

A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN: referências para uma prática docente libertadora e responsável

ADENAIDE AMORIM LIAMA

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Bolsista de Doutorado (CAPES)

Resumo

Este trabalho bibliográfico tem como objetivo principal refletir sobre a prática docente na perspectiva bakhtiniana, como um ato responsável, e dialógica e libertadora, na perspectiva freiriana. A prática docente, enquanto ato responsável perpassa pela dialogicidade nas dimensões sociais, políticas, culturais, éticas e estéticas. A partir de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin compreendemos que através de uma educação dialógica é possível práticas contrárias ao “antidiálogo”, onde os sujeitos são objetificados e impedidos de dizerem suas palavras. Para ambos os autores, o ser humano, enquanto um ser em permanente construção, só é humano porque diz a sua palavra é ouvido, visto, tocado, ou seja, é na comunicação e na inter-relação que o ser humano existe de forma ativa e constitui-se sujeito. Desse modo, concluímos que, uma prática docente responsável e dialógica implica reconhecer a singularidade de cada educando e sua posição na sociedade. Isso requer um compromisso ético com o diálogo e a transformação social. A prática docente deve instigar os estudantes a pensarem criticamente, a serem agentes de mudança em suas comunidades e valorizarem a diversidade e o debate de ideias.

5047

Palavras-chave: Ato responsável. Educação para a liberdade. Prática docente..

Abstract

This bibliographic work aims to reflect on teaching practice from the Bakhtinian perspective, as a responsible, dialogic, and liberating act, from the Freirian perspective. Teaching practice, as a responsible act, involves dialogicity in social, political, cultural, ethical, and aesthetic dimensions. Drawing from Paulo Freire and Mikhail Bakhtin, we understand that through dialogic education, practices contrary to "antidialogue," where individuals are objectified and prevented from speaking their words, can be challenged. For both authors, the human being, as a being in permanent construction, is only human because they speak their word and are heard, seen, touched; in other words, it is in communication and interrelation that the human being exists actively and becomes a subject. Thus, we conclude that responsible and dialogic teaching practice implies recognizing the singularity of each student and their position in society. This requires an ethical commitment to dialogue and social transformation. Teaching practice should encourage students to think

critically, to be agents of change in their communities, and to value diversity and the exchange of ideas.

Keywords: Responsible act. Education for freedom. Teaching practice.

Introdução

Paulo Freire e Mikhail Bakhtin têm como centro de suas teorias o estudo do ser humano histórico e social, de essência dialógica, cuja consciência é constituída por meio da relação com o outro e com o mundo. Para ambos, o ser humano é um ser que não pode ser compreendido fora dessa relação. O ser humano constitui-se sempre na abertura para o mundo e diante do seu inacabamento tem sempre a vocação de ser mais, cabe à educação, enquanto uma das práticas sociais e ideológicas mais importantes da sociedade, cumprir com o seu papel fundamental que é formar a consciência crítica dos sujeitos.

Desse modo, de acordo com Paulo Freire é atribuída à educação, na figura do professor, a responsabilidade fundamental de auxiliar o estudante no processo de transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Somente por meio desse processo é que o sujeito será capaz de dar conta de si próprio, de sua posição no mundo e poder agir eticamente com ele próprio e com o outro e com o mundo por meio do ato responsável.

Percebermos no contexto educacional emergente a necessidade de refletir sobre a prática docente na perspectiva bakhtiniana como um ato responsável e dialógica, libertadora na perspectiva freiriana uma vez que estes autores podem nos ajudar a levam adiante mais que um pensamento, más um projeto de educação para a liberdade e autonomia do se humano, desenvolvendo nele uma consciência crítica, ou seja, um sujeito de existência ativa (Freire, 2011) e ciente do seu lugar único no mundo, irrepetível, uma existência sem álibi, um existir-evento conforme Bakhtin (2010b).

Ambos, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, partiram do mundo da vida, do mundo real em que vivemos para elaborar as suas teorias, concebendo a dialogicidade como essência humana. Esta é a principal razão que ora propomos um diálogo entre estes pensadores a partir de suas filosofias, no intuito de pensar,

efetivamente, uma prática docente dialógica que se caracteriza como uma prática educacional para a liberdade e autonomia do sujeito.

Contextualizando o pensamento de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin

Para além de um educador responsável que reconhece a sua posição e participação assumida no mundo como um dever concreto ético e estético, consequentemente político, histórico, social e cultural, Paulo Freire elaborou, na condição de filósofo e educador sua teoria e projeto de educação a partir das principais questões educacionais e políticas que afligiam, no seu tempo, os brasileiros das camadas mais baixas da população, pondo em prática um magnífico trabalho teórico, prático e de militância iniciado na década de 1940 até 1997 (ano de sua morte). Nesse sentido, sua filosofia pode ser considerada, na perspectiva bakhtiniana, como uma filosofia primeira, emergida de situações e experiências da realidade.

[...] uma filosofia primeira, a filosofia do existir-evento uno e único, em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, de produto objetivado, fazendo abstração da ação-singular e do seu autor-aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente. Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta (Bakhtin, 2010b, p. 79).

5049

Por essa razão que, conforme o próprio Freire (2011, p. 80), “[...] a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada [somente] ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” e, no caso específico da educação, essa responsabilidade pode ser estendida ao educador em relação ao educando, dialogicamente.

Na sua concepção de educação, como uma prática para a liberdade, Paulo Freire fala a partir de um contexto brasileiro onde a maioria da população era analfabeta, e, por isso, não votavam e nem eram caracterizados como cidadãos, eram como se não existissem politicamente. Estes cidadãos que não participavam das decisões públicas por serem analfabetos estavam relegados à condição de objetos: seres surdos, mudos e a-históricos. Nesse ínterim, a história brasileira estava sendo construída e escrita “[...] sem sujeitos que se opõem, anulando-se

desta forma a existência não só de conflitos e de lutas, mas até mesmo do derrotado” (Bruno, 2009, p. 81), ou seja, estava sendo construída e escrita uma história antidialógica e/ou monológica, sem sujeito, sem cidadão, sem povo.

Para Paulo Freire, o antidiálogo implica numa relação vertical, gera a anticriticidade, o desamor e submete os humanos a uma vivência passiva pois a “Existência ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele com ele [...] Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir” (Freire, 2011, p. 57, notas). Por outro lado, o monológico é a negação “[...] da isonomia entre as consciências em relação a verdade (compreendida de maneira abstrata e sistêmica)” (Bakhtin, 2010a, p. 320).

Isso não quer dizer que a realidade e, conseqüentemente, a história tenha se transformado totalmente desde aquele momento vivido e problematizado por Paulo Freire, mas, a partir da década de 1960, com o movimento reivindicatório das minorias oprimidas, hoje podemos constatar que a história é construída com lutas e participação dos sujeitos como agentes transformadores, ainda que longe de ser construída de forma dialógica entre as diferentes classes sociais.

Apesar dos avanços no acesso à educação no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, escolas de qualidade para toda a população ainda é uma realidade bem distante. Problemas em decorrência da falta de investimentos, preocupação exacerbada com resultados estatísticos e desvalorização do trabalho docente contribui para a desqualificação da educação pública formal, conforme destaca Soares (2003), o que faz com que esta educação muitas vezes aconteça sem criticidade, desvinculada dos problemas e situações reais dos sujeitos envolvidos. É uma “falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informações dos educandos, constitui no fundo, um obstáculo à transformação. Por isso mesmo, é uma concepção anti-histórica da educação” (Freire, 1977, p. 80) e antidialógica.

Na criticidade, como caracteriza Paulo Freire, “[...] há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (Freire, 2011, p. 84, notas), pois, ainda hoje ansiamos por “[...] uma educação para a decisão para a responsabilidade social e política” (Freire, 2011, p. 117). Uma educação que nos permita fazer uma discussão corajosa de nossa problemática, pois sem criticidade, de fato, não há democratização das mentalidades. A situação

educacional brasileira impede que o pensamento de Paulo Freire fique desatualizado ou restrito a um determinado espaço-tempo histórico. Os velhos problemas educacionais atualizaram-se, isso faz com que alternativas elaboradas pelo pensamento freiriano seja sempre necessário e atual e sua concepção de educação como uma prática da liberdade seja, ainda hoje, um objetivo a ser alcançado.

Mikhail Bakhtin, por sua vez, no Brasil, é estudado com cada vez mais afinco no campo da educação. Essa perspectiva caracteriza-se como um novo horizonte para estudar e pensar a educação e suas questões, pois o pensamento bakhtiniano está além de preocupações com verdades do mundo abstrato e conceitual. Para além da *verdade-istina* Bakhtin pensa também a *verdade-pavda* do mundo real e de suas relações, o mundo da vida. A compreensão dessas duas “verdades” é essencial para situar um estudo em educação a partir de Bakhtin. João Wanderley Geraldi explica, de forma bastante clara, como se articulam estes conceitos no pensamento deste filósofo:

A verdade-istina é aquela que se obtém por sucessivas abstrações; são verdades construídas no interior de uma teoria em que se constrói um modelo abstrato de explicação de um objeto. A verdade-pavda é aquela no mundo da vida, relativa ao acontecimento em si e às percepções que dele fazem os sujeitos envolvidos. Não resulta da abstração que exclui singularidades, mas ao contrário da adição continuada de elementos de tal modo que a verdade-pavda pode ser uma num momento, e outra noutro momento posterior em que se acrescentaram novos elementos para formular um juízo de valor (aqui, de valor de verdade) (Geraldi, 2012, p. 25).

5051

A prática docente enquanto ato responsável constitui-se neste movimento dialético e dialógico entre *verdade-pavda* e a *verdade-istina*, à medida que mantém uma relação fecunda e necessária com ambos os polos sempre considerando o geral e o particular, o abstrato e o concreto em um processo sempre dinâmico e aberto. Uma educação como prática da liberdade necessita ser mediada por esta prática uma vez que, na concepção de Paulo Freire a educação como prática da liberdade deve fundamente-se no processo histórico, acolhendo-o na sua mutabilidade, sem se prender a conceitos fixos produzidos pela tradição. Nesse sentido, esta prática deve fundamentar-se em um “[...] método ativo que [seja] [...] capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras” (Freire, 2011, p. 140). Uma prática docente enquanto ato responsável deve superar as

contradições do processo educacional em que o estudante, uma unidade responsável e falante, é ignorado.

A dialogia como fundamento para uma educação libertadora

Avistamos na teoria de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin a potencialidade para concretizar-se uma educação dialógica, em que a relação entre educador e educando possibilita a ambos à elevação de suas consciências no mundo para poder agir nele. Uma vez que estar “[...] com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2011, p. 55). Uma “[...] apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não ‘preso’, ou ‘aderido’ a ela ou às partes que a constituem” (Freire, 1977, p. 34).

Muitos são os pontos de congruência entre o pensamento de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, mas existem também momentos em que suas ideias seguem caminhos distintos, como tem que ser em se tratando de pensamentos de sujeitos singulares. É a partir das congruências que nos afixamos, não de modo comparativo, mas com a esperança de que a articulação entre o pensamento de ambos os filósofos resulte numa educação voltada para a liberdade, para a autonomia e, principalmente, para que o sujeito que se encontra em situação de opressão consiga fazer a transição de consciência ingênua para uma consciência crítica. Para que o constante bombardeamento de slogans não consiga manipulá-lo e descaracterizá-lo da condição de povo para massa. Pois, “[...] a posição [...] de auto desvalia, de inferioridade, característica da alienação [...] amortece o ânimo criador [...] e as impulsionam sempre às imitações” (Freire, 2011, p. 74).

Paulo Freire entende que a alienação é a grande tragédia do homem moderno, pois ao fazê-lo acomodar e se ajustar, o massacra e o deixa paralisado sem liberdade para agir como um autor social. Pois, à medida que “[...] o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos de estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se* (Freire, 2011, p. 58, grifos do autor) revelando um abismo, segundo Mikhail Bakhtin, pois a “[...] crise

contemporânea é, fundamentalmente a crise do ato contemporâneo. Criou-se um abismo entre o motivo do ato e o seu produto” (Bakhtin, 2010b, p. 115, grifos do autor).

Uma educação contra a massificação dos indivíduos propicia que estes mesmos indivíduos assumam posição de sujeitos integrados e ativos capazes de captarem contradições políticas e sociais e entendem a necessidade do conhecimento como instrumento para interferir na história e no mundo. A história é feita de sujeitos que são constituídos na própria história. Ambos, sujeito e história são inacabados e se influenciam permanentemente num processo dinâmico. A educação, segundo Freire (2011; 1979; 1977), tem esse papel, do contrário, ela não cumpre seu papel e torna-se um instrumento de massificação. Uma educação antidialógica e/ou monológica leva o sujeito à uma posição de quietude e letargia.

Excluído da órbita das decisões [...] é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que em nada confia ou acredita se não ouviu no rádio, na televisão, ou se não leu nos jornais. Daí sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente o seu endereço. É o homem desenraizado (Freire, 2011, p. 120).

Tanto Paulo Freire quanto Mikhail Bakhtin define que o ser humano é um ser social e dialógico, ele se constitui na relação com o outro e com o mundo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Um sujeito que não dialoga, não convive, não é visto, não é ouvido e nem sentido, *não é*, é um humano morto. Por isso Bakhtin é um crítico de teorias que pregam uma subjetividade absoluta do indivíduo, que tende cada vez mais a isolá-lo, fechá-lo e concluí-lo. O ser do humano e sua vida como um todo é dialógica e sua liberdade está em sua inconclusibilidade.

O humano é, portanto, um ser inconcluso, inacabado, em aberto. Um ser que possui, segundo Freire (1977), a vocação de ser mais e só vive na abertura e para Bakhtin (2010a), só está concluído quando diz a sua última palavra. Paulo Freire também concebe o humano como um ser de relações, um ser de diálogo, pois o mundo humano é um mundo de comunicação. Freire critica a estrutura social vigente que impede que o indivíduo exista, pois, o “[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com outro homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o

mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (Freire, 2011, p. 82).

Para Paulo Freire, a raiz da educação está em fazer com que o ser humano se perceba e faça uma “[...] auto-reflexão [...] [e possa] descobrir-se como um Ser inacabado, que está em constante busca” (Freire, 1979, p. 27). Esse processo pode incluir outras instituições sociais como a família, por exemplo, mas somente a educação tem como dever proporcionar a transitividade da consciência do sujeito, a medida “[...] que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem do seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo” (Freire, 2011, p. 82).

Porém, para uma prática dialógica e libertadora bem sucedida, é importante que o professor compreenda que o educando é um sujeito que não pode ser compreendido fora de sua realidade. Mas, uma vez que a realidade é constituída ideologicamente, para Bakhtin/Volochínov (2009) essa realidade é mediada pelos sujeitos por meio da palavra. Nessa “comunicação que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (Freire, 1977, p. 70, grifos do autor). Para Bakhtin/Volochínov (2009) não há sujeito, não há consciência, não há realidade fora da ideologia, segundo ele, todo signo é ideológico e são esses signos que alimentam a consciência. Pois,

[...] o que define o conteúdo da consciência são fatores sociais, que determinam a vida concreta dos indivíduos nas condições do meio social. O discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala (Fiorin, 2005, p. 35).

Por essa razão Freire (1977) alerta para discursos alheios, antidialógicos e/ou monológicos que classificam o outro, de cultura mais simples, como ignorantes, a “alienação da ignorância”, onde a questão negativa é sempre colocada no outro e não em quem o aliena e o faz acreditar em seus discursos e assim agem como ignorantes. “No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta” (Freire, 1977, p. 49).

Prática docente como ato responsável: uma perspectiva bakhtiniana

Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 23, p. 5047 - 5061, maio, 2024.

Para Mikhail Bakhtin, cada um de nós é um ser singular e ocupa um lugar único na arquitetura do mundo. Ninguém nunca pode ocupar o lugar de existência do outro e ver o mundo de sua perspectiva, ou seja, cada vida em particular constitui-se em uma existência única e aberta em seu efetivo devir. A vida de cada um é “[...] formada de uma sucessão de atos concretos; trata-se de atos que são singulares, irrepetíveis (só acontecem uma vez) [...] mas que têm elementos comuns com outros atos e por isso fazem parte do ato como categoria englobante” (Sobral, 2008, p. 225, grifo do autor). Logo, não existe alibi para a nossa existência, somos responsáveis e devemos responder a partir deste lugar. Conforme Bakhtin (2010, p. 44):

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu agir.

Desta forma, ao mesmo tempo em que cada sujeito é responsável pelos seus atos a partir do seu existir-evento singular, essa existência está sempre se atualizado por uma sucessão complexa de outros atos advindos da relação com os outros, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito é afetado pelos outros ele também os afeta por meio de seus atos. Nesse sentido, conforme Bakhtin (2010) o ato responsável é sempre para o outro e mediado pelo outro.

Mesmo nas esferas sociais como a escola, por exemplo, enquanto campo de atividade relativamente estável onde os atos tendem a compartilhar um maior contingente de elementos comuns, possuindo uma função mais objetivada, ainda assim, cada prática docente enquanto ato responsável é único e cada professor é chamado a sua responsabilidade, ao seu dever ético a partir do lugar único que ocupa para com os seus alunos. “Cada representação [que assumo na sociedade] não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal” (Bakhtin, 2010b, p. 112) para com o outro.

Para Freire (2002, p. 39) uma prática docente ética: “Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da

dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seus direito de ser”.

Baseando-se em Bakhtin, Sobral (2008) salienta que:

Ainda que realize a mesma ação física [...] e o mesmo ato puro [...] ao agir no aqui agora [...] o sujeito terá realizado segundo Bakhtin dois atos [...] distintos, pois a ação física e o ato puro são partes do conteúdo do ato, mas não de sua experiência concreta, que não se repete, ainda que as circunstâncias de sua realização se assemelhem (p. 226).

Compreendemos a partir de então que o ato responsável é constituído a partir de duas dimensões: uma abstrata e objetivada e outra concreta que só acontece uma única vez. Para Bakhtin (2010, p. 43): “O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir” e isso acontece por meio do processo de reconhecimento.

Na arquitetura do seu pensamento, Mikhail Bakhtin concebe a existência de dois mundos distintos, incomunicáveis e impenetráveis: o mundo abstrato (conceitual) mundo da verdade-istina e o mundo da vida o mundo da verdade-pavda. O mundo conceitual não precisa de nós, enquanto sujeitos únicos historicamente constituídos e situados e nem de nossas ações demarcadas no espaço/tempo para existir. O mundo da vida, por outro lado, é o mundo em que realmente vivemos, pensamos, agimos, sentimos, etc. Enquanto ato responsável, podemos dizer que, a prática docente é um fenômeno particular/singular e, ao mesmo tempo, um fenômeno histórico e social que está constantemente se atualizando.

Esta atualização ocorre a partir de um processo denominado por Bakhtin (2010b) de reconhecimento. O fato de o professor ter acesso a concepção freiriana de educação como prática da liberdade, por exemplo, não significa que, automaticamente, esta concepção estará presente em sua prática docente; antes, esta concepção deve fazer sentido para ele, em seu cotidiano e em suas relações dialógicas. Como esclarece Bakhtin (2010b, p. 86-87) “para tornar-se realmente realizado e incorporado ao ser histórico do conhecimento real, o conteúdo válido em si de uma possível experiência vivida (de um pensamento) precisa entrar em uma ligação essencial com a valoração efetiva” do sujeito singular.

É este reconhecimento dos conceitos abstratos, por parte dos professores, que ao se efetivar em suas práticas se caracteriza como um ato responsável, uma espécie de assinatura de quem o pratica como um dever.

Todo conhecimento conteudístico assim obtido [...] deve ser encarnado por mim, traduzido na língua do pensamento participativo, de responder a pergunta: a que me obriga, ao meu eu como único, desde meu lugar único, o conhecimento dado. [...] ele deve ser colocado em correlação com a minha unicidade, fundado no meu não-álibi no existir, em um tom emotivo-volitivo, já que o conhecimento [...] do conteúdo do objeto em si torna-se em conhecimento dele para mim, torna-se reconhecimento [...] que me obriga responsabilmente (Bakhtin, 2010b p. 107-108, grifos do autor).

Somente quando o professor se sente “obrigado” a partir do seu lugar único, do dever ético advindo deste lugar e levando em consideração as suas vivências e experiências anteriores é que ele pode, ou não, “encarnar” as teorias que lhes são apresentadas, seja na sua totalidade, seja parcialmente. Nesse sentido que defendemos que uma educação como prática da liberdade só é possível mediante uma prática docente enquanto ato responsável.

Prática docente como ato responsável para uma educação libertadora

De acordo com Paulo Freire a educação intencional é própria dos seres humanos, e não “[...] há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2011, p. 51). Convergindo com o pensamento de Paulo Freire, para Mikhail Bakhtin a consciência é ideológica e dialógica e não pode existir fora da ideologia e das relações sociais. Ideologia, neste contexto do pensamento de Mikhail Bakhtin, constitui-se em “[...] representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens” (Fiorin, 2005, p. 28).

Paulo Freire explica que existem níveis diferenciados de consciência que reflete no comportamento humano, na sua ação política, no modo como vive etc. Mas em seu estado de existência ativa cada ser está aberto, essa abertura faz com que a sua consciência seja transitiva podendo passar de uma consciência ingênua à uma consciência crítica. A consciência crítica é:

[...] a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (Freire, 2011, p. 138).

É justamente a consciência ingênua que devemos evitar no ato de educar, principalmente, pois a educação como prática da liberdade faz justamente o caminho oposto, pois quanto “[...] menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (Freire, 2011, p. 141). A ingenuidade traz acomodação e o não compromisso com a existência, ela remete a posições verticais, autoritárias, antidialógica.

Por essa razão Paulo Freire sempre foi um grande crítico das práticas educativas acríticas e, conseqüentemente, dos professores que incorporam em sua prática docente essa mesma acriticidade. Ao serem reproduzidas em sala de aula, estas práticas tendem a levar os estudantes “[...] à passividade, ao “conhecimento” memorizado, apenas, que não exigindo de nós elaboração ou reelaboração nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (Freire, 2011, p. 126). O autor continua afirmando que estas práticas “[...] envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um Ser de transformação do mundo” (Freire, 1977, p. 22), pois será no ato de conhecer que o aluno “[...] se apropria do aprendido, transforma-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (Freire, 1977, p. 27-28).

5058

Estas práticas acríticas são denominadas por Freire (1977) de práticas extensionistas, práticas que fazem oposição às práticas dialógicas. Essas práticas extensionistas tendem a olhar o educando como inferior e tentam, a seu modo, invadir a sua cultura, o seu espaço-histórico e “normalizá-lo”. Para fazê-lo “[...] mais ou menos semelhante a seu mundo” (Freire, 1977, p. 22). Dessa forma violenta pretendem substituir uma forma de conhecimento por outra. Nesse caso o invasor descaracteriza a cultura do invadido.

Soares (2003) denomina esse processo, em nível da alfabetização, de (des)aprendizagem, onde o sujeito de classe desfavorecida é obrigado a se desfazer de um conhecimento trazido por ele e na escola é obrigado a deixar esse conhecimento e substituí-lo por outro sem significação em seu contexto. Uma vez que o conhecimento privilegiado na escola é o conhecimento da classe dominante, esta é uma das causas do fracasso das crianças de classes menos favorecidas.

Paulo Freire elabora uma teoria da educação, centrada no diálogo, como prática educacional para a liberdade e autonomia do indivíduo onde: “Somente um

método ativo, dialogal, participante poderia fazê-lo” (Freire, 2011, p. 141). Dialógico para Paulo Freire não que dizer somente estabelecer algumas relações, ele o caracteriza por um conjunto de princípios que exige do educador e de outros agentes envolvidos, de outras instâncias, uma tomada de posição ética diante do outro. Para ele:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *slogonizar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído toda a forma ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” (Freire, 1977, p. 43, grifos do autor).

Nesse sentido, uma educação para a liberdade perpassa pela prática docente de sujeitos singulares que a partir do lugar que ocupam como educadores tem como dever, além de educar, educar-se também. Um educador que responsabilmente opte pela comunicação à extensão. Ao propor o diálogo necessário à educação, “[...] educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (Freire, 1977, p. 28). Esse educador, concebido como um agente de mudança, deverá adotar uma *práxis* que visa, no ato responsável “[...] superar o conhecimento preponderadamente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade” (Freire, 1977, p. 28) para que seus educandos e ele próprio alcance o desvelamento.

Conclusão

Paulo Freire elaborou todo o seu pensamento teórico sobre a educação partindo de sua vivência e preocupação com a realidade concreta, com o mundo da vida, de suas experiências. No entanto, esse pensamento constitui-se em uma teoria objetiva. Ainda que passível de concretização para se efetivar, conforme o conceito de *reconhecimento* elaborado por Bakhtin, a sua teoria deve passar por várias instâncias que regem a educação para se materializar e uma delas, a nosso ver, a mais importante é a prática docente. Acreditamos que seja pela prática docente que se estabeleça o diálogo mais importante do processo educativo do sujeito, qual seja, a relação entre educador e educando.

Nesse diálogo, cada professor, a partir do seu existir-evento, do seu lugar único na arquitetura do mundo precisa agir responsabilmente por meio de sua prática no sentido de proporcionar ao seu educando uma educação libertadora. É precisamente a partir dessa relação entre educador e educando que o conhecimento qualitativo é construído ou não. Por esta razão chamamos à atenção para a prática docente como ato responsável, como um instrumento de efetivação dessa educação como prática da liberdade e autonomia almejada por Paulo Freire. No entanto, o educador precisa primeiro conhecer essa concepção de educação e reconhecê-la através de suas práticas, uma vez que o conhecimento pode ser o mesmo para todos, mas o seu reconhecimento ocorre de forma diferenciada para cada indivíduo singular.

O diálogo estabelecido, neste texto, entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin aponta para a possibilidade de articulação entre o pensamento de um e de outro na medida em que ambos têm o mesmo olhar sobre em relação ao ser humano, a mesma amorosidade e preocupam-se com a necessidade do processo educativo, por meio da relação com o outro e com a necessidade humana de ser mais. Acreditamos que ambos os filósofos devem ser conhecidos e ter as suas teorias reconhecidas pelos educadores, sujeitos dessa prática potencialmente transformadora.

5060

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos: Pedro e João, 2010b.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto?. In: FERREIRA, Bartolozzi, Eliza; ANDRADE, Oliveira, Dalila. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 81-139.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 33-48.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e mudança**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coletivo Sabotagem, Digitalizado: 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João, 2012, p. 19-39.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRAL, Adail. O ato “Responsável” ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

Autora:



Adenaide Amorim Lima
Doutoranda em Filosofia na Universidade de Santa Maria (PPGF/UFSM); Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Licenciada em Pedagogia e Filosofia.

E-mail: adenaideamorim@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6453520714677478>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0597-6275>