A liberdade não isola, mas une (MOUNIER, 1987, p.91).

O homem comunitário, membro da sociedade, *ser-com-os-outros*, intersubjetividade é também individualidade, interioridade, intimidade, decisão e engajamento. Se por um lado o homem é parte, fragmento, objeto, por outro lado é também todo unificado, totalidade, universo, fim. Portanto, pode-se dizer que o homem é um ser em si mesmo, sujeito que não pode ser redutível a objeto por ninguém, ao menos em forma definitiva e absoluta (NANNI, 1992, p. 94). A pessoa não pode assumir-se, integrar-se, construir a sua unidade interior senão quando rompe com o ambiente e se retoma, abre-se à vida interior para recolocar-se em um centro a fim de atingir a própria unidade. Mas o que é esta interioridade segundo Mounier, e como ela se equilibra com a vida exterior?

Em linhas gerais, podemos entender de dois modos. A vida interior é, inicialmente, o reino do espírito, sede da consciência e da liberdade; por sua vez, a vida exterior seria a materialidade que, além de compor a pessoa, acaba por envolvê-la. Numa outra perspectiva, a vida interior é a intimidade, o reduto interior que demarca a singularidade de cada vocação; e a vida exterior seria o mundo dos outros, portanto, o âmbito da comunicação e da comunidade. Nas duas perspectivas, percebermos como a pessoa não pode parar em apenas um lugar, nem pode se comportar como puro espírito, nem unicamente como animal; não pode resumir sua vida a um perene e egocêntrico voltar-se sobre si, nem perder-se na comunidade, como se fosse uma parte anônima (nesse caso, nem falaríamos de comunidade, mas de massa ou de coletividade). A pessoa se realiza realmente nesse duplo movimento, certa pulsação que marcará a sua vida pessoal pelo equilíbrio. (ROCHA, 2013, p. 85-86)

O recolhimento, muito mais que um deixar-se levar pela fantasia interior, é essencialmente uma conquista ativa. Tal capacidade ajudará a vencer ou a opor-se a um estilo de vida próprio do exibicionismo, do ser fora de si. A interioridade buscada e cultivada constitui uma homenagem da pessoa mesma à sua “infinitude” interior. Muito mais que passividade, a interioridade é dinâmica, de modo que o retirar-se da agitação não significa encontrar repouso (Cf. MOUNIER, 1987, p. 61-67). Aquele mínimo de solidão buscado por convicção é feito pela consciência que a criação destes espaços internos permitem o mínimo de agilização e flexibilização dos tantos “*self*” que existem e co-habitam dentro do indivíduo (D’ARCAIS, 1994, p.286). Trata-se de uma busca, um agir consciente, um dinamismo de autoconstrução constante. E tudo isso acontece em função do fato mesmo

que a pessoa não se separa de si para observar-se, mas ela mesma é um centro de orientação do universo objetivo. É importante destacar que a interioridade não é um reduto de fuga, é uma necessidade, mas não o fim em si mesma. Mounier entende a pessoa no equilíbrio entre interioridade e exterioridade.

Mounier nos indica a necessidade de nos voltarmos para nosso interior à escuta deste chamamento que passamos uma vida inteira a decifrar: a vocação. Eis porque a meditação é o primeiro passo dessa busca. Mas, ao nos lembrar de que ‘... é preciso sair da interioridade para alimentar a interioridade’, lembra-nos também do perigo de nos instalarmos numa determinada situação, o que negaria a dinamicidade que é marca da vida pessoal. (ROCHA, 2013, p. 86)

Como já é possível perceber, o personalismo não se reduz à interioridade, do ser em si. As outras pessoas não constituem um limite, mas permitem de ser e de desenvolver a pessoa a qual não existe somente enquanto direcionada rumo aos outros. A experiência constitui uma experiência da Segunda pessoa: o tu e, portanto, antecipa o eu, ou pelo menos o acompanha. Existir significa existir para os outros de modo que ser significa amar (MOUNIER, 1987, p. 46-47). “E, através do amor, ele pode doar-se livremente a seres que são para ele como outros eu” (MARITAIN, 1963, p. 21).

Uma vez fechada a este amor a pessoa adoece porque mergulha e se limita ao sinal do cálculo, da força, da astúcia. A vida então se torna uma prisão onde tudo se fecha, as coisas geram abatimento e toda realidade se torna em si mesma estranha e hostil. A existência perde o seu sentido e não consegue mais irradiar luz e o ser não floresce mais, se esteriliza no seu fechamento privado de vida, sepultado no egoísmo. Este mesmo amor ajudará o indivíduo a não render-se à falsa e falar liberdade da própria vontade assumida e vivida como valor absoluto. A liberdade pessoal encontrará suas sólidas referências exatamente na capacidade de subordinar-se ao grupo e o grupo atinge os seus objetivos servindo o homem e convencendo-se que o homem possui seus segredos e uma vocação transcendente ao grupo (MARITAIN, 1963, p. 30-31). Além disso, um personalismo completo deve ser pronto também a exaltar a dimensão pessoal. Isso quer dizer que a mediação pode constituir um elemento constrangedor da espontaneidade, mas constitui uma salutar disciplina. Uma lógica personalista não pode ser uma lógica da pura identidade. A superação introduz o sujeito à negação e à dilaceração, à ambivalência ou à tensão dos elementos contrários (MOUNIER, 1987, p. 110-111).

Pode-se intuir a validade e o significado desta realidade da pessoa no âmbito educativo. Significa ajudar a formar uma identidade capaz de articulação, onde a diferenciação interna se articula com as tantas vozes provenientes do externo. Aparece o outro que é acolhido, com o qual se

encontra, com quem se dialoga, alguém que também nos acolhe, enfim alguém com quem se associa na gestão dos problemas e na busca de soluções. Alguém com quem se constrói estes elementos institucionais para perseguir estas soluções desejadas, mas sem perder o sentido do interesse, da validade e dignidade humana. Educar ao outro significa educar ao pluralismo e à diferença, assumidos no âmbito da necessidade de diálogo interpessoal, social e intercultural. A capacidade de abrir-se ao confronto, ao intercâmbio, à busca das convergências, tendo por base uma comum plataforma comunicativa intersubjetiva é condição possibilitadora para o enriquecimento dialógico. Não menos importante é a capacidade de reinterpretar, recompreender as próprias posições e pontos de vista, depois de um encontro com o outro.

Diante da perspectiva antropológica apontada por Mounier, podemos entrever minimamente a visão que ele tem sobre a educação. Em primeiro lugar, Mounier entendia que o fim da educação “... não consiste em fazer, mas em despertar pessoas. Por definição, uma pessoa suscita-se por apelos, não se fabrica domesticando” (MOUNIER, 1976, p. 200). Para ele, a educação precisava ser capaz de suscitar pessoas capazes de se posicionar diante do Mundo, de crescer na liberdade e na responsabilidade (ROCHA, 2013, p. 160). Mounier distinguia bem entre os elementos da *instrução* e da *formação*, dois elementos que seriam fundamentais para a educação. O primeiro se refere ao contexto da técnica, e o segundo se refere ao contexto axiológico (o mundo dos valores). O grande problema é que a educação, nos últimos tempos, especialmente sob a influência do positivismo, acabou por enfatizar quase que exclusivamente o elemento da instrução. O problema não estaria no aspecto de orientação para uma profissão ou na abordagem técnica como aspectos inseridos na educação, para Mounier “... a posse de uma profissão é necessária a esse mínimo de liberdade material sem a qual toda vida pessoal é sufocada...”, porém, “... a preparação profissional, a formação técnica e funcional não poderiam ser o centro ou a mola real da obra educativa” (MOUNIER, 1967, p.133). O *fazer* e o *ser* são os elementos cruciais da relação entre *instrução* e *formação*. Uma educação que prepare a pessoa para a vida concreta não pode se desfazer de nenhum destes dois elementos. É preciso pois, uma educação que equilibre estas duas dimensões, que prepare a pessoa para o fazer, mas que seja capaz de preparar a pessoa para a autonomia e para um mundo de valores que não estão ao alcance meramente de cálculos (Cf. ROCHA, 2013, p. 162-163).

Veremos como esta perspectiva de educação dialoga prontamente com a proposta educacional de Paulo Freire. Tenhamos em mente especialmente os elementos do *engajamento* e da *liberdade* (ou melhor dizendo, a autonomia) como pontos-chaves de tal diálogo. Para Mounier e para Paulo Freire, a pessoa se realiza na capacidade de posicionar-se, engajar-se, mas tal postura nada mais seria que mero recrutamento em massas coletivistas se não partissem de posições autônomas, de pessoas

conscientes de que se fazem na comunidade, mas que a comunidade é melhor “alimentada” quando formada por singularidades que não se apagam no anonimato. À medida que apresentarmos a visão freiriana sobre a educação, poderemos ver, a luz destes elementos introdutórios, como o personalismo proposto por Mounier muitas vezes se faz presente no pensamento de Paulo Freire.

A conscientização e o protagonismo do educando no pensamento freiriano

O método educativo de Freire dever ser “de dentro para fora” do próprio educando e o educador oferece neste sentido a sua colaboração. Eis que o método é um instrumento também do educando, não somente do educador. A análise crítica da realidade traz consigo uma dimensão significativo-existencial de modo que se torna possível assumir uma mesma postura também crítica, diante das situações limites (NOVOA, 1981, p.98-99). Neste sentido o próprio Freire diz

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada no nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (FREIRE, 1984, p. 106).

O método freiriano se propõe de articular a dinâmica que lhe é própria de tal modo que o mesmo seja ativo, dialogal, crítico e criticizador; a codificação e a redução como técnicas para agilizar o processo intelectual de modo a estimular a criatividade através de nexos lógicos entre as palavras-chave e a realidade; a modificação do conteúdo programático da educação de modo a articular e propor um válido método onde a participação ativa e o diálogo sejam elementos presentes e operantes na fase operativa (FREIRE, 1984, p. 107). Tais elementos podem ser utilizados de modo profícuo nos encontros formativos dos agentes de pastoral, de modo que os estudos, o apostolado e exercitações pastorais, a vida de oração, os encontros comunitários sejam compreendidos e elaborados, refletidos e vivenciados operacionalmente. Tal deve acontecer a partir de uma inserção histórica que torne o educando progressivamente consciente da realidade onde ele se encontra inserido. A consciência crítica se caracteriza pela sua integração com a realidade. Deste modo toda compreensão de algo corresponde cedo ou tarde a uma ação (FREIRE, 1984, p. 106).

Por isso, é inconveniente que o processo formativo perca o nexo com a realidade, bem como com a maneira de abordá-la, uma vez que o estilo de ação dos agentes de pastoral dependerá muitíssimo deste modo de interpretar e de assumir o mundo. A este propósito: “A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a

compreensão, mágica será a ação” ação (FREIRE, 1984, p. 106). Refletir a realidade em conexão com o próprio compromisso social? Nunca se exagera quando se enfatiza o valor da reflexão enquanto tomar consciência da necessidade da “hominização”, ou seja, assumir a identidade do ser humano como ser consciente no mundo, ser social inserido em comunidades históricas de vida. Para consolidar a consciência desta identidade a pessoa humana é chamada a

... distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes (...). a “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história (FREIRE, 1987, p. 14).

Não se está diante de um teorismo abstrato e desencarnado quando se faz a pergunta, ou seja, quando indaga-se sobre algo uma vez que essa indagação não é meramente especulativa. No processo de totalização, a interrogação da consciência é sempre provocação que inicia esta mesma “provocação” a totalizar-se. O mundo não é só espetáculo, mas é, sobretudo convocação. O tomar distância do mundo permite então esta reflexividade que é raiz da objetivação. Esta vocação de ser reflexivo é algo irrenunciável para quem é chamado a desenvolver seu imenso potencial criativo, especulativo, analítico. A consciência se distancia do mundo e o objetiva de modo que a distância passa a ser condição da presença. Daí que a decodificação crítica, alicerçada no distanciamento do mundo vivido, bem como na capacidade de problematizá-lo, permite à pessoa humana de redescobrir-se como sujeito que constrói este mundo a partir de sua experiência. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas de maneira que uma ilumina a outra, uma está comprometida com a outra (FREIRE, 1987, p. 14-15). Portanto:

Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade do sujeito ao reproduzi-lo criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-conhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que parecia ser apenas visão é efetivamente, “pró-vocação”; o espetáculo em verdade é compromisso (FREIRE, 1987, p. 17).

É muito conhecida a visão radical de Freire a respeito do processo educativo em chave relacional: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Ambos, educador e educando “se tornam sujeitos do processo em que crescem

juntos...” (FREIRE, 1987, p. 68). o papel do educando é o de investigador crítico, em diálogo com o educador também ele investigador crítico (Cf. FREIRE, 1987, p. 68). Não se trata de uma imposição verticalista, feita de cima para baixo, como uma doação imposta, mas de dentro para fora, onde o papel do educador é aquele de colaborador (Cf. FREIRE, 1987, p. 111). “Por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 65).

Noutras palavras, “o fatalismo cede, então seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 74). Em prática trata-se de formas de autoeducação, onde, em momentos ativos, o educando e os educadores tomam posição diante de si mesmos e do processo de desenvolvimento pessoal que lhes é próprio, operando em primeira pessoa o próprio crescimento (NANNI, 1990, p. 132).

Elementos dialógicos como chave da relação educativa

Os dois tipos aspectos da metodologia freiriana são o diálogo e a conscientização. Uma dimensão em prática não pode reger sem a outra. A humanização de si mesmo acontece através da comunicação que permite a socialização da pessoa com o seu meio e também no encontro de subjetividades. O monólogo é exatamente a negação desta abertura. Ora, nesta capacidade de comunicação o homem, como ser inacabado, é chamado a personalizar-se, é convidado a ser cada vez mais pessoa exercitando sua liberdade (D’ARCAIS, 1994, p. 332).

A relacionalidade nasce da capacidade da construção de um diálogo autêntico, onde o educador suscita no educando a capacidade de criação e de recriação constante, ou seja, uma autoafirmação de modo que este se coloque diante do seu contexto de modo ativo. Para tanto, o diálogo com o alfabetizando sobre as situações concretas permitirá ao educador de exercer o seu papel. Como não se trata de um monólogo, ocorre enfatizar que a investigação do pensamento-linguagem do educando em relação à realidade deve encontrar um educador atento em captar os níveis desta percepção da realidade e sua visão do mundo onde os temas do diálogo estão inseridos. O educador não será alguém que oferecerá respostas prontas, poderá valer-se dos temas geradores, ou seja, poderá apresentar algumas dimensões significativas da sua realidade (ou seja, do educando) para favorecer uma análise crítica que favoreça a interação de suas partes. Eis que a análise crítica de uma situação significativa e existencial favorece nos indivíduos um assumir desta mesma postura, também crítica diante das situações-limites. A percepção e a compreensão da realidade podem atingir um nível sempre maior de elaboração e de profundidade na perspicaz capacidade de

colher a situação e de uma renovada atuação de juízo crítico sobre a mesma em vista de dar-lhe um senso.

Na metodologia freiriana os temas abordados na educação são geradores porque possuem em si mesmos a capacidade de serem desdobrados em outros temas que por sua vez provocam novas tarefas a serem desenvolvidas. A sensibilidade dialógica do educador reside justamente na tarefa de devolver este novo universo temático sempre novo e renovado na investigação que por sua vez se abre a novos questionamentos e situações problema, numa dinâmica e progressiva compreensão da realidade. A investigação temática comporta um esforço para a consciência da realidade que por sua vez oferece as bases para a autoconsciência. Assim, investigar o tema gerador significa investigar o pensar dos homens situados na realidade, a saber, a sua práxis. Além disso, a superação de uma mentalidade ingênua, que emerge de uma consciência dominada, colhe a situação limite não tanto na sua globalidade, mas se restringe à apreensão de suas manifestações periféricas que apresentam a força inibidora da situação limite (Cf. NOVOA, 1981, p. 98-102). Será de grande utilidade, para o educador, estar atento ao modo de falar, à forma de ser, ao comportamento, ao modo de expressar-se na dimensão religiosa, do trabalho do educando com o qual deve interagir. As expressões do educando, sua linguagem, suas palavras, a forma de manifestar simbolicamente o próprio pensamento oferecem elementos sobre os quais interferir, de modo a provocar condições sempre maiores de amadurecimento e de crescimento. Estas palavras de uso comum na linguagem do povo e do educando trazem consigo a marca da experiência possibilitante de uma hermenêutica de parte do educador. O trocar ideias, discutir temas se torna um ponto capital para o aprendizado, pois a palavra não pode nunca ser compreendida como “dada”, mas uma articulação livre e criativa dos que interagem dialogicamente (WELFFORT in: FREIRE, 1984, p. 5-6). Em um contexto mais amplo, a saber, social,

As sociedades a que se negam ao diálogo – comunicação – e em seu lugar se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 1984, p. 69).

Ora, os hábitos que se formaram com o tempo, em função dos condicionamentos históricos, aos quais o povo brasileiro foi submetido, criaram uma passividade e um conformismo algumas vezes com conotações sobremaneira fatalistas. Era uma situação à própria história de maneira fechada, obtusa, ingênua, intransitiva. No Brasil, se formou, com o tempo, uma sociedade fechada com um povo inexperiente na prática democrática (Cf. FREIRE, 1984, p. 65-83). A transitividade crítica, essencialmente contraposta à intransitividade ingênua, propõe uma educação dialogal e

ativa como ponto de chegada, na profundidade da interpretação dos problemas, sem interpretações mágicas, mas com princípios causais. Para tanto a argumentação deve ser marcada pela segurança e o diálogo articulado não oferece espaço a polêmicas (Cf. FREIRE, 1984, p. 61). Assim sendo, a condição de possibilidade para que exista transitividade na consciência e no comportamento humano é que tal transitividade seja desenvolvida dentro do debate, no exame de seus problemas e dos problemas comuns, uma palavra que a pessoa participe (Cf. FREIRE, 1984, p.80). O educador se esforçará de ver a realidade educativa com sensato realismo, uma vez que o agir educativo levará em consideração que as condições culturais da formação brasileira foi marcada pelo paternalismo verticalista e, portanto antidemocrática e não perderá de vista as novas condições da atualidade (Cf. FREIRE, 1984, p.91). Em prática:

Do ponto de vista da educação libertadora e não bancária, o importante é que, em qualquer dos casos os homens se sintam sujeitos do seu pensar e sua visão própria do mundo manifestada implícita ou explicitamente em suas opiniões e nas de seus companheiros (NOVOA, 1981, p.107).

O educador deve estar atento que as suas experiências ou a sua instrução não impeçam uma relacionalidade feita também de esforço de aprender com o educando, de crescer com ele de maneira a evitar que se crie uma elite (o educador que sabe) distanciada do povo (ou do educando). Superposta à sua realidade (Cf. FREIRE, 1984, p. 47). Esta sensibilidade deve considerar que toda vez que o “tu” desta relação se transforma num simples objeto, o diálogo e as possibilidades dialogais são degeneradas, de modo que se promove a deformação do outro, na sua domesticação (Cf. FREIRE, 1984, p.115). O educador não pode nunca prescindir da necessidade de envolver o educando, de consentir-lhe a palavra e a ação, de torná-lo sujeito da relação. Importa de atuar a pedagogia de comunicação, com a qual se vence o desamor a-crítico do anti-diálogo (Cf. FREIRE, 1984, p.108). Dentro da dimensão da dialogicidade, a educação, portanto, se configura como “...um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1984, p.96). Esta consciência sensível à realidade com suas características e exigências com uma identidade cultural própria será o “espaço” onde se articulará o diálogo. Por isso “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez se volta problematizando aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir dele no *pronunciar*” (FREIRE, 1987, p.78).

Os âmbitos onde se desenvolve o diálogo é o encontro, a mediação do mundo a ser pronunciado, sem se esgotar na componente relacional eu-tu. Vem à baila toda uma visão de mundo que brota de uma significação do mundo pronunciado, significação esta dada pelo diálogo. Não comporta um

encontro de polemica, mas de encontros de pessoas que pronunciam o mundo num gesto criador. A relacionalidade, intrínseca ao diálogo, se constrói na humildade, na eliminação de todo tipo de discriminação marginalizadora ou de autossuficiência. A sabedoria e o conhecimento são buscados na comunhão, na consciência que a ignorância absoluta inexistente. A fé, outrossim, deve oferecer um espaço à conscientização da vocação de “ser mais”, ontologicamente presente nos seres dialogantes. Este pensar o mundo comporta uma essencial solidariedade que não abre perspectivas à dicotomização mundo-homem, mas a supera (Cf. FREIRE, 1987, p.77-83). A visão de mundo constitui uma das categorias de interpretação da realidade, ou seja, a situação no mundo que não pode ser prescindida para que se articule um conhecimento crítico dessa situação.

A realidade mediatizadora é exatamente o ponto de partida para se compreender a consciência da mesma e para a composição de um conteúdo programático. Estas categorias da visão de mundo são próprias de cada cultura se exercitam e são expressadas através do pensamento-linguagem referido à realidade mesma. Os temas geradores descrevem ou expressam, na capacidade de simbolização que lhes é própria, a realidade com a sua força de significado. Através da permanente ação transformadora da realidade objetiva, que nasce da interpretação do mundo, os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres históricos-sociais (Cf. FREIRE, 1987, p.87-92).

A investigação dos temas geradores, a análise crítica que envolve de per si a participação abre perspectivas para que se estabeleça a problematização. Esta tende a provocar sempre novos questionamentos ao ponto que o real manifeste a sua verdade e dele se tenha a máxima consciência possível (Cf. FREIRE, 1987, p.102). Os temas geradores podem oferecer, com modalidades próprias à formação pastoral, elementos constitutivos do processo formativo que lhes são próprios e que podem, por seu turno, evocar a criação de uma didática nova que suscite a participação e o senso de pertença ao grupo, assim como uma mente aberta à realidade pessoal, eclesial, social, etc. Urge oferecer a estes educandos possibilidades concretas de se sentirem sujeitos do próprio pensar, na possibilidade de discuti-lo com liberdade, na partilha da própria visão de mundo, algumas vezes evocada e verbalizada através das sugestões dos próprios companheiros e nas sugestões pessoais (Cf. FREIRE, 1987, p.120).

Elementos didáticos da Pedagogia de Paulo Freire para a formação integral.

A pedagogia de Paulo Freire é articulada e endereçada à alfabetização de adultos. Ele ofereceu uma metodologia educativa onde o educando, a partir da realidade concreta é alfabetizado em ritmo de conscientização. Os temas geradores oferecem os elementos basilares como pontos de partida para compor as palavras. Concomitantemente, se tenta uma abordagem

crítica dos problemas sociais, de modo que a pessoa exercita sua ação crítica e se faz protagonista do processo de mudança. Não obstante esta finalidade principal do seu método, o pedagogo brasileiro oferece uma contribuição válida e significativa para a educação no contexto latino-americano a partir de uma problematização corajosa da realidade que nasce do senso de responsabilidade que imposta possui para a transformação das estruturas desumanizantes e injustas.

[A identidade da educação desejada por Freire é aquela] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido à prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Cf. FREIRE, 1984, p.89-90).

A atualidade está produzindo uma impermeabilidade que obstacula o sentido de mudança. A rigidez mental e a massificação foram os tóxicos resultados da civilização tecnológica, onde as pessoas são comandadas pelos meios de publicidade. As formas míticas de explicação do mundo provocam desnorteamento do endereço da pessoa humana assim como seu desenraizamento. Eis porque na ação educativa importa que sejam consideradas as condições culturais da nossa formação. Estas são marcadas pelo paternalismo, verticalismo e por tudo isso é antidemocrática, sem esquecer as condições novas da atualidade (Cf. FREIRE, 1984, p.90-91). A visão da pessoa humana, conforme Freire, é aberta, positiva, de um verdadeiro humanista que tenta canalizar suas energias para devolver ao homem o rosto perdido.

O homem é uma realidade complexa e dinâmica e, por isso mesmo, é o ser da surpresa, no duplo sentido: é capaz de se surpreender e admirar-se diante de coisas já vistas muitas outras vezes e, principalmente, tem capacidade de reagir de forma imprevisível a estímulos que chegam até ele, ‘univocamente modelados’. Por isso, costuma surpreender os que esperam dele um comportamento uniforme, reagindo, às vezes, de forma não prevista (NOVOA, 1981, p.35).

A pessoa humana é compreendida na sua dinamicidade fundamental, ser em constante descoberta (Cf. NOVOA, 1981, p. 35). A visão de Freire da pessoa humana é de um alguém historicizado. No tempo, e não fora dele, a pessoa se define continuamente. A visão do homem é complexa, porém é

“mais rica”. Esta antropologia ampla, sensível, respeitosa faz brotar uma visão religiosa igualmente abrangente e penetrante. Essa visão positiva da pessoa humana faz referência à possibilidade que este tem de transcender. A transcendência humana ajuda a pessoa a reconhecer a própria finitude, a sua situação de contingência. Eis como o homem de ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador ajuda o autor a desenvolver o conceito de religião. Tal conceito aborda a encarnação deste sentido transcendental nas relações humanas. Não convém à religião ser instrumento de alienação, mas é ligação que gera libertação e nunca será sinal de dominação ou domesticação (Cf. FREIRE, 1984, p.40). Ele desenvolve uma série de conceitos que se referem diretamente à reflexão teológica: esperança, amor, profetismo, utopia, libertação.

Os temas geradores são uma intuição de largo significado e valor do método Paulo Freire. Neste sentido o animador do processo formativo, ou orientador, deve conduzir os encontros educativos tendo presente estes objetivos e utilizar uma metodologia favorecedora da participação dos educandos, uma vez que são eles os principais responsáveis e protagonistas do processo. Os conteúdos divididos em áreas específicas, a serem abordadas neste trabalho, comportarão estes elementos de uma fé encarnada e de uma formação participativa. Os temas geradores trazem consigo grandes potencialidades que brotam da capacidade destes em se desdobrarem em outros temas geradores os quais provocam novas tarefas a serem desenvolvidas (Cf. NOVOA, 1981, p.100). Uma abordagem que tenha presente este aprofundamento semântico pode ser um válido instrumento analítico-teórico e prático-operativo possibilitador de uma análise profunda, não mítica da realidade e neste sentido na busca de soluções para os problemas que eventualmente forem detectados. Dois momentos da metodologia, adotadas por Freire são:

(...) a codificação de uma situação existencial que é a representação desta com alguns de seus elementos constitutivos em interação e a descodificação, ou seja, a análise crítica da situação codificada. Uma vez que é bem feita a descodificação, a abstração é superada pela percepção crítica do concreto, que deixa de ser uma realidade espessa e mal vislumbrada (NOVOA, 1981, p.102).

Podem ser de grande utilidade apresentar de modo simbólico, codificado uma determinada situação, e a partir dela estimular o educando a decodificá-la apercebendo-lhe os meandros e suas as interfaces com outras situações sociais. Será uma exercitação interessante e oportuna para projetar de maneira justificada, crítica, metodologicamente sistematizada uma ação de intervenção no âmbito da ação educativa. Uma decodificação dos fatos, à luz das propostas e apelos da realidade brasileira, pode ser uma maneira útil de compreensão da vida em todos os seus âmbitos de compreensão e de

ação na perspectiva de mudança, um modo de ser no mundo. O ser-consciente-no-mundo, formando com os outros e, nunca sozinho, comunidades históricas de vida é uma vocação irrenunciável de todo construtor e articulador desta proposta pedagógica exigente onde a pessoa é chamada a vencer toda e qualquer passividade alienante. E esta pessoa é tanto o educador quanto o educando, pois ambos, na interação dialógica podem e devem assumir o próprio papel.

Conclusão

A proposta educativa de Paulo Freire e a visão educativa apontada no personalismo de Emmanuel Mounier ainda possuem fôlego e se mostram pertinentes nos tempos atuais, não apenas pela importância do pensamento destes dois pensadores no cenário intelectual do século XX, mas também porque apesar dos avanços na reflexão sobre o ser humano, e sobre o que lhe é próprio em relação aos outros seres, os nossos processos educativos ainda insistem demasiadamente no tecnicismo, no imediatismo e pouco atentam para o mundo dos valores, para o mundo do engajamento e da autonomia. Sem a consciência da importância de revisão sobre nossas práticas educativas, pouco poderemos fazer na busca por uma educação para o propriamente humano. Relembrar as contribuições destes dois “grandes” pode ser de grande valia, não apenas a partir da reprodução do que falaram ou escreveram, mas a partir da resignificação e diálogo de suas propostas com a nossa realidade.

Referências bibliográficas:

- D'ARCAIS, Flores (ed.), *Pedagogia personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola, 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*. Torino: SEI, 1995.
- GEVAERT, J. *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Torino: Elle di Ci, Leumann, 1992.
- GROPPO, G. *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*. Roma: Las, 1991.
- MOUNIER, E. *Il Personalismo*. Roma: AVE, 1987.
- MOUNIER, E. *Manifesto ao Serviço do Personalismo*. Lisboa: Moraes, 1967.
- MOUNIER, E. *Personalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- NANNI C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS, 1992.

NANNI, C. *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: LAS, 1990.

NOVOA, C.A.T. (ed.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. S. Paulo: Loyola, 1981.

ROCHA, A. G. V. *Emmanuel Mounier: Antropologia e Filosofia Política a serviço da dignidade humana*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.