ESCOLA DA CIDADANIA DE CONTAGEM

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS EM CONTAGEM

# Caderno 02

# Tema: Conceitos Básicos da Educação Popular

### Sumário

Apresentação..............................................................P. 02

Fenomenologia........................................................... P. 05

Relação Educador/Educando...................................... P. 09

 Autonomia.................................................................. P.12

Ad-mirar....................................................................... P.13

Educação Bancária....................................................... P. 15

Silêncio Tático.............................................................. P. 17

Empatia........................................................................ P.20

FEVEREIRO DE 2014

## Apresentação

Este caderno de formação de educadores sociais se dedica a conceitos básicos ou fundamentais da educação popular.

Um conceito é um instrumento de análise que se alimenta da realidade. Uma síntese explicativa. Como um balão de ar, cujo ar é a realidade capturada no seu interior. Um conceito, portanto, depende da realidade que procura interpretar. Se a realidade muda, muitas vezes o conceito que pretende explica-la perde sua capacidade e função.

Este é o caso do conceito de estamento. Estamento é um tipo de organização social em que há baixíssima mobilidade social. A sociedade é fatiada em camadas que possui seus hábitos próprios (vestimenta, alimentação, rituais) e não se envolve com as outras camadas. Seus membros casam entre si. Quem nasce num estamento raramente é acolhido em outro. Neste caso, é o prestígio social, os valores e as crenças que definem o lugar de cada estamento. Esta estrutura é tão determinante nos países em que ela existe que até mesmo no movimento sindical se reproduz a hierarquia estamental: tal estamento pode chegar à Presidência do sindicato, mas outro, somente em cargos inferiores, como ocorre em alguns países do sudeste asiático. Em países onde não existe tal estrutura, como no Brasil, o conceito de estamento perde sua função. Mesmo assim, há autores que sugerem que por termos tido um passado escravagista, onde o escravo vivia na base estamental da sociedade, mantivemos alguns valores estamentais, dando origem ao nosso racismo e dificuldade em se aceitar o ingresso de populações mais pobres em lugares tradicionalmente frequentados por classes sociais mais abastadas, como ocorreu no caso dos rolezinhos que ganharam projeção nacional no final de 2013 e início de 2014.

Os conceitos são chaves de explicação de uma realidade. Procuram explicar como algo funciona e se estrutura.

A seguir, serão expostos alguns conceitos criados por Paulo Freire que se amarrados entre si, reproduzem grande parte dos princípios da educação popular no Brasil e em toda América Latina. Por este motivo, decidimos apresentar cada conceito como uma escada. O primeiro, como uma base para o segundo, e assim por diante, que ao se somarem, possibilitam construir uma visão geral desta concepção educacional. Começaremos pelo conceito de fenomenologia. Esta teoria foi cara a Paulo Freire, mas poucos educadores compreenderam que é a base do pensamento freireano, o que conferiu uma característica muito peculiar à educação popular. Ela parte da noção que o primeiro pensamento de uma pessoa é sua percepção sobre o que vê e sente de um lugar ou uma situação. Somente depois, em contato com outros e suas percepções, vai formatando uma visão mais ampla. A teoria vem num momento seguinte. Portanto, no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, primeiro vem a percepção do mundo ou de uma situação. Ali está uma mistura de sentimentos e de conhecimentos pessoais, construídos na experiência de vida daquele que vê ou sente. A educação formal, das escolas e faculdades, raramente dá chance para a percepção do estudante fluir e dialogar com as teorias. Na prática, a teoria imposta na leitura de livros e exercícios de fixação acaba aparecendo como a verdade incontestável, desumanizando sua origem. Assim, as teorias de Newton parecem leis da natureza, quando foram produzidas pela reflexão de seu autor. Sendo leis da natureza, aparecem para o estudante como irrefutáveis. E, aí, o estudante perde a capacidade crítica, ou seja, deixa de questionar a teoria e dificilmente será um criador. Terá muitas dificuldades para entender que a teoria quântica, muito mais adiante na história do desenvolvimento dos estudos de física, questionará vários princípios criados por Newton. Afinal, se eram leis (e não teorias e conceitos criados por um ser humano para explicar a realidade) não poderiam ser questionadas. Ao contrário, se iniciamos um estudo pela percepção dos estudantes, valorizamos seu conhecimento e sua experiência pessoal. E se confrontamos esta percepção com a de outros, criamos um clima de diálogo e “estranhamento”, já que muito provavelmente a percepção de um sobre algum tema não coincidirá totalmente com a de outro. E aí nascerá um problema, um debate. A construção do conhecimento se torna coletiva, num processo de reflexão e reavaliação das certezas. Quando pensamos sobre o que acreditamos e pensamos, nos tornamos donos do que somos e pensamos. Esta é a base para a autonomia (auto = eu mesmo e norma = regra), outro conceito que vamos expor nesta apostila.

Enfim, começamos com o conceito de fenomenologia e logo adiante apresentamos o de autonomia, encadeando um no outro, como fizemos nos parágrafos anteriores. Antes, passamos pela relação educador/educando porque é nesta relação que nasce um processo de construção de autonomias na sala de aula. E assim vai.

Esta é a estrutura desta apostila.

Os conceitos aqui apresentados podem ser lidos separadamente. Mas se forem encadeados, criam um conjunto que dá suporte à educação popular no Brasil. Caso você queira ler mais conceitos ou se aprofundar, indicamos ao final uma bibliografia. Mas já adiantamos, de cara, uma sugestão. Trata-se do Dicionário Paulo Freire, organizado por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zirkoski, publicado pela Editora Autêntica, de Belo Horizonte, em 2010. A capa do dicionário é esta:



Boa leitura!

## Fenomenologia[[1]](#footnote-1)

A educação popular articula duas grandes teorias: a marxista e a fenomenologia. Do marxismo, destacou vários conceitos, como o de sujeito (aquele que faz sua vida e a história) e dialética (a relação dinâmica e contraditória na vida humana, entre pensamento e prática, entre classes sociais, que nos faz depender e, ao mesmo tempo, superar uma fase anterior). A fenomenologia, contudo, é menos conhecida e discutida na formação de educadores brasileiros. Ambas as teorias destacam as noções de subjetividade (os valores, a formação de cada um) e objetividade (as condições concretas de vida e sobrevivência em que estamos mergulhados), que se cruzam e se complementam, para entender a prática humana.

Tudo começa com a sugestão que esta teoria faz de como nós conhecemos algo, ou seja, como produzimos conhecimento. As várias teorias educacionais partem do princípio que o conhecimento nasce da relação da pessoa que se relaciona com um objeto ou situação que quer conhecer.

Antes da fenomenologia, várias teorias acreditavam que o que se conhece é a soma de um conjunto de sensações, sem qualquer interferência do sujeito que sente. Quem aprende, portanto, teria uma postura passiva frente ao conhecimento. Só caberia a ele traduzir. Na prática educacional, este seria o objetivo da leitura de livros: apenas captar o que está escrito e compreender a mensagem, passivamente. Mas onde ficaria nossa memória e conhecimento próprio? Esta corrente teórica sustenta que o conhecimento e memória de cada um se constroem a partir da vivência e sensações que se repetem, sendo armazenadas, gerando a compreensão da lógica das situações.

Já outras linhas teóricas (como a racionalista) percebe no sujeito (aquele que aprende) um conhecimento prévio, vindo de sua vivência passada e até de sua educação familiar, que influenciam nas suas ideias e valores. Neste caso, inverte o que a corrente anterior sugeria: se antes o sujeito era passivo frente ao que ele vê, agora, é a realidade que é passiva frente à razão humana. Sensação e percepção pouco contribuem, segundo esta teoria, para se formar um juízo e compreender um fenômeno ou objeto. Sensação e percepção só destacam algo do panorama, mas seria a razão (a capacidade lógica, de ordenamento das informações) que decompõe o dado percebido, interpreta suas qualidades e lhes dá sentido. Daí nasceria uma crença absoluta na ciência por ser uma maneira racional e organizada de interpretar o mundo.

Dialogando com esta crença absoluta na capacidade racional do ser humano, surgiu a Escola Comportamental, até hoje muito empregada em exercícios de reforço escolar ou memorização de fatos, fórmulas ou datas. Watson (1878-1958), criador do termo behaviorismo (comportamento, em inglês), acreditava que os indivíduos poderiam ser totalmente condicionados a terem determinados comportamentos e a agirem de determinadas formas, bastando que, para tanto, controlássemos as variáveis do ambiente em que vivem. Skinner (1904-1990) aprofundou esta tese, mas ressaltava que não haveria algo tão certo no condicionamento a ponto de podermos afirmar que seja possível haver controle absoluto sobre os indivíduos, já que também fazem parte do ambiente, não podendo separá-los por completo. Um ambiente novo, enfim, pode alterar as respostas do indivíduo já que sua tendência será se adaptar às novas condições. Daí a necessidade, proposta por Skinner, de que, em determinadas circunstâncias, sejam utilizados artifícios que reforcem determinado comportamento para que o indivíduo, paulatinamente, vá se adaptando às novas exigências do ambiente. A Escola Comportamental é mais conhecida em função de um famoso experimento com cães desenvolvido por Pavlov[[2]](#footnote-2).

Para este autor, os indivíduos pensam e fazem escolhas a partir de reflexos inatos e reflexos condicionados. A palavra reflexus significa “voltar para trás” ou voltar-se para si. Para Pavlov, os reflexos inatos (ou congênitos, naturais) não necessitam da ação do córtex cerebral, como ocorre com os de proteção, os alimentares e os sexuais. Existem, contudo, reflexos que são condicionados, a partir da relação com o meio e a cultura. Para tanto, fez a já citada experimentação com um cão, preso e isolado do meio externo, o que possibilitaria o controle do ambiente de pesquisa.



Na experiência sintetizada na ilustração acima, os cães foram treinados (a palavra treino é central nesta teoria) para que que salivassem toda vez que ouvissem um sino. Para tanto, toda vez que os bichos eram alimentados, o médico tocava uma sineta. Com o tempo, os cães começaram a associar as badaladas à comida. E chegavam a babar famintos só de ouvir o sino, mesmo que o prato deles estivesse vazio. Daí, Pavlov sugeriu que os humanos já nascem com certos reflexos que reagem a determinadas situações. Em caso de perigo, nossos músculos ficam tensos e nossa atenção, mais aguçada. Estamos nos preparando para a fuga ou embate. Mas também podemos criar reflexos. Filmes de terror trabalham com este condicionamento através de músicas ou sons sinistros (o autor deu o nome desses recursos associativos, como o sinal para os cães, de pareamentos). A música toca e começamos a ficar tensos.

Agimos, portanto, sem pensar, quando somos submetidos a certos condicionamentos. Algo que, como já afirmamos, é utilizado até hoje em algumas propostas educacionais. O estudante condicionado responde uma questão sem refletir, apenas reagindo a certos estímulos, como uma palavra chave ou uma música que aprendeu em sala de aula. Simples associação.

O autor, finalmente, definiu o que determina um condicionamento:

1. Quanto maior o número de pareamento, maior a resposta condicionada;

2. Quanto mais frequentes os pareamentos, maior a resposta condicionada;

3. Estímulos mais correlacionados com a atenção do sujeito, maior probabilidade de provocar respostas reflexas.

Enfim, poderíamos ser o reflexo do condicionamento racional de nossa percepção.

Outra corrente de pensamento (baseada nas formulações do filósofo Immanuel Kant) destacou um elemento que define a compreensão do mundo: o juízo, apoiado em valores e que validam (dão valor) a uma realidade. Esta corrente muda toda noção de busca de conhecimento. A busca não seria propriamente a verdade em si, mas modos de compreensão julgadas por critérios de pertinência, que consigam resolver problemas concretos. Conhecimento com utilidade, não como verdade absoluta, imutável.

Até aqui, temos, portanto, as seguintes vertentes teóricas sobre como aprendemos ou como nos relacionamos ou produzimos conhecimento:

A) O mundo está pronto e o sentimos, bastando, em seguida, traduzi-lo corretamente;

B) O mundo se apresenta e nossa razão o codifica;

C) O mundo se apresenta e nossos valores o julgam e o validam;

D) Podemos redefinir nosso comportamento e condicionar a maneira como nos relacionamos com o mundo com treinamento planejado (portanto, racional).

E chegamos à fenomenologia.

Para Paulo Freire, somente pessoas podem dar unidade e sentido ao mundo. A coerência, portanto, não estaria no mundo, mas na formulação dos indivíduos.

Husserl, um dos autores essenciais para a construção da teoria fenomenológica, procurou resgatar o sujeito do conhecimento como fundamento último e universal, se aproximando das teses de Kant. Este autor destaca, em seguida, o papel da consciência, um conceito caro para a educação popular.

Para Husserl, a consciência possui intencionalidade, ou seja, é pura atividade, “o ato de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas”.

Não se trata, portanto, do mundo que se apresenta neutro para o indivíduo, mas algo que é interpretado e reinterpretado infinitamente pelos indivíduos que, agora, se apresentam como sujeitos (os autores da ação de interpretar, de dar coerência ao mundo). Esta construção de sentido do mundo é dinâmica, dialógica (ou seja, que dialoga com o mundo). Algo assim: o sujeito procura sentido no que vê que, por sua vez, não é estático. Nem o mundo, nem a interpretação que o sujeito faz dele (lembremos que a vida de cada sujeito também é dinâmica e seus valores e experiências podem ser alterados) são estáveis. A unidade seria formada na consciência que se desenha em cada sujeito.

Aqui começa a contribuição para a educação popular, a partir das formulações de Paulo Freire.

A preocupação inicial da fenomenologia (e, também, da educação popular) é a descrição da consciência dos sujeitos. Como eles constroem sua visão sobre o mundo e o interpreta. Neste movimento, contribuem a percepção, mas também a imaginação, a lembrança, as utopias de vida. Paulo Freire cruzou esta “busca de compreensão sobre a consciência” com conceitos marxistas. No seu livro mais conhecido, “Pedagogia do Oprimido”, relaciona a contradição entre objetividade e subjetividade no processo de construção da realidade consciente. Com isto, reforçou a prática didática e o conteúdo pedagógico com a leitura real das condições de vida dos educandos. Em outras palavras, não existiria um processo educativo genérico, universal ou neutro porque sempre será um diálogo com a realidade e com a interpretação da realidade. Pode gerar um pensamento passivo ou crítico, dependendo de como se relaciona e interpreta o mundo real. Ao promover a passividade ou adaptação do educando ao mundo em que está inserido, Freire sugere que a educação se aproximaria do papel da ideologia, produzindo conformismo. Uma das expressões mais nítidas do conformismo é a ideia de que o mundo é assim, imutável.

## Relação educador/educando

A relação educador/educando na concepção da educação popular está relacionada com a **libertação**, contrária à prática de transmissão de conteúdos.

Para tanto, o princípio é o diálogo, a conversa, provocando os educandos. Na prática, uma relação que se inicia com a exposição da percepção e conhecimento dos educandos, o que ocorre com uma provocação ou motivação com forte apelo ou impacto emocional que faz o educando revisitar seus valores e até mesmo sua vivência.

Esquematicamente, o trabalho do educador passaria pelo seguinte itinerário:

a) Provocação inicial, escuta e identificação da percepção e visão de mundo dos educandos;

b) Confronto de percepções e visões de mundo do conjunto de educandos e problematização (ou identificação do tema gerador);

c) Aprofundamento do estudo da realidade através da problematização realizada (ou tema gerador). Neste momento, são realizadas pesquisas e aprofundamento de estudos conceituais e teóricos.

A problematização leva a rupturas de paradigmas, trabalhando concepções do educador e educando, saberes integrados (já que o educador, nesta perspectiva, se educa, aprende e reaprende no próprio diálogo com os educandos). Os dois, como afirmava Paulo Freire, são “corpos conscientes, problematizadores das suas relações com o mundo”.

A instalação da dúvida, neste caso, é fundamental como ponto de partido para as duas partes (educador e educando) a despeito do educador não abrir mão de sua autoridade, coordenador e organizador do diálogo.

No livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire destaca que o papel do educador não é o de transferir conhecimento, mas criar a possibilidade de sua construção.

A intervenção do educador é sempre cercada de cuidados. Deve estimular a compreensão das condições concretas de cada momento histórico em que o educando está inserido. É cuidadosa porque, se a orientação do educador for de mera transposição de uma teoria como verdade, o resultado da aprendizagem não será o pensamento crítico, mas a assimilação de “verdades” externas à sua vida e vivência. Mesmo porque, a teoria, como construção humana, também é um discurso sobre o mundo, não uma verdade absoluta.

No livro “A Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire destaca:

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim ‘a priori’ conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se.

Assim, entregar uma leitura completa e resolvida sobre o mundo para o educando é confinar o mundo numa única interpretação. Mais: é destruir a capacidade criativa do educando, sua capacidade de ler e refletir, de fazer opções. Uma leitura acabada a ser memorizada não é um ato de emancipação, mas, ao contrário, de negação do sujeito, como autor da ação.

Ao mesmo tempo, Freire também contestou fortemente as tentativas de se atribuir ao indivíduo o poder exclusivo sobre as circunstâncias em que está inserido. Algo que se aproximaria do espontaneísmo.

Assim, o compromisso de educar passa a ser duplamente libertador, porque propõe uma leitura crítica (não superficial, ou seja, buscando os motivos que levam o mundo atual a ser o que é) sobre o mundo e, ainda, fomenta a autonomia do pensamento do educando para que construa suas conclusões e reflita sobre sua interpretação do mundo.

Aqui surge outra contribuição de uma derivação da teoria fenomenológica: a fenomenologia existencial. Para esta corrente, o mundo não pode ser reduzido à consciência, O mundo não apresenta, de pronto, seus “segredos”, sendo necessário que o sujeito desvende o que é opaco. Nas palavras desta corrente o mundo **está para** a consciência. Um prato que está sobre a mesa, mas que se não o provamos, não conseguiremos descobrir quais são seus ingredientes e que paladar criaram ao se misturar. Sem provarmos e investigarmos sua composição, aquele prato se torna um adorno, um objeto morto.

Ora, então, o mundo percebido e formado na consciência de um sujeito é aquele que foi experimentado por ele. Relaciona-se com suas raízes, com seu pensamento, com sua vivência. Mas esta vivência nasce do seu mergulho no mundo, nasce de uma experiência existencial. Ninguém, portanto, é um espírito puro, uma tábua rasa, um copo vazio. Nem é um sujeito isolado, imaculado, que não se influencia pela relação com outros sujeitos.

Vale uma breve diferenciação entre vivência e experiência humana. A vivência é nossa passagem pelo mundo, pela sequência de fatos, pelo filme que se desenrola no nosso dia-a-dia. A experiência é a vivência pensada, refletida. Em outras palavras, é a vivência capturada por nós na busca da compreensão sobre os motivos de passarmos por aquelas situações e os motivos de termos agido de determinada maneira. O ato de pensarmos sobre a vivência foi denominado por Freire de **ad-mirar** (ver verbete mais adiante), ou seja, se olhar de fora. Este é o passo essencial num processo educacional libertador para a construção da **autonomia**, ou seja, a construção de regras (normas) de comportamento (ou de autogoverno) a partir da leitura de nosso papel no mundo.

Nossos atos e falas são, muitas vezes, pré-reflexivos. Para educadores populares, a subjetividade e a individualidade ganham uma importância significativa enquanto elementos a serem ressaltados antes de nos precipitarmos em explicações mais generalizantes ou pré-estabelecidas.

Enfim, a educação popular procura se afastar do determinismo objetivista (quase sempre vinculado às condições econômicas da vida social), mas também da compreensão espontânea e isolada da realidade pelo indivíduo, que o autor denominou de subjetivismo.

Na prática, o que Freire ressalta como necessário no processo educacional é o diálogo. Vejamos esta passagem no seu livro “Educação como Prática da Liberdade”:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só há comunicação.

A passagem acima sugere a essência da relação social que é a humanização. Mas como prática educativa, a humanização (a valorização da existência e da autonomia humana) se dá pelo diálogo. Vejamos outra passagem encontrada em Pedagogia do Oprimido:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

E, chegamos à montagem de um currículo ou programa de ensino:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’.

## Autonomia

Autonomia significa autogoverno. Não significa liberdade total do indivíduo. Porque a liberdade total é egocêntrica e desconsidera o Outro (o diferente, a alteridade). Já o conceito de autonomia sugere aquele que produz uma norma, uma regra, portanto, um limite, para seu comportamento e relacionamento.

Na autonomia, a regra não é imposta de fora, mas é elaborada a partir da consciência do indivíduo. Por sua vez, trata-se de um exercício pessoal de reflexão sobre o mundo e sua própria existência, sua função social neste mundo.

O princípio da autonomia, portanto, é a clareza que somos dependentes, ou interdependentes. Paulo Freire chegou a fazer um jogo de palavras para desenhar esta situação: “a autoridade do não eu” (Pedagogia do Autonomia, p. 46). Também dizia ser um “ato comunicante”, porque necessariamente obriga o educando a pensar sua ação a partir do Outro e dos valores que garantem que todos sejamos humanos. Assim, relaciona-se com a noção de direito humano, ou seja, com o direito básico de uma pessoa existir como ser humano, marcado pela diferença com outros seres vivos. Uma diferença fundada na liberdade, no livre arbítrio, na capacidade racional de fazer escolhas, mas também na capacidade de administrar seus desejos em função das regras de convivência e da garantia da sobrevivência de outros com direitos e escolhas.

Toda autonomia se constrói num ato de reflexão em que o educando olha para si, para seu comportamento, e estuda o mundo, os direitos universais (de toda humanidade), os interesses grupais e as necessidades individuais. Compreender para tolerar. Um ato reflexivo como se olhasse de fora para si e para suas relações. Algo que Paulo Freire denominou de ad-mirar, próximo verbete deste caderno.

O ato educacional que leva a autorreflexão é o dilema moral e a pesquisa. Temas que trataremos no próximo verbete.

## Ad-Mirar

Admirar significa ficar perplexo diante de algo.

Também significa direcionar o olhar, ou seja, “olhar (*mirar*) em alguma direção (*ad*)”.

Admirar em educação popular é olhar para o objeto de conhecimento (e para a interpretação que nós mesmos fazemos sobre ele, seja um conceito, uma palavra, uma situação histórica) com perplexidade, tomando distância deste objeto como se desconfiássemos do que sabemos sobre ele.

Não se trata, portanto, de admiração, mas ***estranhar*** algo que se quer analisar.

Qual seriam, então, os óculos para mirarmos de fora algo que, muitas vezes, já conhecemos? Contrapondo o conhecimento prático com o já produzido, identificando sua construção, os nexos que encadearam motivações e ações até chegar onde chegou. Portanto, a pesquisa não se restringe à leitura de um livro ou uma produção intelectual já cristalizada sobre aquele objeto que se quer conhecer ou refletir.

Uma possibilidade concreta foi sugerida por outro pensador muito citado na área educacional, Lawrence Kohberg. Este autor criou diversos dilemas a fim de explorar o raciocínio do educando (em especial, crianças e adolescentes) a respeito de um problema moral difícil, como o valor da vida humana ou as razões para fazer coisas “certas”. Sua teoria sugeria que o grau mais alto de desenvolvimento moral em uma pessoa é aquele em que para julgar uma regra como correta, o sujeito se colocaria no lugar dos outros, avaliando as condições reais de cada um e o impacto da regra em suas vidas. Um exercício de empatia (colocar-se no lugar do outro). Um dos dilemas mais famosos elaborados por Kohberg foi o conhecido como “O Dilema de Heinz”, que reproduzimos abaixo:

Numa cidade da Europa, uma mulher estava para morrer. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava doente, conversou com amigos e lhes pediu um empréstimo. Em seguida, foi até o farmacêutico e contou-lhe que a sua mulher estava muito doente, concluindo com um pedido para fazer um desconto no medicamento. Uma alternativa, sugeriu Henrique, seria pagar uma parcela no ato da compra e um complemento mais adiante. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e pensou em assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.

O dilema final seria: deve Heinz assaltar a farmácia para roubar o medicamento para salvar a sua mulher?

O dilema continuava. Heinz, afinal, teria assaltado a farmácia. Um amigo de Heinz leu a notícia e lembrou-se de tê-lo visto sair correndo da tal Farmácia. Como era amigo de Heinz, e conhecendo o seu caso, perguntou a si mesmo se deveria denunciá-lo. Deve o polícia acusar o Heinz de roubo?

Se isto ocorresse, como deveria ser a sentença do Juiz? Quais seriam os valores e regras que deveriam pesar no julgamento?

## Educação Bancária

Para Paulo Freire, a educação bancária se baseia na compreensão do educando como um copo vazio, incapaz de superar o senso comum marcado por crenças e crendices. Necessita, para sair deste mundo reduzido e sufocante do conhecimento de fora, civilizador, que o prepara para um salto para o mundo produtivo, de progresso pessoal e coletivo. O homem socialmente útil necessita desta formatação pela assimilação de conhecimentos, informações, normas e comportamentos que são transmitidos pela educação. O termo bancário, nesta lógica, se refere ao processo cumulativo, em que o educando passivo e quase selvagem vai apreendendo o que seu instrutor lhe oferece.

Um processo que trata, como se percebe, o educando como subordinado e, portanto, que sofre coerção para se adaptar e se conformar à expectativa que se tem como produto final da formação escolar. Trata-se de uma pedagogia da opressão e submissão onde é vetada a crítica, a rebeldia ou qualquer comportamento imprevisível ou intolerável. A sala de aula passa a ser o local do aprendizado das certezas e das verdades acabadas. Do rumo certo e garantidor da estabilidade e correção.

Na concepção taylorista de educação norte-americana, elaborada pelo médico e educador Joseph Mayer Rice, a educação bancária aparece em toda sua dimensão. Rice sugeria que o objetivo da educação é formar para o progresso, no caso, para a indústria, o que acabou por ser reconhecido como “educador da eficiência social”. Assim, sugere este autor, um currículo ideal deveria formar o caráter e o profissional adequado para a produção industrial[[3]](#footnote-3), tendo a matemática como ápice da hierarquia dos conhecimentos a serem aprendidos, seguidos pelas áreas e conhecimentos aplicados na produção industrial: física, biologia e química, além da psicologia que formataria o caráter produtivo. A partir deste fundamento, Rice sugeriu a organização do currículo em estágios de aprofundamento e preparação do educando, como uma escada ser galgada, passo a passo, ano a ano, em que o degrau anterior seria a base para se atingir o degrau seguinte. O degrau, no caso, foi planejado para ser construído e superado em doze meses. O conjunto de degraus passou a constituir, finalmente, o sistema de seriação. Caso não atingisse a expectativa, o educando não estaria autorizado a prosseguir, devendo retornar (ou repetir) ao ponto inicial daquela série (ou degrau).

Paulo Freire criticou duramente esta concepção pedagógica e curricular que destitui o educando de capacidade crítica, criativa e poder de iniciativa. Justamente porque, para a educação popular, o objetivo educacional é a emancipação e construção de autonomia do educando. Sugere Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

E, mais:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente.

Enfim, a crítica à educação bancária é que ela não sugere aos educandos que conheçam, mas que memorizem conteúdos. Não se realiza, portanto, nenhum ato de conhecimento (que já discutimos no conceito fenomenologia, no início deste caderno), já que o que se deveria conhecer não é objeto de interpretação. A educação bancária é assistencial e tutela a formação da consciência sobre o mundo. Ao contrário, a educação libertadora promove a crítica do mundo.

Qual seria, então, o lugar do educando? Segundo Freire:

O educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento.

## Silêncio tático

É comum que o silêncio tenha significado. Um significado pensado por quem se silencia.

Paulo Freire refletia sobre o papel do silêncio no processo educacional. Principalmente, como ato de autocontrole do educador. Antes de apresentar este freio nas emoções, ou ainda, esta necessidade do educador estar plenamente atento e consciente de seu papel na construção de um espaço de diálogo e promoção da construção coletiva do conhecimento, vale registrar um belo Cordel escrito por Antônio Pessoa Leite, de Carnaúbas, no Rio Grande do Norte, publicado no folheto Falando por quem não fala (Natal, 1997) e que nos remete aos sinais e condições de quem se silencia:

Ao que tiver dom de fala

Nas suas cordas vocais,

Tenha também bons instintos

Ou preceitos cordiais

Não maltrate os que se calam,

Interprete os que não falam

Olhando os incautos mais

Pense bem em quem não diz

Em quem com tudo se cala

Sabe às vezes, silencia,

Se sacode, se abala,

Olha para todos os lados

Anda, se deita e não fala

Linguagem irracional

É a voz de quem não fala

Interpreta por instinto

Tudo ver (em labirinto)

E não entende. Se cala.

Aos que tem o dom da fala é necessário ter respeito ao que se calam.

Esta é a base do silêncio tático da educação popular. Os que se calam, normalmente, estão mergulhados na “cultura do silêncio”, imposto pelo poder ou pelas relações de dominação. A proibição da fala é a proibição da existência humana porque pela palavra comunicamos nossa experiência e nossos desejos. A humanidade, enfim, é a soma das experiências registradas pela linguagem, em especial, pela fala e escrita.

Mas os homens também têm direito ao silêncio. O silêncio pode ser a afirmação da dignidade, como protesto possível ou como reserva por não se perceber à altura ou com confiança para enfrentar um desafio ou novidade.

Muitas vezes, as avaliações externas invadem e desrespeitam este silêncio, porque não dialogam com ele.

Mas Freire avança na elaboração de outro silêncio, o do educador (como já anunciamos no início deste conceito). Trata-se de um aspecto da inteligência do educador e de sua construção como mediador da construção do conhecimento.

O diálogo se faz num espaço de confiança. Espaço que não se faz pronto, mas que vai se construindo na relação entre educador e educando, estabelecendo espaços e regras de convivência em que a função de cada parte vai ficando nítida. Se um espaço libertino, o diálogo se transforma em disputa pela verdade pessoal mais correta, pela autoafirmação e afirmação dos egos. Se absolutamente regrado, opressivo e limitado, inibe a apresentação de dúvidas, devaneios e crenças. O espaço de diálogo respeitoso e agregador necessita de tempo e trabalho mediado pelo educador. Neste sentido, Freire sugere que em determinados momentos o educador não pode fazer intervenções, sob pena de macular o espaço de diálogo. Aguarda o momento correto até que, percebendo que a confiança está estabelecida, retoma um tema não resolvido ou que merece uma reflexão mais cuidadosa ou até polêmica.

Como ocorre quando um educando, ainda no início do processo de construção do espaço de diálogo e confiança, toma coragem e expressa uma opinião ou valor que se choca com princípios éticos, como a tolerância e o respeito às diferenças. Se o educador repreende ou faz alguma objeção naquele momento, pode colocar em risco o espaço de diálogo. Dependendo do interlocutor, a humilhação de ser repreendido ou contestado pela autoridade daquele espaço – o educador – poderá jogar o educando num silêncio que o resguarde. Ou, pior, fazê-lo absorver a opinião alheia sem questionamentos. De qualquer maneira, o espaço de confiança e diálogo estará maculado. Freire sugere, então, a tática momentânea do silêncio do educador. Que retomará mais adiante aquela diferença, expondo outro ponto de vista e propondo uma reflexão ou polêmica sobre aquela fala feita dias antes.

Nos dois momentos, tanto na decisão do silêncio tático pelo educador, quanto no momento em que decide retomar o tema ou observação que discorda, o educador decide pela intuição. Pela leitura atenta que faz sobre os educandos e seu comportamento, assim como o nível de maturação que o espaço coletivo atingiu. O que nos remete, novamente, à autoridade do educador, sua função e responsabilidade, mas também a possibilidade de erro. Por ser uma relação humana, o processo educacional (e de aprendizagem coletiva) nunca é totalmente planejado (as lacunas são necessárias para arejar e incorporar as dúvidas e incertezas) ou matematicamente construídas.

Vejamos esta reflexão nas palavras de Paulo Freire (no livro “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social”, Petrópolis: Vozes, 2003):

Nós podemos facilmente ver como a educação, implicando decisão política, nunca pode ser um ato de voluntarismo. (...) Como é possível para nós trabalhar em uma comunidade sem sentir o espírito da cultura que está lá há muitos anos, sem tentar entender a alma da cultura? Não podemos interferir nessa cultura. Sem entender a alma da cultura apenas invadimos essa cultura. Meu respeito pela alma da cultura não me impede de tentar, com as pessoas, a mudar algumas condições que, a meu ver, são obviamente contra a beleza de ser humano. Deixe-me dar um exemplo concreto. Tomemos uma tradição cultural importante na América Latina que impede que homens cozinhem. Em última análise, os homens criaram essa tradição e a premissa nas mentes das mulheres é que, se os homens cozinharem, dão a impressão de não serem mais homens. (...) Tomemos uma segunda comunidade na qual os homens não fazem nada relacionado com o trabalho doméstico. As mulheres fazem tudo na casa e também no campo, e os homens voltam do campo só para comer, mas as mulheres também estiveram lá trabalhando. Ora bem, eu sou um educador e estou falando em oficinas com essa comunidade. Minha pergunta é a seguinte: é possível que eu, com relação à minha compreensão de mundo – porque respeito a tradição cultural dessa comunidade – é possível que eu passe toda a minha vida sem nunca tocar nesse assunto? Sem nunca criticá-los só porque eu respeito sua cultura tradicional? Não, eu não faço isso. Mas eu não estou invadindo ao não fazer isso – isso é, fazendo o oposto, criticando, questionando os homens e mulheres dessa cultura para que entendam como aquilo está errado de um ponto de vista humano. (...) Eu insisto: uma coisa é respeitar; a outra é manter e encorajar alguma coisa que não tem nada a ver com a visão do educador. Prefiro ser mais claro e assumir minha obrigação de questionar, mas é claro, eu sei que tenho a obrigação de questionar aquela cultura e aquelas pessoas. Não posso começar no dia que chego. Não posso fazer isso. Então a questão não é estratégica, é tática. Estrategicamente eu sou contra ela. Estou a favor da luta das mulheres. Taticamente posso ficar quieto sobre o assunto seis meses, mas na primeira ocasião que tiver, devo colocar a questão na mesa, embora nos deixe a todos desconfortáveis. (...). O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador. (...) O que o educador deve fazer quando ensina é possibilitar os alunos a se tornarem eles mesmos. E ao fazer isso, ele ou ela vive a experiência de relacionar democraticamente como autoridade com a liberdade dos alunos.

## Empatia

Empatia é a capacidade de sentirmos o que sente ou sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo. Mas também compreender as condições concretas de vida que o outro possui. Trata-se de um elemento central para a justiça como equidade, e não somente como igualdade.

A justiça como igualdade se baseia na noção que a regra justa ou correta é aquela que é igual para todos. Isto só é correto numa situação hipotética em que todos possuem a mesma condição de vida ou existência. O que dificilmente ocorre.

Vejamos o caso de uma corrida olímpica de 400 metros.



Se todos saírem na mesma linha, os que estiverem nas raias mais abertas terão que correr uma distância maior que aqueles que estiverem nas raias de dentro da pista, em função da curva que farão ao final de cada reta. O que parece justo – todos saírem em linha, um ao lado do outro – é injusto em função das diferenças de condições da pista.

Qual seria a regra mais justa? A que se baseia na equidade, ou seja, a adaptação da regra a um caso específico, sendo o justo a distribuição proporcional dos recursos que envolve ou, muitas vezes, a distribuição de recursos conforme o grau de necessidade dos participantes envolvidos. Para Lawrence Kohlberg, já citado neste caderno, trata-se de uma regra que compensa as desigualdades que podem ocorrer em alguma situação, uma operação de compensação da igualdade.

Retoma-se, assim, a noção piagetiana de egocentrismo infantil, quando a criança entende que o que é certo é o que é bom para ela ou, ainda, o que é certo é o que garante sua proteção ou a regra daqueles que a protegem; tendo como contraponto o distanciamento esperado do adulto que administra seu egoísmo e reflete sobre o certo como definidor da convivência coletiva que define a lógica humana.

Para Kohlberg, o estágio mais avançado de desenvolvimento moral seria aquele em que estaria orientado não apenas para regras sociais prescritas e vigentes, mas para princípios de escolha que possam ser universais, fundadas na consciência, no respeito e confiança mútua.

A empatia leva, portanto, ao diálogo, à observação, à captura da lógica de pensamento do outro. No caso do educador, leva à atenção sobre as diferenças, os valores, a percepção e a consciência sobre o mundo de cada educando. Um quebra-cabeça que se monta ao longo do percurso educacional que ele estabelece. Daí a condição fundamental das práticas dialógicas estabelecidas no espaço de aprendizagem.

A capacidade de se colocar no lugar do outro, que se desenvolve através da empatia, ajuda a compreender melhor o comportamento em determinadas circunstâncias e a forma como o outro toma as decisões.

1. Várias passagens deste verbete se apoiam nas elaborações de Valter Martins Giovedi que constam na sua dissertação de mestrado defendida na PUC-SP em 2006, intitulada “A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire”. Também nos apoiamos no verbete Fenomenologia, elaborado por Luiz Augusto Passos que se encontra no Dicionário Paulo Freire já citado na Apresentação deste dicionário. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ivan Pavlov nasceu em Ryazan (Rússia), em 1849. Formou-se em 1886, em medicina. Neste período, já havia tido contado com as teorias de Marshall Hall, sobre “função reflexa”. Antes da revolução russa, foi diretor do Departamento de Filosofia no Instituto de Medicina Experimental, de São Petersburgo e desenvolveu pesquisas sobre o funcionamento das glândulas, fisiologia do coração, sistema nervoso e sistema digestivo. Em 1889 realiza sua experimentação mais conhecida: condicionamento de cães. Recebeu o Prêmio Nobel em 1904. Para Pavlov, a psicologia deveria ser denominada de “reflexologia”, ou seja, estudo dos reflexos inatos e condicionados (como os processos de aprendizagem). [↑](#footnote-ref-2)
3. Rice se apoiou nas teorias do educador e filósofo alemão Johann Friedrich Herbart, conhecido como o criador da ciência da educação e da psicologia moderna, focada no desenvolvimento de um ser humano culto, que se esforçou para descobrir, bem como ser guiado pelos mais altos valores éticos. Cf. RICE, Joseph Mayer. Sistema Público-escola dos Estados Unidos. New York: Century, 1893. Também do autor: The Rational Spelling Book. New York: American Book, 1898; Gestão Científica em Educação. New York: Hinds, Noble e Eldredge, 1913 e Governo do Povo Philadelphia: Winston, 1915. [↑](#footnote-ref-3)