

PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E HUMANISTA

LINHARES, Luciano Lempek¹ – PUCPR
luciano.linhares@hotmail.com

Área Temática: Educação: História e Políticas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a educação libertadora, humanista e ao mesmo tempo conscientizadora de Paulo Freire nos Círculos de Cultura - uma proposta não escolar que pretendeu alfabetizar e, ao mesmo tempo, conscientizar/ politizar os homens pelo diálogo, algo parecido com a maiêutica socrática. Os Círculos de Cultura surgem da necessidade de se superar as mais diversas situações de opressão que vive o oprimido. Para Freire, a libertação do oprimido, tão necessária, será possível pela educação. Não a educação “bancária”, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber, que visa defender os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes; mas a educação problematizadora. A educação problematizadora, libertadora, promovida nos Círculos de Cultura por meio de perguntas e respostas (diálogo), se afirma na relação dialógica entre educador-educando. Para Paulo Freire, o Círculo de Cultura constituía-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para o professor bancário, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe. O Círculo de Cultura, portanto, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. Nos chamados Círculos de Cultura, os analfabetos aprendiam e ensinavam a interpretar o mundo e a descodificá-lo, a partir da palavra e temas geradores de significância para a sua realidade, idéias estas presentes, principalmente, nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da Liberdade”.

Palavras-chave: Temas geradores; Educação; Círculo de Cultura; Libertação.

Introdução

Freire, mais que um educador, um pensador comprometido com a vida, com a existência, pensar em como buscar a liberdade humana a qual está presa, amarrada à consciência da classe dominante. Essa classe não pode lutar pela libertação dos trabalhadores por que seria propor o fim de sua hegemonia. Cabe então ao trabalhador, ao oprimido, lutar pela sua libertação e, conseqüentemente a do patrão, a do opressor: “Hegelianamente,

¹ Mestre em Educação pela PUCPR.

diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 04).

Para Freire, a libertação do homem oprimido, tão necessária a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Para Freire, uma educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Tal investigação Freire chamou de “universo temático”, um conjunto de “temas geradores²” sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens para uma posterior discussão de criação e recriação.

Os Círculos de Cultura

Os temas surgem após uma pesquisa prévia do universo das palavras faladas no meio cultural do educando. Desse meio são extraídos os vocábulos de maior possibilidade fonêmica e carga semântica. Essas palavras são chamadas de geradoras porque proporcionam a formação de outras. Aprender a dizer a palavra possibilita ao homem excluído do sistema capitalista entendê-lo, pensá-lo, decifrá-lo, decodificá-lo.

Os temas geradores, que podem partir do mais geral para o particular, envolvem situações-limites em que os homens se acham “coisificados”, uma fronteira entre o ser e o ser-mais de opressão em que a consciência dos homens se encontram “imersas”. Faz parte de uma metodologia conscientizadora que possibilita aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem, pois falta aos homens uma compreensão crítica da totalidade, captada apenas em pedaços pela sua consciência.

² Segundo Freire “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. (FREIRE, 1982, p. 110).

Freire observou que dentro de cada sociedade existem temas geradores a serem discutidos que se subdividem de acordo com a época e o local. E, a sua inexistência, aparente ou oculta, “pode significar, já, a existência de uma ‘situação-limite’ de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos” (FREIRE, 1982, p. 112). Ou pode significar ainda a existência do tema do silêncio.

Freire aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua via, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 1982, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas evitando o confronto com o problema.

O ponto de partida freireano inicia pela busca, pela investigação acerca do tema gerador: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar à “descodificação”: “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI in FREIRE, 1982, p. 05). Ou ainda uma proposta de reflexão que parte abstratamente até o concreto, uma ida das partes ao todo, sem esquecer de uma volta destes as partes. Tal processo levará o reconhecimento do sujeito no objeto, ou seja, fará com que o homem perceba a sua situação existencial concreta e a sua historicidade. O universo que antes era fechado agora vai se abrindo a uma nova realidade.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1982, p. 115).

Freire reafirma ainda que o tema gerador se encontra somente pela relação homem-mundo. Ele não pode ser encontrado no homem isolado da realidade, nem tampouco na realidade separada do homem. De modo que, para ele, “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (FREIRE, 1982, p. 115).

Os temas geradores, por sua vez não são necessariamente os mesmos para todos os grupos, já que ele está ligado a uma realidade específica e a percepção de mundo que homem

daquela época possui. É por isso que esse conjunto de temática não se encontra pré-determinado, ele é construído e se constrói durante as relações. Assim, para Freire, a investigação temática é construída por meio de “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como pondo de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. (FREIRE, 1982, p. 117).

Por isso, os investigadores da temática significativa não são apenas os educadores e sim os homens a serem investigados com o seu conjunto de dúvidas, de anseios e de esperanças. Daí sairá a base do programa educativo cuja prática está sustentada na reciprocidade da ação.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser. (FREIRE, 1982, p. 118).

Se tornam sujeitos desse processo, investigadores profissionais e povo, uma operação simpática, dialógica e conscientizadora.

Os temas geradores não são um programa a ser doado para o povo ou um “roteiro de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação”. A investigação da temática é a investigação do próprio pensar do povo. Investigação essa que não pode ser feita sem o povo, como sujeito de seu pensar. Se não fosse assim, ela estaria reduzida a esquemas rígidos, “ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora”. (FREIRE, 1982, p. 118).

Assim,

O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freiá-la. (FREIRE, 1982, p. 118).

Para Freire, o investigar autêntico não está marcado num pensar, simplesmente o outro, pois, “não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”. A

investigação da temática significativa não pode ser feita sem o povo, mas com o povo. O pensar o homem em sua situação é condição indispensável para a conscientização e a emersão dos homens. (FREIRE, 1982, p. 119).

O ponto de partida do processo educativo freireano, o qual está sempre renovando-se e ampliando-se, recolhe na investigação temática um universo de “palavras geradoras” a ser devolvido em forma de problema, não como dissertação ou narração aos homens de quem recebeu.

Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo.

Assim, ao objetivar uma palavra geradora – íntegra, primeiro, é depois decomposta em seus elementos silábicos – o alfabetizando já está motivado para não só buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento. (FIORI in FREIRE, 1982, ps. 05-06).

A primeira etapa da investigação dos “temas geradores” ou da “temática significativa” de uma determinada área inicia pelas fontes secundárias. Essa investigação se dá por meio de conversas informais com os moradores da região sobre o objetivo de sua presença no local durante uma reunião. Eles “dirão o porquê, e como e o para que da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas”. (FREIRE, 1982, p. 121).

No caso de aceitarem a reunião, e de nesta aderirem, não só à investigação, mas ao processo que se segue, devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo de investigação como seus auxiliares. Desta forma, esta se inicia como um diálogo às claras entre todos. (FREIRE, 1982, p. 122).

Informações sobre o modo de vida destes “voluntários” será recolhido pelos investigadores sendo de grande contribuição para a compreensão destes sobre aqueles. Muito mais importante, porém, que a coleta dos dados a serem investigados, é a presença ativa da comunidade local na investigação.

Em suas visitas, os investigadores, fixarão seu olhar crítico na área a ser estudada buscando a sua “descodificação”, já que se encontra “codificada”, seja por meio de sua visão

crítica e observadora, seja por meio de conversas informais com os habitantes da área, sempre fazendo anotações de informação de qualquer natureza, relevantes ou não, tais como: a maneira de conversar das pessoas, a sua forma de ser e comporta-se seja num culto ou no trabalho, expressões, linguagens, palavras.

Esta descodificação ao vivo implica, necessariamente, em que os investigadores, em sua fase, surpreendam a área em momentos distintos. É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável a visitem em horas de lazer; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (FREIRE, 1982, p. 124).

A partir de cada uma das visitas de observação os investigadores vão redigindo pequenos relatórios, que serão mais tarde discutidos pela equipe. Nele serão avaliados os investigadores profissionais e seus auxiliares, representantes do próprio povo. Na verdade, estas reuniões, também conhecidas como seminários avaliativos, constituem um segundo momento da “descodificação”.

Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio “descodificador”, cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, “re-admiram” sua admiração anterior no relato da “ad-miração” dos demais. (FREIRE, 1982, p. 124).

O objeto fundamental dessa primeira etapa é estudar o nível de percepção e o núcleo de contradição dos indivíduos da área. Essas contradições não são mais que “situações limites”. Esse conjunto de contradições ainda não é suficiente para a estruturação do conteúdo programático da ação educativa. Segundo Freire “esta visão é deles ainda, e não a dos indivíduos em face de sua realidade”. (FREIRE, 1982, p. 126).

A fase seguinte da investigação começa quando os investigadores, a partir dos dados que colheram, chegam à apreensão daquele conjunto de situações-limites. Em equipe, escolheram algumas dessas situações ou contradições para serem codificadas. Elas têm por

base o canal visual (pintadas, fotografadas, grafadas), canal tátil, canal auditivo ou simultaneidade de canais a fim de que sirvam de base a investigação temática.

A primeira codificação deve, porém, representar uma situação conhecida pelos indivíduos para que nela se reconheça, ou seja, aspectos concretos de suas necessidades sentidas para que não provoque o silêncio ou o indiferentismo. É importante ressaltar, também que seu núcleo temático não deve ser demasiado explícito ou enigmático.

Segundo Freire,

Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores. As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatores e o “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educando-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica. (FREIRE, 1982, p. 128).

A pluralidade de análises no processo de descodificação das codificações formam uma espécie de “leque temático”. Quanto mais os sujeitos decodificadores incidem sua reflexão crítica sobre elas, mais encontraram novos temas. Isso só é possível, repitamos, se a codificação ou conteúdo temático for demasiado explícito ou enigmático.

Preparadas as codificações os investigadores iniciam a terceira fase com a descodificação do material elaborado. “Nesta, voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos ‘círculos de investigação temática’” ou “círculos de cultura”. Os círculos de investigação tinham um máximo de vinte pessoas, existindo tantos quantos fossem necessários na área estudada. (FREIRE, 1982, p. 131).

As discussões travadas nos círculos eram gravadas para que mais tarde pudessem ser analisadas pela equipe interdisciplinar: investigadores, auxiliares de investigação (representantes do povo) além de alguns participantes dos círculos de investigação.

A estas reuniões de descodificação nos “círculos de investigação temática”, além do investigador como coordenador auxiliar da descodificação, assistirão mais dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo – cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores. No processo de descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo. (FREIRE, 1982, p. 132).

A citação acima de Freire, nos mostra a importância de outros profissionais envolvidos na educação, não apenas os professores, mas também o psicólogo e o sociólogo, para que, a partir de suas habilidades específicas, auxiliem no processo de “descodificação”. Pensamente bastante próximo de Illich em sua rede de convivialidade nas quais uns ensinam os outros, trocando conhecimentos. São pessoas que tem uma habilidade, uma certa experiência e que a colocam em favor de uma educação de qualidade, em favor de uma educação libertadora.

Pelo círculo, os participantes eram capazes de exteriorizar sentimentos, opiniões de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não exteriorizariam em circunstâncias diferentes.

Tomemos um exemplo uma experiência relatada por Freire, também chamada de uma situação-limite, seguida de sua codificação e análise da descodificação:

Numa das investigações realizadas em Santiago (esta, infelizmente não concluída) ao discutir um grupo de indivíduos residentes num “cortiço” (convertillo) uma cena em que apareciam um homem embriagado, que caminhava pela rua e, em uma esquina, três jovens que conversavam, os participantes do círculo de investigação afirmavam que “aí apenas é produtivo e útil à nação o “borracho” que vem voltando para casa, depois do trabalho, em que ganha pouco, preocupado com a família, a cujas necessidades não pode atender. É o único trabalhador. É um trabalhador decente como nós, que também somos “borrachos”.

O interesse do investigador, o psiquiatra Patricio Lpoes (...) era estudar aspectos do alcoolismo. Provavelmente, porém, não haveria conseguido estas respostas se se tivesse dirigido àqueles indivíduos com um roteiro de pesquisa elaborado por ele mesmo. Talvez, ao serem perguntados diretamente, negassem, até mesmo que tomavam, vez ou outra, o seu trago. Frente, porém à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre se e com o investigador, disseram o que realmente sentiam.

Há dois aspectos importantes nas declarações destes homens. De um lado, a relação expressa entre ganhar pouco, sentirem-se explorados, com um “salário que nunca alcança”, e se embriagarem. Embriagarem-se como uma espécie de fuga à realidade, como tentativa de superação de frustração do seu não atuar. Uma solução, no fundo, autodestrutiva, necrófila. De outro, a necessidade de valorizar o que bebe. Era o “único útil à nação, porque trabalhava, enquanto os outros o que faziam era falar mal da vida alheia”. E, após a valorização do que bebe, a sua identificação com ele, como trabalhadores que também bebem. E trabalhadores decentes. (FREIRE, 1982, p. 133).

Com este exemplo Freire nos mostra o insucesso que teria um educador moralista que fosse dissertar contra o alcoolismo. O caminho que Freire traça é o da conscientização da situação, da dialogicidade da educação. A conscientização, como vimos, é antes de tudo para

ele aquela “que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos a sua humanização”. (FREIRE, 1982, p. 134).

Feito isso inicia a quarta fase, “quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados”. Os investigadores a princípio ouviram todas as gravações, as descodificações, os comentários elaborados pelo psicólogo, pelo sociólogo e observadores feitas nos “círculos de investigação”. (FREIRE, 1982, p. 134).

A partir daí os temas são organizados e classificados segundo um quadro geral de ciências. Isso não significa, porém, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como uma fragmentação do conhecimento ou departamentos estanques, sem qualquer ligação entre um e outro tema. Freire relata, apenas, a importância de uma divisão mais específica de um tema sem abrir mão de um enfoque da totalidade.

“Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de ‘redução’ de seu tema”. Para Freire, esse processo de “redução” é de suma importância porque o especialista busca apenas os núcleos fundamentais sem deixar de dar um enfoque geral no tema em questão. (FREIRE, 1982, p. 135).

Na discussão de cada projeto específico, se vão anotando as sugestões dos vários especialistas. Estas, ora se incorporam à “redução” em elaboração, ora constarão dos pequenos ensaios escritos sobre o tema “reduzido”, ora uma coisa e outra. Estes pequenos ensaios, a que se juntam sugestões bibliográficas, são subsídios valiosos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos “círculos de cultura”. (FREIRE, 1982, p. 136).

Durante a “redução” da temática significativa, não apenas o povo pode sugerir os temas fundamentais, como também a equipe deverá reconhecer alguns dos mais importantes que não fora sugerido pelo povo, durante a investigação. A isto Freire chamou de “temas dobradiça”, introdução de novos temas, uma vez que a educação que ele propõe é dialógica. Freire complementa: “Como tais facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, contendo em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral e a visão de mundo que esteja tendo o povo”. (FREIRE, 1982, p. 136).

Por exemplo

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação. (FREIRE, 1982, p. 136).

Feita a “redução”, segue a sua “codificação” para uma posterior “descodificação”. Para a codificação é necessário escolher o melhor canal: visual, auditivo ou tátil segundo o grupo em questão. Construído o programa, com a temática já reduzida e codificada, elaborase o melhor material didático.

Sobre o assunto em questão Freire esclarece alguns pontos com uma nota de rodapé:

Na “redução” temática, que é a operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades, se buscam seus núcleos fundamentais, que são as suas parcialidades. Desta forma, “reduzir” um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo.

Na “codificação” se procura re-totalizar o tema cindido, na representação de situações existenciais.

Na “descodificação”, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. (FREIRE, 1982, p. 137).

Freire propõe ainda que durante a elaboração do material, a equipe possa escolher algum tema ou aspecto dele e, se possível, gravar uma entrevista com um especialista no assunto para mostrar aos membros da equipe. Seria uma contribuição de suma importância para o trabalho. Assim, segundo ele, “o grupo estaria sabendo que, após ouvir a entrevista, seria discutido o seu conteúdo, o qual passaria a funcionar como uma codificação auditiva”. (FREIRE, 1982, p. 138).

Após realizado o debate, a equipe formularia um relatório para ser entregue ao especialista sobre como o povo reagiu as suas palavras. Assim oportunizaria uma troca de experiências entre a realidade do povo e o conhecimento acadêmico de homens intelectuais.

Freire sugere ainda que os temas poderiam ser propostos ao povo por meio de pequenas dramatizações sem nenhuma resposta elaborada. A dramatização funcionaria como uma espécie de codificação de uma realidade existencial, seguida de uma discussão/decodificação.

Outra proposta dentro de uma educação libertadora e não “bancária” seria a leitura seguida da discussão de artigos de revista, de jornais, de capítulos de livros, como sugere Celestin FREINET(1977), começando sempre por trechos.

Preparado todo esse material a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-lo ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. (FREIRE, 1982, p. 139).

Dessa forma o povo não se sentiria estranho ao programa, pois dele saiu e a ele vai retornar.

Essas idéias, como já relatamos, foram colocadas em prática nos chamados “Círculos de Cultura” – uma proposta não escolar que pretendeu alfabetizar e ao mesmo tempo conscientizar os homens. Como, porém, ajudar os homens a inserirem-se se analfabetos? Freire responde:

A resposta nos parecia estar:

- a) num método ativo, dialogal, crítico e criticador;
- b) na modificação do conteúdo programático da educação;
- c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.

Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. (FREIRE, 2001, p. 115).

Considerações Finais

Para Paulo Freire, o Círculo de Cultura constituía-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para: o professor bancário que tudo sabe, as aulas discursivas, o aluno passivo que nada sabe, a escola tradicional ou os programas alienados. Em seu lugar haveria: o coordenador de debates, o diálogo, o participante de grupo e finalmente programação compacta, reduzida e sobre tudo codificada em unidades de aprendizagem por meio do debate, do aclaramento de situações ocultas para com os oprimidos.

A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater. “Nacionalismo”, “Remessa de lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento”, “Analfabetismo”, “Voto do Analfabeto”, “Democracia”, entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo. (FREIRE, 2001, p. 111).

Esses temas, junto com alguns outros, eram esquematizados e, com ajuda visual, apresentados ao grupo em forma de diálogo.

Freire pensava a alfabetização do homem brasileiro, nesses Círculos de Cultura, afastando qualquer hipótese mecânica. Sua educação estava sempre voltada à tomada de consciência da realidade, a emersão, a promoção da criticidade, a democratização da cultura. Nesse processo o homem não é tido como um ser passivo, paciente.

A educação freireana pensa a prática pedagógica como ato de criação, capaz de desenvolver outros atos criadores. Desenvolve a impaciência, a vivacidade, a procura, a invenção e a reinvenção de conceitos e significados.

O Círculo de Cultura era um lugar onde todos tinham a palavra, onde todos liam e escreviam o mundo. Era um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis a dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 06).

No círculo, aprendia-se a pensar o mundo e a julgá-lo, pois escreviam livremente, sem cópias de palavras vazias ou mortas mais constituídas de sentido, de valor, de consciência.

O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 07).

Fiori refletindo sobre a importância da palavra em nossa cultura, a partir do pensamento freireano, assim escreveu: “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. A palavra é entendida por Freire como palavra e ação. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 07).

Fiori citando uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, assim resumiu o método de Paulo Freire: “gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 08).

Freire, buscava então, com os círculos de cultura, resgatar a importância da consciência, essa capacidade que o homem tem de distanciar-se das coisas para fazê-las presente e melhor analisar, a elas e ao mundo.

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 12).

Assim, o Círculo de Cultura visava promover o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

O importante na educação libertadora, para Freire, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1982, p. 141).

Enfim,

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. (FIORI in FREIRE, 1982, p. 15).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À sombra desta mangueira.** 2.. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 120 p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção leitura)

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE'S AND ILLICH'S. **Conscientization and Deschooling.** Philadelphia: The Westminster Pres, 1976.

FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. **Dialogo: análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo.** Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MESQUIDA, Peri. **O Diálogo de Illich e Freire em Torno da Educação para uma Nova Sociedade.** In Contrapontos, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali: Itajaí, Dezembro de 2007.