

DA FALA AO TEMA GERADOR: O HUMANO CONCRETO NA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Solange Maria Alves Poli*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo contribuir para a reflexão em torno dos desafios que se colocam para a práxis pedagógica, orientada sob os princípios da pedagogia da libertação e sob a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano. Tal reflexão é empreendida a partir de pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Chapecó (SC), acerca do processo metodológico de coleta de falas e a transformação do conteúdo inerente a elas, em processo pedagógico de sala de aula. Entre outras questões, a reflexão contida neste artigo permite vislumbrar aproximações importantes entre as proposições pedagógicas de Paulo Freire e a psicologia histórico-cultural, na medida em que ambas se orientam pela concepção de ser humano como sujeito ativo, forjado nas e pelas relações sociais, através das quais se apropria da cultura, dos valores e formas de comportamento socialmente construídas e objetiva-se enquanto gênero humano. Nesta direção, observam-se também novas possibilidades de reflexão acerca do papel mediador docente no processo de construção do conhecimento e, de acordo com a psicologia histórico-cultural, a tarefa de viabilizar processos pedagógicos de apropriação de formas superiores de pensamento ou funções psicológicas tipicamente humanas, o que coloca a práxis pedagógica como espaço privilegiado de humanização.

Palavras-chave: desenvolvimento, aprendizagem, psicologia e pedagogia.

A reflexão aqui empreendida tem origem em pesquisa, cuja problemática central se ocupou de caracterizar o processo de construção do conhecimento na pedagogia freireana, a qual orienta a política educacional do município de Chapecó (SC) que, desde 1997, através de um processo participativo, desencadeou a construção de um novo Projeto Político Pedagógico sob a perspectiva da Educação com Participação Popular, fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo¹, e embasada na pedagogia da libertação. O que significa organizar o processo pedagógico por Temas Geradores advindos do diálogo da escola com a realidade na qual se insere. Pois, segundo Freire (1987, p.86) é “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.”

Vale dizer, no entanto, que não se pretende fazer uma reflexão abrangente em torno da política pública em educação, trata-se de refletir acerca de desafios no âmbito pedagógico colocados para quem se dispõe ao enfrentamento com a cultura escolar instalada que, por questões históricas, tem sido hegemonicamente positivista.

Tratar de desafios no âmbito pedagógico significa, nos limites desta reflexão, ater-se aos fenômenos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente - uma vez que, concebe-se a educação como uma práxis mediadora de processos de subjetivação -, do desenvolvimento humano, aqui compreendido segundo os fundamentos da psicologia histórico-cultural: o homem é produto histórico e, portanto, social.

O ser homem, portanto, pressupõe um processo de construção e autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por esta razão, às circunstâncias não podem ser pensadas alheias dos homens, exceto em condições de alienação (...), a educação é uma das condições pelas quais este ser, rico em possibilidades, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função básica do processo educativo é a humanização no sentido da consolidação dessas propriedades. (MARTINS, 2004, p.56) (o negrito é nosso)

É sob esse enfoque que a práxis, embasada na pedagogia da libertação, procura ser espaço de mediações através das quais os sujeitos se humanizam.

No cenário educativo em debate, a compreensão da realidade e suas contradições, da lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento estabelecido com os outros, demanda investigar a realidade de modo participativo, uma vez que, a metodologia desencadeada pelo Tema Gerador enquanto prática transformadora, impõe um permanente diálogo com o contexto tanto em nível macro quanto nos espaços micro de abrangência da práxis pedagógica escolar.

Assim, a investigação efetuada pela rede de ensino pauta-se por uma concepção dialética, na qual o ponto de partida é conhecer a realidade da criança, através de observações e coletas de falas em que a análise abre perspectiva na construção de uma nova escola, exigindo uma outra postura entre os sujeitos do processo educativo. Por isso, pauta-se pela intenção deliberada de propor uma nova sociedade, de colocar-se a serviço da conscientização da população que historicamente vem sendo excluída do processo político educacional, econômico, social e cultural.

No âmbito da educação de crianças que frequentam o primeiro ciclo de formação (entre 6 e 8 anos), esse processo implica no desafio de transformar a fala desses sujeitos situados historicamente em conteúdo mediador de novas interpretações da realidade a que pertencem. Aqui se colocam questões do tipo: Como interpretar a representação humana sobre a realidade? Como transformar fala em conteúdo da atividade de ensinar e aprender em sala de aula? Como fala e conteúdo transformam-se em instrumento mediador da leitura do mundo?

A partir dessas questões desencadeou-se a pesquisa da qual se origina a presente reflexão. Pautada por uma demanda importante verificada no movimento da rede de ensino em questão acerca das implicações práticas decorrentes dos pressupostos teóricos adotados, a pesquisa ocupou-se de observar o caminho percorrido pela prática pedagógica da rede, através de observação de uma prática específica em uma escola de bairro, situado na região mais central da cidade, desde a coleta e análise de falas vindas ou da comunidade ou das

crianças em diferentes situações no âmbito escolar, à construção da rede temática e de mini-redes², até o momento em que todo esse movimento se articula ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

A partir da observação detalhada do caminho percorrido pela escola para a coleta de falas (pesquisa participante), para análise e escolha de falas significativas que compuseram a rede temática e definiram os conteúdos a serem abordados no trabalho com as crianças, fez-se o primeiro movimento de uma segunda forma de observação cuja tarefa constituiu-se em verificar como a fala escolhida transformase em conteúdo de sala de aula, como se caracterizam as mediações com o conhecimento científico historicamente elaborado, como as crianças se apropriam dos conceitos trabalhados. Além da observação como instrumento de coleta de informações e dados, serviram também como aportes importantes a entrevista e a análise documental.

A tarefa empreendida pela pesquisa tem origem em reflexões acerca da caracterização do processo de construção do conhecimento na rede de ensino que, ao desafiar-se ao enfrentamento concreto de práticas pedagógicas ainda marcadamente tradicionais, coloca-se a serviço de uma práxis pedagógica voltada para a libertação humana. O que significa traduzir a libertação através de processos pedagógicos comprometidos com um conteúdo libertador, com uma linguagem libertadora, enfim, parafraseando Freire, com uma educação como prática da liberdade.

Sob este enfoque, o processo de construção do conhecimento, requer mais do que a mera relação de sala de aula. Requer que se compreenda os processos sociais através dos quais se forjam os sujeitos humanos bem como o modo particular como esses sujeitos interpretam a vivência dessas relações. O que interessa à pedagogia freireana, no dizer do próprio Freire é que o ponto de partida e de chegada são os homens concretos

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' (FREIRE, 1987, p.88)

E, os homens concretos, são sujeitos de múltiplas relações sociais. São sujeitos que, no seu fazer cotidiano e a partir do lugar social que ocupam, significam o mundo e dizem esse significado através do seu pensamento – linguagem. É esse humano concreto, o objeto privilegiado da reflexão que se empreende neste texto que, no contexto da pesquisa realizada tem a tarefa de elucidar algumas necessidades importantes quando se fala da produção de conhecimento sob a perspectiva da pedagogia freireana .

Cabe esclarecer ainda que a reflexão contida neste texto, faz referência ao aluno como sujeito que sente, vive e interpreta o mundo como sujeito humano concreto. Toma-se como parâmetro a reflexão de Vigotski , citado em Luria (1996) ao dizer que

Para explicar as formas mais complexas de vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem. (o.c., p. 20-21)

Sob este enfoque, a fala é uma fala concreta através da qual se manifestam os sentimentos, as vivências, os significados construídos em relações de vida concreta³.

Para os fins propostos aqui, toma-se como referência uma fala coletada e traduzida em temas geradores, trabalhada em sala de aula por uma docente. Seguramente, nos limites deste texto não caberão as inúmeras possibilidades de leitura que se apresentam. O que se pretende com o destaque de uma fala é não mais que construir algumas possibilidades de reflexão em torno do significado de humano concreto e a relação disso com a pedagogia freireana. A fala em destaque para tal exercício refere-se a manifestações de crianças acerca de papéis masculinos e femininos, tal como segue:

Professora: - vamos fazer duas filas?

Menino responde: - uma de menina e outra de menino.

Professora: - por quê?

Aluno : porque as meninas podem ser confundidas. Tem menina que tem cabelo curto.

Coerente com os pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural, referência para este estudo, a fala em destaque, em termos analíticos, remete ao pensamento de Bakhtin (1992), para o qual há sempre uma dimensão ideológica no terreno no qual e se instalam os diálogos.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. (o.c. p.: 35-36)

Neste sentido a manifestação acima é reveladora da significação construída através das mediações sociais vividas pelos sujeitos também sociais. A dimensão ideológica da fala é dada pelo conteúdo social, político e cultural da mesma que, por sua vez, reafirma-se (ou não) através dela, visões de mundo, crenças, valores que reproduzem (ou não) elementos importantes de uma lógica social. O fazer pedagógico libertador precisa estar atento a isso se pretende de fato colocar-se na direção da mudança.

A fala revela significados construídos por sujeitos concretos. O que demanda compreender o homem como produto do movimento social, histórico e contraditório. Ser em permanente construção, que se faz humano por que mediado pelas transformações culturais produzidas pela humanidade através do processo de trabalho. Para Marx e Engels (1993), implica antes e sobretudo, compreender que

o pressuposto primeiro de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos (...)

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (o. c. p. 27)

Para esta base teórica, o primeiro ato histórico responsável pela distinção do homem em relação aos outros animais não é o pensamento, a consciência, mas o ato de produção dos próprios meios de vida. Em outras palavras, o trabalho (compreendido como atividade humana) é a categoria essencial através da qual se explica o mundo, a sociedade e o próprio homem. É também por meio dele (o trabalho) que se pode propor a transformação e construção de novas formas de organização da sociedade, na medida em que é por meio da atividade humana – ato de criação e recriação da relação homem – mundo -, que se produzem os meios de satisfação das necessidades construídas na arena das relações sociais num movimento dialético permanente no qual os seres humanos subjetivam-se nos objetos, instrumentos frutos da atividade mediadora e objetivam-se pela apropriação ativa da história, da cultura, dos saberes, costumes, valores, de habilidades inerentes aos objetos produzidos de modo que essa transformação não se coloca sob um enfoque de linearidade, mas se compõe de inúmeros elementos relacionados entre si, os quais compõem uma realidade complexa, contraditória, antagonica e conflituosa.

É esse movimento, resultado da ação humana, que faz a história. Logo, todos os seres humanos produzem história, mas no dizer de Marx (1974, p.335) “não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (it. PALANGANA 1994, p. 104)

Tais circunstâncias podem ser traduzidas ou compreendidas como sendo as condições reais de existência humana. Por sua vez, essas condições reais de existência implicam num conjunto de situações e relações sociais que envolvem a vida humana.

Nesta trama complexa encontram-se elementos centrais para a práxis pedagógica que tem na prática social humana o seu ponto de

partida e chegada, como é o caso da pedagogia freireana, pois parte das significações sociais produzidas por sujeitos concretos em situações sociais. O modo de organização social, de organização das relações de trabalho e produção, de distribuição das riquezas dessa produção, dos conteúdos valorativos e da ideologia sustentadora do modelo produtivo. Aí estão, possivelmente, muitos elementos para se compreender as circunstâncias históricas nas quais o homem faz a sua história e se faz enquanto humano, humaniza-se.

Esse humano, forjado em situações sócio-históricas concretas, é o que chega à escola para, através dela, encontrar-se de modos diferentes com as produções do gênero humano e, conseqüentemente, desenvolver-se como gênero humano pela apropriação das objetivações historicamente construídas. Gênero aqui compreendido no sentido proposto por Duarte (1993), como categoria histórica, diferente da categoria de espécie em termos biológicos. No gênero estão contidas as invenções humanas, os saberes cuja apropriação objetiva cada indivíduo como humano.

Em outras palavras, para se objetivar através de sua atividade, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade de outros homens, sem o que ele não poderá atuar de forma humana, isto é, atuar com as características definidoras da atividade dos homens num determinado estágio da história. Ao se apropriar das objetivações o indivíduo se forma enquanto um ser social. Sua individualidade não é o pólo oposto à sua socialidade, pois a individualidade humana e sempre social. (DUARTE, 1993.p: 77-78)

O humano concreto é, assim, forjado em situações sociais concretas, circunstanciadas historicamente e, portanto, contraditórias. O mesmo espaço que materializa as objetivações humanas como avanço de processos inteligíveis humanos, demonstrando o estado tecnológico e simbólico elaborado socialmente, é também o espaço que, deliberadamente, impede a apropriação e, portanto, a humanização enquanto processo de desenvolvimento intelectual de muitos sujeitos. No sentido marxiano isso caracteriza relações sociais alienadas.

Essas relações objetivam-se e cada indivíduo depara-se com elas já existentes, tendo que delas se apropriar para poder viver. Na sociedade alienada essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si. (DUARTE, 1993, p. 78)

Retomada a fala destacada acima, pode-se observar nela a força dos componentes ideológicos, políticos, culturais inerentes à lógica social vigente, fundada na propriedade privada, na dominação masculina tão necessária a reprodução da sociedade de classes, da sociedade desigual, marcadamente excludente. É possível ainda concordar com Duarte (1993), quanto a espontaneidade com que os sujeitos se apropriam das objetivações, fazendo parecer algo natural. Diria Paulo Freire, é um modo de encarnação do opressor pelo oprimido.

Frente a essa questão, cabe à escola, então, uma tarefa muito além dos conteúdos programáticos dados. Cabe uma posição política crítica, capaz de juntar o conteúdo advindo das significações sociais ao saber fazer pedagógico na sua dimensão epistemológica, histórica, ideológica, humanizadora e libertadora.

Sob o enfoque histórico-cultural, a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e estas, por sua vez, são resultado da apropriação ativa dos saberes socialmente construídos.

As relações sociais ocorrem no interior de um contexto que se articula em torno de um modo de produção marcado por processos de convencimento da veracidade do modelo de produção vigente. É precisamente, no bojo dessas relações que se pode construir instrumentos efetivos para uma leitura do aluno concreto e de uma pedagogia do concreto, caracterizada pela capacidade de elaboração de estratégias pedagógicas, cuja função está em mediar processos de compreensão da realidade sócio-histórica (POLI, 2003, p. 77)

De acordo com os postulados marxistas, o desenvolvimento das faculdades intelectuais humanas só podem ser compreendidas se

tomadas neste contexto concreto, visto que estão diretamente ligadas ao processo histórico das necessidades e dos interesses culturais. Ou, no dizer de Palangana (1994, p.108)

A atividade prática, orientada para a satisfação das necessidades, possibilita a formação dessas faculdades com base nas predisposições hereditárias, criadas historicamente. Pelo trabalho o homem elabora situações, constrói os objetos materiais requeridos para a satisfação de suas necessidades e, simultaneamente, aperfeiçoa sua inteligência. Foi orientado pelo desenvolvimento da prática social que o pensamento evoluiu do nível concreto, prático – onde se distingue a forma do conteúdo – ao nível abstrato, teórico, representado, em sua essência, pelo pensamento científico.

Neste sentido, acrescenta a autora, a consciência é fruto da atividade prática dos homens e seu desenvolvimento está condicionado ao modo como se processam as relações sociais de produção.

Por outro lado, qualquer leitura sobre a consciência humana, a partir da abordagem marxista, fica insipiente se reduzido aos aspectos produtivos práticos. Já dizia Engels (1986, p. 25)

O trabalho, primeiro, depois a palavra articulada, constituíram-se nos dois principais fatores que atuaram na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano que, não obstante sua semelhança, é consideravelmente superior a ele quanto ao tamanho e a perfeição.

Tal como a consciência, a linguagem é produto da necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho. Ela vai se caracterizar, no processo de desenvolvimento humano, por ser o principal instrumento de mediação homem – mundo, na medida em que permite a transmissão de saberes e o aprendizado de novas formas de relações.

Graças a linguagem, a consciência individual de cada homem não se limita à experiência pessoal. Através dela o homem se

apropria do conhecimento historicamente construído, assimilando a experiência do gênero humano socialmente disponível. (PALANGANA, 1994, p. 109)

Ocorre que a linguagem, como produto social, não é natural, tampouco neutra. Antes é “contaminada” por componentes ideológicos. Ao ser o principal signo mediador, a linguagem carrega também um conteúdo para essa mediação. Isso pode ser facilmente verificado no conteúdo do diálogo destacado para análise neste texto: o lugar social designado para o gênero feminino e para o gênero masculino, a manifestação de valores e formas de comportamento construídas ao longo da história e que, em termos ideológicos, favoreceram processos sociais fundados em preconceitos, na desigualdade e na submissão de seres humanos ao poder de outros seres humanos. Reside aqui um dos elementos centrais do processo pedagógico de base freireana, cujo processo de construção do conhecimento implica fundamentalmente no exercício pedagógico e político que parte da análise de falas.

Como coloca Bakhtin (1986, p.113), citado por Fontana (2000, p. 26) toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) É o território comum do locutor e do interlocutor.” (grifos da autora)

Na palavra, pondera Fontana (2000), “(...) falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, que ela antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas” (o. c. p.26) (grifos da autora). A autora continua

Neste sentido, a palavra não constitui um coro de harmonia, mas sim um espaço de discussão, uma arena de luta. Uma arena em miniatura, como diz Bakhtin, onde se entrecruzam e confrontam-se valores sociais de orientação contraditória. Todo discurso é ideológico e polêmico: no processo de produção de sentidos há o confronto no seio da palavra das

vozes ideológicas de um grupo social num momento e num lugar determinados historicamente.

Os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e os “modos” como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não. (o. c. p.26) (grifos nossos)

Logo, compreender o que pensam as pessoas demanda a compreensão das relações sociais nas quais estão ativamente inseridas. É aí, do seu lugar social que elas emanam a sua representação da realidade maior, dos valores, dos modos de comportamento contraditoriamente construídos. Assim, ao coletar ao analisar falas, parece imprescindível que se tome como referência esses pressupostos: saber que os sujeitos humanos se forjam nas relações sociais e que sua fala, sua palavra é, em grande medida o reflexo do lugar social que ocupa.

É oportuno observar ainda, que partir da realidade não significa reduzir-se aos aspectos físicos ou as vivências sociais imediatas dos sujeitos. Mas, ao contrário, significa olhar para a representação social de uma dada realidade construída a partir do lugar social e histórico onde o sujeito vive sua experiência e a significa.

Não significa, por outro lado, a imposição de uma visão de mundo sobre outra, mas o desencadeamento do diálogo entre diferentes visões tendo como horizonte sempre a transformação desses olhares.

Assim, o papel mediador docente coloca-se como instrumento de intervenção deliberada na direção de construção de novos significados que, a um só tempo, visam o desenvolvimento de habilidades intelectuais complexas (reflexão, argumentação lógica, etc..), e a transformação da realidade (práxis) por meio da tomada de consciência via conteúdos apreendidos que medeiam a reinterpretação da realidade significada na fala. Trata-se de um valor diferenciado em torno do significado do papel do outro no processo de desenvolvimento e, de modo especial, do papel docente no processo de desenvolvimento de funções psicológicas complexas via processo pedagógico.

Neste sentido é oportuna a reflexão de Oliveira (1996, p.65), sobre a necessidade da interação para o processo de apropriação da escrita pela criança. Diz a autora:

Mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. Do mesmo modo que, obviamente, não existe maturação espontânea (tanto que membros de grupos não letrados nunca se tornaram pessoas alfabetizadas), o mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação dos outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Vale lembrar ainda que, na perspectiva colocada, inviabiliza-se a concepção segundo a qual a atividade mental pode ser desenvolvida desligada das condições reais de interlocução. Ao contrário, são as condições reais de interlocução, por sua vez, determinadas pelo contexto social tanto imediato quanto pelo contexto social mais amplo dos interlocutores que promovem e alimentam a atividade mental. "... Os contatos verbais possíveis, as formas e meios de comunicação verbal são determinadas pelas relações de produção (...) o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de nossa expressão." (BAKHTIN apud FONTANA, 2000, p. 24-25). Tais possibilidades, pode-se acrescentar, são circunstanciais, são dadas historicamente e arbitrariamente à vontade do homem, para lembrar Marx e Engels, já citados anteriormente.

Para a relação pedagógica de perspectiva crítica e libertadora esta reflexão adquire particular importância. Implica num esforço de interpretação das representações que a criança⁴ e a comunidade na qual ela está inserida, possui do mundo e de identificar ali, naquela linguagem, por assim dizer, componentes sociais, material semiótico a produzir a atividade intelectual da criança situada em termos culturais, sociais e históricos.

Se de um lado Bakhtin oferece elementos para a compreensão da dimensão sócio-ideológica das significações sociais manifestadas na fala, Vigotski procura traçar as possibilidades que tais significações traduzem no plano individual, ou seja, na formação subjetiva, através da internalização de processos sociais que são apropriados pela mediação do outro e, fundamentalmente da linguagem.

Para Vigotski, é no curso das relações sociais que os indivíduos se forjam. Na medida em que se apropriam e transformam as diversas atividades práticas e simbólicas presentes no contexto em que se inserem e as internalizam como produto de sua subjetividade.

Neste processo são internalizados e passam a constituir o sujeito, modos de ação, formas de comportamento e interpretação, papéis e funções sociais que compõem os saberes construídos no cotidiano. No dizer de Freire, os saberes de experiência feitos com os quais a escola deve dialogar no sentido de promover novas interpretações.

É o que demonstra a fala destacada neste texto: subjetividades constituídas no movimento contraditório das relações sociais que, por sua vez, interpretam tais relações a partir do lugar social em que se encontram e, a partir daí constroem saberes feitos da e na experiência social vivida e os carregam na forma de conceitos espontâneos para a sala de aula.

Olhando a construção humana sob este prisma (o humano concreto), é possível falar de um movimento pedagógico para o qual o conhecimento - necessário, importante e libertador -, não é um conhecimento desvinculado da prática que liberta, como também, no dizer de Damke (1995, p. 58)

(...) “não será uma prática sem reflexão que poderá fazê-lo.” A práxis pedagógica libertadora, como o próprio nome sugere, indica a necessidade de uma educação vista como um movimento em direção a liberdade. Não se trata, no entanto, de libertação, num sentido metafísico, de uma essência dada e naturalmente inerente ao humano, “mas de libertação de um “ente-histórico” que se constrói enquanto constrói o mundo, através da práxis.”

Para lembrar o materialismo histórico-dialético

... o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens). Neste processo dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e como consequência internaliza (de modo ativo), o conhecimento (conceitos, valores, significados) construído pelos homens ao longo da história. O homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens). Nesse processo dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e como consequência internaliza (de modo ativo), o conhecimento (conceitos, valores, significados) construído pelos homens ao longo da história. (REGO, 1995, p. 101).

A práxis pedagógica libertadora parte então, de uma humanidade concreta, daí a palavra adquirir importância ímpar para a organização do processo de apropriação e construção de conhecimentos.

Os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer se trate de discurso interior ou exterior). As enunciações são sempre parte de um “diálogo social ininterrupto”. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. (FONTANA, 2000, p.25)

Também para Freire (1981), “não há palavra verdadeira que não seja práxis.” Adiante, continua o autor

Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (...). A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode

transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (Freire, p. 92)

Esse parece ser o desafio colocado para a práxis pedagógica que se inscreve sob a pedagogia da libertação: interpretar falas como falas situadas no mundo, como falas reveladoras das condições de vida, como falas grávidas de conteúdo transformador, falas de crianças concretas que sentem, fantasiam, sonham e se humanizam nas e pelas relações que vivenciam.

O que, por certo, demanda um novo e revolucionário olhar docente sobre o processo de construção do conhecimento no espaço escolar. Fazer da fala – significação social subjetivada, internalizada no sujeito –, conteúdo mediador de novas interpretações de mundo, promotor de novas significações e, portanto, de novas possibilidades de subjetivação, implica em deslocar-se do lugar comum enquanto prática educativa. Implica numa ruptura rigorosa com a cultura pedagógica historicamente construída de que “lugar de professor” é na sala de aula com seus alunos, selecionando os mais e os menos aptos ao sucesso escolar e à lógica liberal de mercado.

Exige uma docência - parafraseando Freire em Pedagogia da Autonomia -, pautada pela rigorisidade metódica e epistemológica, pela humildade, pela certeza do inacabamento, pela crença de que se faz docência na relação com a discência, pelo respeito aos saberes dos educandos, pela corporeificação das palavras em exemplos, pela amorosidade de mestre que aprende ao ensinar: a solidariedade, o domínio de saberes da ciência, a compreensão e modificação do mundo, o senso-crítico, a sensibilidade social, a força da ação coletiva. E, ao fazê-lo se humaniza, humanizando.

Encontra-se aqui a dimensão do papel da escola e da ação pedagógica sobre o desenvolvimento humano. Não se trata apenas de definir conteúdos que, articulados com a vida, com a experiência

histórica, promovam novas leituras do mundo. Trata-se também de compreender que o processo pedagógico é, consideradas as relações e os processos de mediação que nele se fomentam, um espaço de humanização, de tornar-se humano na relação com o outro, de fazer parte do gênero humano e ser parte constitutiva deste. Eis a complexidade do ato pedagógico sempre que a pedagogia praticada e pensada no sentido proposto por Duarte (1993, p.119),

...como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo, de uma relação consciente do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano.

E também no sentido preconizado e defendido por Paulo Freire, o qual a vê como um ato de libertação que se efetiva pela apropriação de conteúdos produzidos pela humanidade e pelas relações de solidariedade e interação que se efetivam na sala de aula orientada para a libertação humana.

Notas

¹ Professora do Centro de Ciências da Educação da UNOCHAPECÓ, consultora educacional da rede estadual de ensino, mestre em educação pela UNICAMP/ UNICENTRO e doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da USP – Universidade de São Paulo. Contato: Solange@unochapeco.edu.br

² Estes são os princípios orientadores da política educacional da Rede Municipal de Ensino desde 1997, retirados do documento oficial: Proposta Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

³ Tanto a rede como a mini-rede, como o programa geral construído pelo coletivo de professores da escola investigada, constam dos anexos do relatório da pesquisa depositado na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UNOCHAPECÓ – instituição financiadora da mesma. A mini-rede, cabe ressaltar, é uma parte da rede que trata de um aspecto do todo a ser trabalhado.

⁴ Não estão contidas aqui as análises referentes aos pareceres docentes sobre a práxis vivenciada, posto que fazem parte de outro momento da pesquisa.

⁵ No caso particular de trabalho com crianças na educação infantil e/ou nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Mas também tem as mesmas implicações no trato com o último ciclo por se tratar de um outro ciclo da vida, chamado adolescência e com jovens e adultos que também são atendidos pela política pública da rede municipal de educação de Chapecó (SC).

Referências bibliográficas

BAKTHIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**, 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992

DAMKE, Ilda Righi. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**, Campinas: SP: Autores e associados, 1996.

_____. **A Individualidade Para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores e Associados, 1993.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONTANA, Roseli & CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997

FONTANA, Roseli C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 3. ed. Campinas (SP): Autores e Associados, 2000.

LURIA, Alexandre / R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: artes Médicas, 1986.

MARTINS, Ligia Márcia. **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. In.: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In.: CASTORINA, José Antonio et.al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo : Ática, 1996.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. SP: Pléxus, 1994.

POLI, Solange Maria Alves. **Aceleração da aprendizagem: de quem?** Chapecó, SC : Argos, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Abstract: The present article has the objective of contributing to the reflection around the challenges against the pedagogical practice, guided under the principles of the pedagogy of the liberation and under the description-cultural conception of human development. Such reflection is undertaken from research carried out through in the municipal education net of Chapecó (SC), considering the methodological process of speeches collection and the transformation of the inherent content of them, in pedagogical process in the classroom. Among other questions, the reflection contained in this article allows to glimpse important approaches between the pedagogical proposals of Paulo Freire and historical-cultural psychology, considering that where both are oriented for the conception of human as asset subject, forged in and for the social relations through which it appropriates of the culture, values and forms of behavior socially constructed and while human sort. In this direction it is also observed new possibilities of reflection concerning the teaching mediating paper in the process of knowledge construction and, in accordance with historical-cultural psychology, the task typically makes possible pedagogical processes of appropriation of superior forms of thought or psychological human functions, that put the pedagogical practice as privileged space of humanization.

Keywords: development, learning, psychology and pedagogy.

Recebido em 29/03/2005

Aprovado em 10/07/2005