CORRENTES PEDAGÓGICAS

Uma das maiores contribuições de Paulo Freire para a educação cristã e para a educação popular é ajudar a reinstaurar o diálogo entre a pedagogia e a teologia num momento histórico ímpar de surgimento de uma consciência de povo no Brasil. Esse momento de certa forma representa o nascimento da teologia e da pedagogia no país e na América Latina... Assim como a teologia latino-americana possui uma forte marca pedagógica, também a pedagogia de Paulo Freire está muito próxima da teologia.

CORRENTES PEDAGÓGICAS

DANILO STRECK

VOZES
Uma vida pelo livro
CELADEC
ISBN 85.326.1216-4
9 788532 612168
Capa: Omni Studio / Marcelo Pereira

APROXIMAÇÕES COM A TEOLOGIA

CORRENTES PEDAGÓGICAS

DANILO STRECK

BASES DO CONSTRUTIVISMO

"Se eu tivesse que retratar a mais grosseira estupidez, eu pintaria um pedante ensinando o catecismo às crianças; se eu quisesse levar uma criança à loucura, eu faria com que ela explicasse o que aprendeu no catecismo" (JJ. Rousseau, *Emílio).*

Poucos psicólogos ou pesquisadores têm provocado a elaboração de tantas introduções à sua obra e pensamento como Piaget. Acontece que seus escritos cobrem uma enorme área teórica e de pesquisa. Além disso, os resultados de seus trabalhos mostraram-se relevantes para a aplicação no ensino ou em outras atividades (comunicação, informática, etc.). No nosso caso, interessa realizar a leitura de Piaget tendo como pano de fundo o diálogo com a teologia.

Jean Piaget nasceu na Suíça em 1896 e faleceu no mesmo país em 1980. Seu interesse original estava na zoologia e na biologia, havendo já muito cedo realizado pesquisas nesta área. Este interesse, no entanto, tinha também um forte ingrediente religioso e é a crise religiosa da adolescência que o conduz à filosofia na qual penetra através de Bergson. Como ele mesmo afirma, "(...) a identificação de Deus com a Vida em si mesma era uma idéia que me mobilizava até o êxtase porque me permitia, a partir daí, ver na Biologia a explicação de todas as coisas e mesmo as do espírito[10]." Dedicou-se depois ao estudo da psicologia, vindo a constituir assim o amplo quadro de referência para suas pesquisas. Em 1955 foi criado em Genebra, com o patrocínio da Fundação

106. Ap. LB. LEITE (org.), *Piaget e a escola de Genebra,* **p. 15.**

1º TEXTO

20C.

[Frente e verso
p.135]

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Streck, Danilo Romeu, 1948 -

Correntes pedagógicas : aproximações com a teologia / Danilo Romeu Streck. - Petrópolis, RJ : Vozes : CELADEC, 1994.

ISBN 85-326-1216-4

1. Educação cristã 2. Pedagogia - Teoria 3. Teologia I. Título.

94-1348 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia e teologia : Educação 370.1

Danilo Romeu Streck

'iij.í

• >*òh'*\ Lio:

CORRENTES PEDAGÓGICAS

Aproximações com a Teologia

. . 't . . . (

.> •'., :ªj • y > * ! * • o * * t p tir

•>: ••>•>2ª Edição

'r-'ii'

VOZES

d.

Co-edição CELADEC

Petrópolis
1994

1994

C6L<\&€C - Região Brasil

Comissão Evangélica Latino-americana de Educação Cristã

i

.

MSB5»

Danilo R. Streck nasceu no Município de Nova Palma, RS, em 1948. Formado em Letras e Educação Cristã, fez seus estudos de pós-graduação no Seminário Teológico de Princeton (Mestrado em Teologia) e na' Universidade do Estado de New Jersey - Rutgers (Doutorado em Educação). Foi professor de 1º e 2- graus e trabalhou com elaboração de material para educação com grupos em comunidades e escolas. Atualmente é professor da Escola Superior de Teologia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e do programa de Mestrado em Educação da UNISINOS (Universidade do Vale dos Sinos). Colabora com

CORRENTES PEDAGÓGICAS
Aproximações com a Teologia

No primeiro capítulo, há uma tentativa de situar o leitor e a leitora dentro da temática, bem como uma breve justificativa das opções teóricas tomadas ao longo do estudo. O último capítulo procura fazer uma síntese, embora precária, do material apresentado. As várias contribuições são aqui discutidas em torno de um eixo comum. A conclusão aponta para o fato de que o conceito de práxis, tão usado e abusado, ainda pode ser relevante como eixo central de nossa reflexão pedagógica na América Latina. Faz-se necessário, no entanto, que se revise o seu sentido, integrando nele dimensões da vida que foram esquecidas, mas que teimam em emergir aqui e ali, com mais ou menos força.

Não será difícil perceber que se trata de um projeto que deve ter prosseguimento na reflexão de cada leitor e leitora. Posso imaginar que ao lado das teorias apresentadas você gostaria de ver outras. Ou que optaria pela substituição de alguma delas por outra mais relevante a partir de sua experiência. Talvez você quisesse simplificar e facilitar tudo, ficando com apenas uma das propostas. Neste sentido, este trabalho não poderia ser considerado um trabalho pronto, muito menos fechado. Ele é apenas um trabalho concluído na medida em que retrata uma determinada situação num dado momento. Acrescente-se a isso o fato de estarmos lidando com idéias vivas, que continuam sendo constantemente reelaboradas, na maioria dos casos, pelos próprios autores estudados e citados.

Também não reclamo em nenhum lugar e momento ser especialista em todas as teorias apresentadas. A verdade é que na medida em que se faz um exercício de análise mais sistemática aparecem não apenas as lacunas dos autores com que se trabalha, mas também as nossas deficiências para lidar com determinados tipos de problemas. Espero que estes vazios transpareçam no livro e que, de pergunta em pergunta, possamos ir construindo uma prática educativa mais coerente com a nossa realidade de América Latina.

O fato de referir-me com freqüência à América Latina não é mero artifício de linguagem. Acredito que na diversidade cultural que nos caracteriza podemos ir encontrando nossa unidade enquanto povo marcado por um mesmo tipo de história. Se as reflexões são produzidas de uma perspectiva brasileira, com lite-

ratura predominantemente brasileira, isso se deve à contingênte de ser o autor brasileiro e como tal ter reais limitações conhecimento do horizonte pedagógico e teológico latino-americano em sua globalidade. Permanece, portanto, para todos e todas nós o desafio de complementações e correções mútuas.

Ainda algumas observações sobre o título. *Correntes Pedagogicas - Aproximações com a Te* claramente indicava o conteúdo sem induzir a dicotomias que o texto procura evitar. O objeto do estudo é a prática educativa explicitada e interpretada sob diferentes enfoques pertinentes à nossa realidade latino-americana. Mas é uma leitura com um interesse explícito de buscar o diálogo com a teologia. Tematica este assunto ao longo do primeiro capítulo.

Para que o trabalho chegasse a este ponto sou devedor de muitas pessoas e gostaria de reconhê-lo aqui em forma de agradecimento. Lembro em primeiro lugar os estudantes da Escola Superior de Teologia, de São Leopoldo, com quem em inúmeras aulas e seminários tive ocasião de discutir estas e outras teorias. Graças às críticas a versões anteriores dos textos talvez tenha conseguido clarear melhor alguns pontos e reformular outros. Agradeço aos grupos, em muitos e diferentes lugares, com que fui desafiado a pensar a educação e a educação cristã. Cabe mencionar de forma particular os estímulos recebidos através da participação em atividades promovidas pela CELADEC (Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã). Não por último, o agradecimento à Valburga, à Melissa e ao André, que sentiram comigo as alegrias e as dores do nascimento deste trabalho.

São Leopoldo, julho de 1993

CORRENTES PEDAGÓGICAS, OU: SOBRE MAPAS E BÚSSOLA

"Há dois caminhos: um da vida e outro da morte. A diferença entre ambos é grande"
qué - Catecismo dos primeiros cristãos)

Pedagogia e fé cristã

Educação tem a ver com a medida que damos a homens e mulheres, tem a ver com os sonhos que alimentamos em relação à sociedade. Por isso a tentativa de compreender a educação ultrapassa os limites de uma área de conhecimento ou disciplina acadêmica. A reflexão sobre educação é, pela própria natureza do objeto," uma atividade interdisiplinar.

Sabemos que a interdisciplinariedade representa um enorme desafio dentro de uma realidade que tende a dividir a experiência humana entre especialistas, cada um procurando convencer a si e aos outros que está vendo toda a realidade ou o lado mais importante da mesma. A conseqüência . mais evidente é uma hierarquização das diferentes áreas de conhecimento. O topo já foi ocupado pela teologia, pela filosofia e hoje tende a ser ocupado pelas ciências que dão suporte aos avanços tecnológicos. É de lá que se espera a salvação dos maiores problemas que afligem a humanidade ou novas possibilidades de gastar a vida que se tem.

Quero dizer com isso que falar de educação é antes de tudo um exercício de humildade intelectual, que exige o diálogo com outras áreas do conhecimento, com outras experiências. É esta, aliás, uma das características dos grandes educadores. Dos antigos lembro apenas Comenius, considerado o pai da moderna pedago-

gia, que no início de sua *Didáctica Magna* pede compreensão pela sua aparente presunção de elaborar um tratado em nome "da salvação do gênero humano." Diz ele:

> *"Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passem desapercebidas muitíssimas coisas*[1]"

Dentre os educadores atuais basta lembrar Paulo Freire que, com toda a autoridade que a experiência lhe confere, está sempre refazendo sua reflexão, superando incongruências e contradições, descobrindo novas tensões e acrescentando novas dimensões a partir da própria prática. Talvez se pudesse dizer que todas as suas obras são uma tentativa de reescrever sua *Pedagogia do oprimido,* proposta que o tornou mundialmente conhecido, e que acaba se transformando numa *Pedagogia da esperança.*

Há uma enorme distância entre este tipo de reflexão, muito séria em sua provisoriedade, e a procura por teorias prontas. Os modismos que predominam entre educadores e educadoras são um sintoma desta dificuldade de perceber o processo educativo em sua verdadeira amplitude. Passa-se então da leitura obrigatória de um autor ao outro, da identificação fácil e superficial com uma ou outra corrente pedagógica, sem que isso altere significativamente a própria prática.

Ao abrir o leque da reflexão de maneira tão ampla, quase se torna necessário falar de educação no plural. A rigor, diz Carlos Rodrigues Brandão, a cada dia misturamos a vida com educações[2]. Outros já preferem falar em educação no singular e sem qualificativos, pressupondo que sua compreensão do termo inclua todas as dimensões. Ou educação é isso que pensam, ou ela simplesmente não é educação.

Alinho-me com aqueles que preferem ou admitem qualificações, até como um sinal de reconhecimento de que nossa percepção é muito limitada. Jamais seremos capazes de captar todas as pulsações vitais que emergem aqui e ali e que darão características

1. J. A. COMÉNIO, *Didáctica Magna,* **p. 47.**
2. C. R. BRANDÃO, *O que é educação,* **p. 7.**

diferentes à educação. Não somos tão diferentes dos sapos daquela história na qual se conta acreditarem que o mundo que viam desde o fundo de seu poço era tudo que existia. O pintassilgo que veio falar de outros mundos acabou sendo morto como perturbador da ordem e empalhado[3]. . . . .

Por isso também se justifica, em nosso caso, falar de uma educação cristã. Há naturalmente o perigo de fazer separações artificiais, mas há também a vantagem de perceber distinções, esclarecendo o interlocutor sobre o ângulo do qual nós estamos falando. Ao usar o conceito de educação cristã tenho este propósito de delimitar o espaço no qual pretendo entabular um diálogo.

Parto do pressuposto de que a fé cristã tem uma relação intrínseca com a educação. O téologo e pedagogo alemão Hans-Jürgen Fraas colocou muito bem esta relação dentro do contexto mais amplo da relação entre crer e aprender. Segundo ele, crer significa aprender, uma vez que a relação com Deus necessariamente deixa suas marcas no homem. Através desta relação o homem questiona a sua situação no mundo, pergunta pelo significado de sua vida, enfim, é desencadeado um processo de aprendizagem. Da mesma forma, na base da aprendizagem está a predisposição de se abrir ao novo, uma atitude de confiança, que é também o fundamento da fé[4].

Em resumo, a fé cristã pode articular-se com a pedagogia na busca de seu alvo maior, ou seja, a vida plena ou abundante (Jo 10,10). A partir desta articulação, constituem-se perspectivas pedagógicas com características próprias, resultantes de uma reflexão na qual a teologia entra como uma das fontes.

Quando aqui se fala em educação cristã não se trata, portanto, apenas de uma educação feita em contextos "cristãos" ou de igreja, como o conceito é normalmente entendido nas igrejas protestantes. Seria o equivalente à catequese na Igreja Católica. Nem se trata simplesmente de uma educação feita por *cristãos e cristãs* em qualquer situação, de modo que se pudesse afirmar que quase todo fazer pedagógico na América Latina é educação cristã, uma vez

3. R. ALVES, *Conversas com quem gosta de ensinar,* **p. 27.**

4. *Cf.* **H.-J. FRAAS,** *Glaube und Identität,* **p. 9. Veja também, do mesmo autor,** *Glauben und Lernen.* >

que a maioria dos educadores e educadoras, de uma ou outra forma, professam a fé cristã.

Em outras palavras, proponho aqui uma ampliação do conceito no sentido de incluir também o trabalho educativo que não seja estritamente no âmbito do religioso ou do eclesial, embora este continue sendo o referencial básico, bem como uma delimitação no sentido de excluir muitas práticas educativas apenas formalmente cristãs. Parto do pressuposto de que educação cristã é aquela prática educativa construída sobre uma visão de ser humano e de sociedade na relação explícita com a fé cristã, na perspectiva do Reino de Deus. Pode-se incluir, desta forma, dentro do conceito o trabalho de escolas ou universidades e entidades que buscam formular seus objetivos e estratégias de ação em diálogo com a fé cristã. Dentro desta perspectiva seria possível falar, por exemplo, de uma educação popular cristã realizada por organizações com uma propostk fundamentada no Evangelho.

Pelo que foi dito acima não surpreende que a educação tenha sido sempre um assunto do interesse da Igreja cristã e que entre os clássicos da educação vamos encontrar teólogos como Santo Agostinho e Tomás de Aquino. Este envolvimento aconteceu, através da história, de várias formas e não deixou de refletir as ambigüidades que a história- imputa aos que dela participam. Mesmo que na base deste envolvimento esteja a confiança de que o ser humano e o mundo podem ser redimidos, de que há um projeto que pode auxiliar a humanidade a viver melhor. A Igreja viu muitas de suas iniciativas servirem à promoção das desigualdades na sociedade brasileira e latino-americana. Um exemplo disso são as escolas criadas e mantidas pela Igreja e que por força das cricunstâncias acabam sedimentando as injustiças na distribuição do saber e do poder.

A análise que Martin Palmer faz das razões teológicas para o envolvimento da Igreja com a educação é pertinente neste contexto[5]. Ele distingue três fatores que contribuíram para este envolvimento. Em primeiro lugar, a fé cristã desde cedo colocou dois livros como seu fundamento: o livro da natureza e o livro de Deus. Não se criou, desta forma, oposição entre conhecer a vontade de Deus

5. Cf. M. PALMER, *What should we teach?* **p. 1-5.**

e explorar os mistérios da natureza. Além disso, por ser uma religião que tem sua autoridade na *palavra,* o estudo da mesma é fundamental. Basta registrar que em épocas de crise dá-se a volta à palavra. É o caso, por exemplo, da Reforma Protestante, no século XVI, ou das Comunidades Eclesiais de Base, hoje. Há ainda um outro fator apontado por Palmer no cristianismo que faz com que a leitura, como instrumento que dá acesso a diferentes tip de conhecimento, não seja vista como algo perigoso. É, segundo ele, a sua herança intercultural: mesmo tendo sua origem no judaísmo, o Novo Testamento foi escrito na língua e com os padrões do pensamento grego, além de incorporar muitos outros elementos culturais da época.

Um segundo fator identificado por Palmer para o envolvimento dos cristãos na educação é a teologia natural. Postula a mesma que através da razão, observando a natureza e estudando-a pode-se chegar a Deus. Esta visão teológica, de grande influência na história do cristianismo, reforça a idéia de que o mundo pode ser encarado como esfera legítima de atuação do cristão, havendo assim condições para as ciências emergirem naturalmente sob ou ao lado da teologia. Basta lembrar que as primeiras universidades surgiram junto aos mosteiros.

Como terceiro fator o acima citado autor lembra o modelo professor-aluno que perpassa a linguagem bíblica. No Antigo Testamento Deus é freqüentemente apresentado como o educador primeiro, do qual deriva toda autoridade dos demais educadores. O Novo Testamento apresenta Jesus como o mestre, do qual todos os demais só podem ser discípulos.

Acrescente-se a isso o fato de que o Antigo e o Novo Testamento não representam o mundo como um sistema fechado, criado em algum momento do passado remoto por um ser todo-poderoso. e desde então entregue à própria sorte. Pelo contrário, o mundo é apresentado como uma contínua criação de um Deus que se compraz com a renovação e com a melhora da qualidade de vida. Neste contexto o homem é desafiado a usar os seus dons na participação deste processo criativo[6]. A Bíblia obviamente não é um guia pedagógico ou um manual didático. Mesmo assim, a sua

6. Cf. A. *L^Mk, Pedagogical and Theological Presuppositions of Education,* **p. 1!**

leitura do ponto de vista pedagógico auxilia na compreensão do papel educativo das igrejas e auxilia a estabelecer o diálogo com uma tradição que é uma das raízes de nossa cultura[7].

O que interessa neste trabalho, no entanto, é engajar-nos no diálogo a partir da pedagogia, buscando os necessários pontos de contato com a teologia, enquanto disciplinas que fundamentam a educação cristã. Temos, na América Latina, um contexto muito favorável para desenvolver este diálogo, uma vez que ambas as disciplinas nascem e se desenvolvem juntas, nas lutas do povo, como resultado da resistência ao simples transplante de modelos teóricos.

A volta ao pedagógico

Há sinais de que estamos diante de uma redescoberta do especificamente pedagógico. Quem não se lembra de ter visto a discussão pedagógica ser confundida com a discussão política ou das ciências sociais? A questão pedagógica é, neste caso, mais propriamente uma espécie de apêndice das outras discussões "maiores", "fundamentais", "de princípio" - para usar alguns termos conhecidos. As apresentadoras do livro *Educação na América Latina,* há alguns anos, faziam o seguinte comentário que capta a situação a que me refiro:

> *"Não é demais lembrar que as respostas mais aceitas e difundidas hoje para a questão - qual o papel da educação e mais especificamente da escola? - foram aquelas dadas por economistas, cientistas políticos e sociólogos, e que foi neste processo que se perdeu a especificidade do fato educacional, inclusive para educadores e investigadores preocupados com a teoria educativa[8]."*

A valorização do pedagógico não significa a negação da necessária relação com as demais áreas. Seria um absurdo, depois de tudo que se discutiu na América Latina, negar que a educação

7. Para uma análise pedagógica da Bíblia veja os seguintes textos: M. PREISWERK, *Educar en la palabra viva-,* **J.E.M. TERRA,** *Bíblia e catequese-,* **Dep. de Catequese e IEC/EST;** *A pedagogia de Jesus-,* **N.C. PEREIRA, Bíblia^e~educación: Perdidos e achados, in: CELADEC,** *Educación Cristiana hoy.*

8. F. R. MADEIRA e G.N. MELLO, *Educação na América Latina,* **p. 10.**

é um ato político. Ou que a educação cristã é um fazer teológico. 0 que se acentua é que ela é tudo isso, mas ela é também um campo próprio, que se constitui não apenas como reflexo de outras áreas.

Este processo de volta ao pedagógico é caracterizado por uma grande variedade de práticas educativas, todas elas integradas na busca de uma educação da realidade da América Latina. Temas eminentemente pedagógicos, como o papel e a formação do educador, a metodologia, o modo de aquisição ou construção do conhecimento em determinada área e a avaliação recebem um novo espaço na discussão.

No entanto, não se trata apenas de analisar "temas pedagógicos," mas de abordar outros assuntos a partir do ponto de vista pedagógico. É o caso, por exemplo, das considerações sobre a realidade. Superando o velho chavão de que a educação precisa partir da realidade, reconhece-se na mesma uma dimensão de sujeito da educação. "A realidade é o pano de fundo para a elaboração de nossos estudos e para nossas ações. Ela desempenha um papel de sujeito, enquanto nos impulsiona para si, seja para estudá-la, seja para transformá-la[9]." Mesmo sendo uma criação histórica, a realidade tem vida, é dinâmica. Ela não se restringe à macroestrutura política e econômica, mas dela fazem parte as coisas do cotidiano, os sonhos, os mitos, as crenças que movem ou imobilizam pessoas, grupos ou todo um povo.

Ao fazer a leitura pedagógica da realidade também desponta com mais clareza a multiplicidade de sujeitos no processo educativo.

A tradicional dicotomia entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem é radicalmente questionada, dando espaço a novas possibilidades de compreender o processo educativo.

Poucas vezes as questões, como no exemplo acima, estão sistematizadas ou explicitadas teoricamente. Sente-se a necessidade urgente de marcos conceptuais que auxiliem neste processo de reflexão, possibilitando assim inclusive um avanço qualitativo nas práticas.

9. CELADEC, *Educación Cristiana hoy en América Latina,* **p. 12.**

Núcleos teóricos

O objetivo deste trabalho é identificar e destacar ferramentas ou instrumentos que possam ser de utilidade na construção teórica dentro da realidade da América Latina. Trata-se, mais precisamente, de apresentar núcleos centrais de algumas teorias, com a intenção de instrumentalizar educadores e educadoras a buscarem uma aproximação entre os princípios pedagógicos e a teologia.

As tendências não foram selecionadas ao acaso e torna-se necessário fazer uma tentativa de expor os argumentos que levaram a escolher algumas teorias em detrimento de outras. Em primeiro lugar, foi privilegiado o fazer pedagógico da própria América Latina, particularmente do Brasil. Com exceção, do construtivismo, onde a referência é Piaget, a base da reflexão são autores que constroem sua reflexão dentro da realidade latino-americana, com uma visão crítica, mas também com propostas alternativas[10].

Mesmo assim, nem todos os autores progressistas são aqui analisados. É o caso, por exemplo, de Moacir Gadotti, que coloca a questão do conflito e do poder no centro da discussão pedagógica.

A delimitação também não significa menosprezo em relação às teorias não diretivas, que num certo momento histórico representaram um papel de contestação ao tecnicismo predominante. Nem mesmo é uma negação da contribuição que o próprio tecnicismo legou no sentido de trazer à nossa consciência o fato de que a educação é uma atividade planejável.

A inclusão de Piaget não é uma concessão ao Primeiro Mundo. Trata-se efetivamente de integrar uma contribuição básica na reflexão pedagógica deste século. Com isso talvez também se possa sinalizar um outro fato. Nossa reflexão pedagógica não pode alimentar a xenofobia, no sentido de descartar qualquer contribuição de educadores do Primeiro Mundo como, em princípio, irrelevante ou inadequada. Há uma enorme riqueza teórica, especialmente nos clássicos, que precisa ser recuperada por nós, até por constituir parte daquilo que é também nosso patrimônio. Não

10. Para uma análise mais abrangente das assim chamadas tendências progressistas veja M. GADOTTI, *O pensamento pedagógico brasileiro.*

estaremos, assim, reconhecendo nossa incapacidade, mas nos re apropriando de uma memória que também é parte de nossa história. Na medida do possível, vamos apontar nos respectivos autores as fontes históricas que foram importantes para eles e que aos poucos deveríamos tentar reintegrar em nossa reflexão, junto com fontes autóctones, dos originais habitantes destas terras e das tentativas de reflexão realizadas aqui. Esta segunda parte, no entanto, é um exercício bem mais difícil, uma vez que depende de um trabalho historiográfico na maior parte por fazer[11].

Um outro motivo para a escolha das teorias tem a ver com o conteúdo das respectivas propostas. O tipo de síntese que procura fazer no final foi se tornando possível e necessário na medida em que fazia as leituras. Foi um processo de tornar mais transparentes para mim mesmo alguns dos pressupostos com que fui fazendo a seleção e as leituras. Digo isso para tornar visível o lado subjetivo das opções, não para negar ou suprimir esta dimensão, mas para superá-la através de novos confrontos e novas análises.

A primeira contribuição é de Paulo Freire. Isso não é acaso. Ele representa, mais do que ninguém, o momento de constituição de uma reflexão pedagógica própria na América Latina. É certo que Freire não constrói sua teoria no ar e ele é o primeiro a dar crédito a educadores renomados, bem como outros educadores anônimos que militavam junto ao povo. No entanto, é dele o mérito de buscar uma sistematização e articulação do movimento pedagógico que se fazia sentir no Brasil e em outros países da América Latina a partir da década de 50. Os dois termos que aparecem no título - libertação e esperança - indicam os dois grandes momentos na articulação de sua teoria, um no início da carreira e outro muito recente.

Paulo Freire constitui-se numa das principais fontes de um amplo movimento que se denomina de educação popular. Será

11. "Entre los obstáculos epistemológicos de la pedagogia latinoamericana, hay une privilegiado: la pérdida de la capacidad de historizar. Se reducen complejos procesos educativos a la categoria de 'sistema' o al 'hecho' y se los desprende de las condiciones que los oríginaron, de aquellas en las quales circularon y fueron utilizados, en simultâneas y sucesivas oportunidades. Abandonar el parapeto y alargar la mirada hacia adelante y hacia atrás es sumamente peligroso, porque puede traer como consecuencia encontrarse con disidencias que el 'sistema' no admitiria." A. PUICGRÓS e outros, *Hacia una pedagogia de la imaginación,* **p. 212.**

impossível seguir todos os meandros desta proposta pedagógica tipicamente latino-americana, inclusive pela diversidade de conotações que recebe em diferentes contextos. Mesmo assim, é talvez aquela força que melhor espelha a busca de uma pedagogia forjada a partir de inúmeras práticas educativas, às vezes muito pequenas, mas que juntas procuram formar o grande rio da libertação do povo. Vamos olhar alguns desafios desta proposta, especialmente em sua relação com a educação cristã, com a qual muitas vezes se confundiu ou da qual às vezes houve um grande distanciamento.

Demerval Saviani é o nosso principal interlocutor na corrente histórico-crítica. Com um afiado instrumental teórico, Saviani procura clarear conceitos e fazer distinções que podem ajudar a prática educativa na busca de eficácia na transformação da própria realidade. Por exemplo, qual é a relação entre compromisso político e competência técnica? Apesar de escrever da perspectiva da escola, suas reflexões são pertinentes para qualquer contexto educativo que trabalhe com o saber historicamente sistematizado e acumulado.

Com Jean Piaget tentamos enfocar aspectos fundamentais para compreender a corrente pedagógica que passou a ser conhecida por construtivismo, hoje já construtivismo pós-piagetiano. Veremos como a questão epistemológica é trazida para o primeiro plano, sendo articulada especialmente a partir da perspectiva da criança e do adolescente?"Encontram-se também na epistemologia genética de Piaget as bases para importantes estudos na área do desenvolvimento da religiosidade e da fé. Haveria também uma espécie de construção de estruturas da fé? Como a psicologia pode ajudar a compreender o processo de crescimento na fé?

Por fim, vamos nos encontrar com um teólogo - depois também psicanalista - que aos poucos começou a fazer da educação uma preocupação central. Refiro-me a Rubem Alves, cujas histórias para grandes e pequenos continuam tendo uma influência muito grande sobre educadores e educadoras. Sua maior contribuição talvez resida na atitude extremamente crítica da própria educação como ciência e no resgate de uma forma alternativa de fazer pedagogia: conversar e contar histórias. Ele faz voltar a atenção ao corpo, aos desejos, aos sonhos, mitos e símbolos

da pessoa e do povo. Haveria aqui os sinais de uma pedagogia do **corpo?**

Mapas e bússola

Onde queremos chegar com esta caminhada? Seria presunçoso demais pretender uma integração destas diferentes correntes numa supercorrente ou numa superteoria. O que parece legítimo esperar é que ao final se aponte para superações nem que parciais das teorias analisadas, indicando não tanto soluções, mas rumos por onde a reflexão possa frutificar. Espero que o trabalho coloque alguns pontos de referência que sirvam de balizamento e de orientação para a reflexão que cada educador e cada educadora procura realizar sobre a sua prática.

Ao pensar na tarefa a que me proponho ocorreu-me uma imagem que desejo compartilhar. Pensei nas figuras da bússola e do mapa como uma espécie de símbolo daquilo que precisamos enquanto educadores que se entendem a caminho. Em nossa jornada encontramos muitos caminhos já trilhados e muitas vezes com orientações bastante seguras do roteiro a seguir. É o mapeamento do universo das práticas existentes que já foi feito e continua sendo feito. Simplesmente não conseguimos sobreviver sem algum tipo de mapa.

Como„todas as figuras de linguagem, também a idéia do mapa encerra limitações. Uma delas *é o seu* caráter *estático.* Um mapa não deixa de ser uma espécie de fotografia, na qual se capta o momento, em detrimento do movimento e da dinâmica. Neste trabalho temos que assumir esta limitação, na esperança de que a própria leitura faça as informações aqui registradas recuperarem um pouco de sua vida original.

Mas há inclusive vezes quando o mapa não é suficiente. Encontramo-nos em encruzilhadas ou não há caminhos naquele lugar. São necessários então outros tipos de instrumentos de orientação. Lembrei-me da bússola, um instrumento que em minha imaginação está associado com descobrimentos e aventuras. Entrar no campo da reflexão pedagógica e teológica tem disso: às vezes não há caminhos mapeados ou, se há, nós queremos re posicionar -nos para fazer melhor uso do mapa que outros já traçaram.

Bibliografia

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* Coleção Primeiros Passos. 3ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

CELADEC. *Educación Cristiana hoy en América Latina.* Cuadernos de Estúdio nB 28, Guadalupe, Costa Rica, 1992.

COMÉNIO, João Amós. *Didáctica Magna.* 3* ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

Dep. de Catequese e IEC/EST.i4 *pedagogia de Jesus.* São Leopoldo, Editora Sinodal, 1988.

FRAAS, Hans-Jürgen. *Glaube und Identität.* Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, 1983.

-. Glauben und Lernen. Götüngen, Vandenhoek & Ruprecht, 1978.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro.* 2ª ed. São Paulo, Ática, 1988.

LEMA, Anza A. *Pedagogical and Theological Presuppositions of Education.* Hong-Kong, Lutheran Southeast Asia Christian Education Curricula Committee, 1977.

MADEIRA, Felicia Reicher e MELLO, Guiomar Namo de. *Educação na América Latina.* São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.

PALMER, Martin. *What Should We Teach? Christians and Education in a Pluralist World.* Geneva, WCC Publications, 1991.

PREISWERK, Matias. *Educar en la palabra viva: Marco teórico para la educación cristiana.* Lima, CELADEC, 1984.

PUIGGRÓS, Adriana et alii. *Hacia una pedagogia de la imaginación para América Latina.* Buenos Aires, Editorial Contrapunto, 1987.

TERRA, J.E.M. (coord.). *Bíblia e catequese.* São Paulo, Loyola, 1981.

"Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída " (Paulo Freire, *Pedagogia da esperança).*

Há algum tempo tive a oportunidade de conviver alguns dias com a equipe que trabalha no VEREDA-Centro de Estudos em Educação e que reúne os escritos de e sobre Paulo Freire[12]. Foi uma oportunidade de chegar mais perto do trabalho de Paulo Freire e acompanhar o desdobramento de suas idéias. A documentação (cartas, trabalhos de estudantes, entrevistas...) permite ver com que facilidade este educador se movimenta em círculos e áreas diferentes: vamos encontrá-lo conversando com grupos populares e com intelectuais de universidades renomadas; tenta dar nova cara à burocracia da Secretaria Municipal de Educação numa cidade que enfrenta problemas proporcionais ao seu tamanho e assessora programas de alfabetização em sociedades que estão em processo de revolução; fala com conhecimento de causa do poder e demonstra um profundo carinho pelas pessoas, de modo especial as que lhe estão próximas e os pobres.

Enquanto lia, refletia e conversava com as pessoas fui formulando alguns pensamentos sobre aquilo que constitui a grandeza deste homem. Afinal, há outros educadores e pensadores que, apesar de vasta produção acadêmica de boa qualidade, não conseguem entusiasmar tanta gente em tão diferentes lugares com suas

12. Este trabalho foi originalmente publicado na revista *Estudos teológicos* **(nª 3, 1991, ano 31), com o título "Paulo Freire: uma leitura a partir da educação cristã." Para a presente publicação foram feitas adaptações e complementações no texto.**

propostas. Não tenho a intenção de traçar um perfil psicológico de Paulo Freire, mas gostaria de destacar aquelas virtudes que emergem na leitura e que, não sendo exclusividade deste educador pernambucano, certamente poderão estimular um melhor auto

Em primeiro lugar, chama atenção como Paulo Freire assume seu ser histórico. Suas opções políticas são claras desde os primeiros trabalhos, mas elas jamais se transformam em camisas-de-força. Desta forma, elas balizam sua ação e sua reflexão de uma maneira flexível, não havendo espaço para conversões espetaculares, nem para frustração e desespero quando a realidade comprova que as coisas não são necessariamente como ele quer que sejam. E o caso, por exemplo, do exílio a que foi forçado. Sua reação é a de quem compreendeu que, nesse momento, era essa a história a ser sofrida e vivida, não passivamente, mas com esperança dentro de sua nova realidade "emprestada,"

Uma atitude que lhe permite encarar a história e a vida desta forma é a humildade. Humildade, no entanto, não é falsa modéstia e em várias circunstâncias ele faz essa distinção, assim como também distingue entre autoritarismo e autoridade. Graças à sua humildade, ele é capaz de entrar em diálogo com posições divergentes e constantemente recriar a sua própria teoria e prática. Essa humildade já transparece muito bem no inquérito militar a que foi submetido. Seus inquisidores não quiseram apenas demonstrar que seu método tinha a ver com Stalin e Hitler, mas que ele pouco conhecia no campo específico da alfabetização. Para provar isso, trouxeram uma lista de métodos para que ele os avaliasse. Sua resposta, nessa circunstância, foi de que não pretendia conhecer tudo, mas que, com aquilo que conhecia, ele queria contribuir para superar o analfabetismo em seu país[13].

A busca de coerência é outra qualidade que parece aproximar as pessoas de Paulo Freire. Ele tem consciência de que não existe algo como a coerência total. Seria o fim do próprio ser gente, uma vez que as contradições fazem parte da vida humana. No entanto, o que o caracteriza é a capacidade de aceitar suas contradições, não para justificá-las, mas para viver a densidade e complexidade

13. *Termo de perguntas a indiciado.* **Recife, 01.07.1964**

da vida com suas tensões. Assim, por exemplo, ele consegue ser grato às mulheres quando apontam os indícios de machismo em suas obras e mesmo em sua vida; ele sabe silenciar para ouvir os outros na tentativa de detectar alguma nuance nova do problema colocado como objeto de reflexão. O livro *Pedagogia da esperança* reúne vários destes comentários autocríticos.

Uma outra característica, esta mais em termos de conteúdo, é que sua teorização tem um núcleo básico mais ou menos estável, o que lhe possibilita ampliar e adaptar as reflexões conforme a realidade específica. Não é, em si, uma teoria pronta e que pudesse ser simplesmente aplicada em' qualquer situação. Com isso, o diálogo se amplia quase que infinitamente: há tentativa de uso da teoria em psiquiatria, no teatro, no ensino da matemática, etc.; há também um diálogo intenso com disciplinas como sociologia, filosofia, teologia, lingüística e política.

Para nosso objetivo interessa verificar especialmente o diálogo que Paulo Freire mantém com a teologia, apontando a partir daí caminhos para repensar a tarefa educativa. Essa tentativa não representa uma violência contra Paulo Freire, uma vez que, embora não sendo teólogo, a reflexão teológica está dentro de seu horizonte como educador e pensador.

Educação libertadora e teologia

Em um texto autobiográfico, Paulo Freire fala da influência religiosa de seus pais na formação de sua perspectiva de vida: "Com eles aprendi esse diálogo que tenho procurado manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos (...). Escolhi a religião de minha mãe (católica) e ela ajudou-me para que a escolha fosse efetiva[14]." Esta opção perpassa a sua práxis e em várias situações vamos encontrar referências explícitas ao seu ser cristão, principalmente ao compromisso exigido pela fé cristã. Aliás, no mesmo texto ele menciona que "por causa da distância (...) entre a vida, o compromisso que esta exige e o que dizem os padres nos sermões de domingo", ele se afastou, temporariamente, quando tinha em torno de vinte anos, da Igreja ("não

14. Cf. Paulo FREIRE, *A mensagem de Paulo Freire,* p. 15.

de Deus"). A leitura de Tristão de Atayde fez com que redescobrisse a Igreja[1]. Mais tarde será esta "postura cristã, católica..." que irá "empurrá-lo" aos córregos do Recife dentro do movimento da Ação Católica[16].

Provavelmente uma das maiores contribuições de Paulo Freire para a educação cristã e para a educação popular é ajudar a reinstaurar o diálogo entre a pedagogia e a teologia num momento histórico ímpar de surgimento de uma consciência de povo no Brasil. Esse momento de certa forma representa o nascimento da teologia e da pedagogia no país e na América Latina. Como marco desse fato situa-se a publicação quase concomitante de duas obras hoje clássicas em suas respectivas áreas: *Pedagogia do oprimido,* de Paulo Freire, publicado em 1970 e *Teologia da libertação,* de Custavo Gutiérrez, publicado em 1971. Estas obras sinalizam que do chão de um continente secularmente maltratado pode e precisa surgir uma nova prática, acompanhada de uma nova reflexão teológica e pedagógica. Descobre-se que as teorias pedagógicas e teológicas importadas simplesmente não correspondem aos desafios da realidade latino-americana. Para isso não há necessidade de negar ou anular a contribuição de teólogos e educadores do Primeiro Mundo, mas busca-se a sua superação no confronto com os problemas do povo.

O novo momento representa também uma ruptura com duas tendências dominantes na relação entre teologia e pedagogia. Numa delas, havia uma instrumentalização mútua, sendo que a teologia entrava com os conteúdos (já estabelecidos) e a pedagogia com os mecanismos de transmitir ("depositar") estes conteúdos de forma eficiente. Na outra, simplesmente havia um distanciamento: a pedagogia estava fortemente influenciada pelo positivismo e pragmatismo que deixavam pouco espaço (se deixavam algum) para a dimensão religiosa e a teologia também não encontrava os caminhos para dialogar com uma ciência secularizada.

O que se nota agora, do lado da teologia, é um forte acento na questão metodológica. A teologia não se faz só na escrivaninha, mas brota da reflexão que o povo de Deus faz na sua jornada de

15. *Idem,* **p. 16.**

16. Cf. entrevista ao *Pasquim,* **ano IX, n* 462, Rio de Janeiro, p. 11.**

libertação. E isso é um processo pedagógico. Enrique Dussel chega mesmo a definir a teologia como uma pedagogia. Ela ensina, conforme Dussel, a partir do Outro - no caso, o marginalizado pelo sistema dominante - sobre a invasão da história pelo Reiro de Deus[17].

Assim como a teologia latino-americana possui uma forte marca pedagógica, também a pedagogia de Paulo Freire está muito próxima da teologia. O próprio autor explica este seu interesse pela teologia, melhor dito, pela teologia comprometida com o processo de libertação:

> *"Em minha opinião, o papel da igreja deve ser libertador, humanizador do homem... Exatamente por isso, estou cada vez mais interessado em trabalhar com teólogos. Acho que a teologia tem muito que fazer hoje em dia. Quer dizer, não considero a teologia como algo supérfluo, pelo contrário. Não me refiro à falsa teologia, teologia do blá-blá-blá, à teologia idealista. Refiro-me uma teologia que é parte da antropologia e que esta historicamente capacitada para discutir, por exemplo, palavra de Deus e nossas relações com a palavra de Deus. Creio que a minha atitude não pode ser a de um homem vazio que espera ser preenchido pela palavra de Deus. Acho que, se quisermos ouvi-la, temos que nos envolver no processo de libertação do homem. Por isso, acredito. que a teologia deveria estar envolvida com a educação libertadora e uma educação libertadora deveria estar envolvida com a teologia ."*

Esta reflexão teológica e pedagógica começa dentro de um contexto religioso e eclesiático que se caracteriza pelo cansaço com a religiosidade alienante e pela reação a uma igreja durante séculos ligada ao poder político e econômico. Paulo Freire mesmo afirma que a igreja não pode mais ser "refúgio das massas", mas deve assumir seu papel profético dentro da sociedade[19].

17. Cf. Enrique DUSSEL, *Ethics and lhe theology ofliberation,* **p. 176. Dussel define a teologia como "a pedagogia analética da libertação histórico-escatológica."**

18. Cf. Carlos Alberto TORRES, *Diálogo com Paulo Freire,* **p. 38.**

19. Cf. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: Paulo FREIRE, *Açác cultural para a liberdade,* **p. 105-127.**

São, em última análise, os conflitos da sociedade no início dos anos 60 que também se fizeram sentir dentro da igreja. No caso da Igreja Católica, seguindo a orientação do Vaticano II no sentido de chegar a termos com o mundo moderno, o processo também significou encarar as alternativas de mudança que se apresentavam no momento em que um certo modelo político - o populismo - estava chegando a seus limites. As forças novas surgem principalmente dentro da Ação Católica: da atividade da Juventude Universitária Católica (JUC) origina-se a Ação Popular (AP), em 1961, destinada a promover a participação do cristão na sociedade[20]; a Juventude Operária Católica (JOC) introduz em seu trabalho o método ver, julgar e agir[21]; sob a coordenação do Bispo D. José Vicente Távora, a CNBB inicia, em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) destinado à educação de adultos analfabetos do Nordeste através de programeis radiofônicos[22].

A teologia com que Paulo Freire se envolveu no início de sua experiência como educador é influenciada por teólogos e pensadores como Bernanos, Maritain, Teilhard de Chardin, Mounier, Martin Buber e Erich Fromm. Mesmo correndo o risco de simplificações e reduções procuro, a seguir, apontar algumas características do contexto teológico da época e que mais se refletem na teoria de Paulo Freire.

Em primeiro lugar, destaca-se o respeito pelo ser humano. Lutando contra as sombjas e a realidade de instituições autoritárias, há uma profunda valorização da pessoa. Em seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade,* Paulo Freire vê na "inexperiência democrática" a raiz dos problemas que afligem a sociedade brasileira. Iniciando pela característica predatória da colonização, passando pela falta de participação do povo nos eventos mais significativos da vida nacional (proclamação da independência e da república) e observando o comportamento das elites que se sobrepõem à cultura nacional, tudo isso são sinais de que o ser humano foi roubado de sua capacidade criadora, foi afogado "no anonimato nivelador da massificação, sem esperança

20. Cf. Charles ANTOINE, *Church and Power in Brazil,* **p. 35.**

21. Cf. Pe. José O. BEOZZO, *Cristãos na universidade e na política,* **p. 35.**

22. Cf. C. ANTOINE, *op. ciL,* **p. 39. Para uma avaliação do projeto do MEB, cf.** *Cadernos de educação popular,* **n. 10, Petrópolis, Vozes/Nova, 1986.**

e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito"* , o que significa também a alienação da capacidade inerente ao homem de estar aberto ao transcendente[24]. Entre outros autores existencialistas, Paulo Freire cita Martin Buber, para quem é no encontro com o "Tu" que se encontra o "totalmente outro", o "Tu eterno"[25]. Contra o mundo impessoal que a tecnologia moderna começa a criar, o mundo do "isso", advoga-se uma volta à pessoa concreta, à sua existência aqui e agora. No caso da América Latina, o homem-objeto é acima de tudo o oprimido, dentro de uma sociedade injusta e violenta.

Outro tema central é a liberdade. O homem que não é livre, o homem dominado e oprimido, não ascendeu ainda à sua verdadeira condição humana de experimentar as situações-limite da existência como desafios a serem enfrentados e não como fatalidade. Provavelmente Paulo Freire diria com o outro Paulo, o apóstolo, que este homem livre, por excelência, é o cristão. Ele é livre não porque escolheu ser cristão ou livre, mas exatamente porque foi escolhido e libertado (cf. 2Cor 9,16-19). Como o expressou Bernanos, "estamos nesta grande aventura, porque Deus nos colocou nela[26]." No caso de Paulo Freire, conforme vimos acima, foi a visão cristã que o "empurrou" para a periferia, num exercício de liberdade e na busca de libertação com homens e mulheres condenados a viverem como prisioneiros em sua realidade.

Sua visão move-se dentro de um horizonte que tem a humanização como possibilidade. O mundo não está simplesmente à deriva, mas o futuro aparece como uma possibilidade aberta à criatividade humana. Paulo Freire cita Teilhard de Chardin para dizer que a conscientização corresponde ao específico na evolução do homem em sua relação com o mundo, ou seja, que nesta relação "há intencionalidade orientada para o mundo[2]." A consciência é o meio através do qual o homem atinge novos níveis de relação

23. Cf. Paulo FREIRE, *Educação como prática da liberdade,* **p. 43.**

24. Cf. Paulo FREIRE, *Educação e mudança,* **p. 32.**

25. Cf. Martin BUBER, *Eu e tu,* **p. 91.**

26. Ap. Brenno A. SCHUMANN. *Quatro textos escolhidos.* **Cadernos de divulgação cultural, n» 2, ano 1, set 1974, p. 2**

27. Cf. CA TORRES, *op. cit.,* **p. 30.**

com o mundo[28]. Embora Paulo Freire tenha abandonado o uso do conceito de conscientização há cerca de vinte anos, permanece sua visão básica de que por ser "corpo consciente" o ser humano tem possibilidade, dentro das limitações impostas pela própria realidade, de refazer o mundo em que vive num constante processo de humanização.

Deve ser mencionado ainda sua visão do compromisso do cristão com a história. Paulo Freire defende um cristianismo ativo, engajado na denúncia da injustiça e no anúncio (por palavras e ações) de uma realidade nova. A muitas vezes pretendida neutralidade não passa de inocência ou esperteza[29]. Paulo Freire está aqui obviamente influenciado pelos setores progressistas da Igreja Católica, entre eles o já citado Tristão de Atahyde, defensor das reformas de base que estavam em discussão no início dos anos 60[30]. Firma-se na época um pensamento que vai influenciar decididamente a reflexão teológica na América Latina, assim definido por Mounier: "Rigorosamente falando, não há duas histórias estranhas uma à outra, isto é, história sagrada e profana. Há uma história apenas: a da humanidade em marcha para o Reino de Deus[31]." O trabalho do educador, seja ele alfabetizador ou catequista, está integrado nesta marcha.

Paulo Freire obviamente não tem interesse em formular uma teologia. Mesmo assim, como já analisou Hermann Brandt, sua pedagogia articula-se teologicamente a partir do "a priori" da fé no homem. Isso, no entanto, não significa que Paulo Freire diviniza o homem e o mundo no qual ele vive. Brandt enfatiza que o novo da teologia da libertação - e aqui estaria o ponto de confluência com a pedagogia - está exatamente em descobrir o mundo como o lugar da encarnação de Deus. Este mundo é o lugar onde se ouve o grito do oprimido que é também o grito de Deus[32]. A pergunta

28. Cf. Pierre TEILHARD DE CHARDIN, *Meu universo e a energia humana,* **p. 22. Falando sobre o primado da consciência, Teilhard de Chardin afirma que "é talvez exatamente sobre a opção primordial entre o valor ou não-valor absoluto da maior consciência que se produz a grande secção entre os Homens bons ou maus, eleitos ou condenados."** í

29. Cf. Paulo FREIRE, *Ação cultural para a liberdade,* **p. 106.**

30. Cf. Alceu de Amoroso LIMA, *Memorando dos anos 90,* **p. 51-55.**

31. Cf. Emmanuei MOUNIER, *Quando a criftandade morre,* **p. 215.**

32. Cf. Hermann BRANDT. In der Nachfolge der Inkarnation... In: *Zeitschrift fuer Theologie und Kirche,* **78, Jahrgang 1981, p. 367-89.**

não é se o mundo é simplesmente mundo (como ocorre com o movimento de secularização na Europa) ou se ele possui um brilho divino. A preocupação da teologia e da pedagogia que surge na América Latina está em identificar-se com aqueles que são dominados.

Re-lendo Paulo Freire

O pensamento de Paulo Freire é um dos pilares de tudo que se conhece por educação popular. Da mesma forma, ele também teve um papel especial no contexto das igrejas. Grande parte da metodologia usada no âmbito das mesmas funda-se em conceitos trabalhados por Paulo Freire. Isso ocorre de forma evidente nas comunidades eclesiais de base da Igreja Católica e nas pastorais específicas de diversas igrejas (Pastoral da Terra, Pastoral da Mulher e outras), mas também pode ser notado em programas e materiais mais tradicionais das igrejas. A pergunta naturalmente é como a teoria se reflete na prática. Ou será que também neste caso "na prática a teoria é outra"? Pelo que se percebe há um uso relativamente vago de algumas das idéias de Paulo Freire, muitas vezes com visíveis contradições. Creio que antes de avançar na análise deveríamos refletir sobre este fato.

É sabido que Paulo Freire não apresenta uma técnica pronta, que simplesmente possa ser aplicada em qualquer situação. O método, como ele mesmo frisa seguidamente, precisa ser reinventado.

Isso não é tão simples para quem se vê confrontado com a pergunta: O que faço amanhã, quando entro na sala de aula ou quando o grupo se reúne para estudar a Bíblia? A própria realidade do educador não lhe deixa espaço para aquele momento de distanciar-se criticamente da prática e buscar novas alternativas. O sentimento de que há algo errado não chega a se materializar em propostas concretas, uma busca que também dificilmente pode ser feita de forma individual.

Por outro lado, é necessário reconhecer que, apesar de toda a precariedade da educação, dentro da igreja como na sociedade em geral, há muitos educadores que buscam redirecionar ou redimensionar sua prática à luz de teorias, entre elas a de Paulo Freire. Por isso, acima de tudo vale a vontade de refazer a educação

que está presente nessas iniciativas e o que segue não pretende ser um critério para julgar a aplicação ortodoxa das idéias de Paulo Freire. O que se pode e deve procurar são formas de recriar a educação de maneira mais significativa, coerente e eficaz. A análise a seguir deveria ajudar nesse sentido e não funcionar como um fator inibidor na caminhada que muitos educadores já iniciaram.

Aponto apenas a título de exemplo algumas das noções

uma reflexão mais abrangente: seguidamente ouve-se que na teoria de Paulo Freire educador e educando são iguais, noção que tem servido para legitimar o descaso do professor em relação ao ensino, bem como para proteger os interesses mais imediatos dos alunos; educação política seria informar sobre a realidade, pressupondo que a transmissão de dados sobre a realidade seja suficiente para produzir cidadãos conscientes e engajados; no uso do "método" Paulo Freire seriam abolidos os conteúdos, uma vez que os mesmos são pacotes que servem' à domesticação; o método ver-

populações da periferia, seria a concretização mais adequada, se não a única, da proposta metodológica de Paulo Freire.

Acredito que em qualquer contexto a teoria de Paulo Freire possa adquirir sua validade e praticidade na medida em que formos capazes de identificar o seu núcleo dinâmico. Trata-se de procurar as perguntas que Paulo Freire fazia na medida em que buscava um caminho para a sua prática, não para simplesmente repeti-las, mas para recriá-las dentro de nossa realidade. Dito com outras palavras, trata-se de encontrar a chave com a qual se possa abrir a porta que mostra o interior da casa com mais clareza. Desejo colocar-me junto na procura e na compreensão dessa chave.

Paulo Freire constantemente nos desafia a encarar o óbvio. No caso da chave para a compreensão de sua teoria, deveríamos por isso voltar a atenção para aquilo que necessariamente está presente no ato educativo e que para Freire se constitui na sua própria essência: o ato de conhecer. O conceito tem lugar assegurado em quase todas as suas discussões mais aprofundadas da educação e a centralidade é afirmada categoricamente pelo próprio Freire: "Quando nós, educadores progressistas, falamos em ensino e aprendizagem, queremos nos referir ao processo global de

conhecer. Ensinar é a forma que o ato de conhecimento, que o professor exerce, toma para sugerir testemunhalmente ao educando como deve ser o ato dele ao engajar-se no ato de aprender. O professor é a grande testemunha de *como se conhece*[33] "Também na já citada entrevista ao *Pasquim* ele indica que estão certos os que tentam compreendê-lo através do "caminho epistemológico."

O que caracteriza este ato de conhecimento ou esta situação gnoseológica? Em primeiro lugar, o termo *ato* é usado intencionalmente com o fim de indicar que educar não é um processo passivo de depositar conhecimentos. É muito conhecida a caracterização da educação tradicional como bancária. O problema dessa prática não reside na ineficiência, mas num erro epistemológico, ou seja, no fato de considerar o conhecimento como pacotes que podem ser transferidos de uma pessoa a outra. Sabemos que esta transferência funciona enquanto técnica de repassar conteúdos, como comprova principalmente a "eficiência" da maior parte dos meios de comunicação de massa. O que se faz com isso, no entanto, é privar a pessoa do uso criativo de sua inteligência e dos conhecimentos já produzidos para interpretar e transformar a realidade, conseqüentemente limitando seu potencial de desenvolvimento como indivíduo e seu direito de cidadania plena.

Como toda a ação humana, o ato de conhecimento está situado no tempo e no espaço. Ele não se realiza num vácuo histórico e cultural, mas também não é totalmente determinado pelas circunstâncias nas quais ele acontece. Para Freire é básica a relação dialética entre consciência-mundo, sendo que os dois se constituem mutuamente. Não há mundo sem consciência, como não há consciência sem mundo. Outra forma de expressar isso é através da dialeticidade entre subjetividade e objetividade, que, se rompida, acaba originando ou o idealismo ou o mecanicismo. A historicidade do ato de conhecimento significa que a cada momento se busque clareza acerca das limitações e das possibilidades, o que se consegue através da reflexão sobre a própria prática.

O ato de conhecimento, como vimos, envolve sujeitos capazes e dispostos a conhecer. Chega-se daí à noção de diálogo, um ponto de referência fundamental para compreender a proposta pedagó-

33. Palestra proferida em Porto Alegre, em 1989.

gica de Paulo Freire. Educação é, para ele, um processo de diálogo através do qual o educador e o educando constantemente problematizam o seu estar no mundo e sua ação sobre o mundo. A educação brasileira, escrevia ele em *Pedagogia do oprimido,* sofre de uma verdadeira "enfermidade da narração[34]." O problema dessa educação não é o conteúdo, uma vez que é impensável uma educação sem conteúdos[35], nem são necessariamente as aulas expositivas, mas a maneira de conceber o conhecimento. Educador e educando são então colocados em posições fixas e fechadas diante do mesmo: um que sabe e outro que não sabe; um que pensa, outros que são pensados... Com isso, destrói-se o potencial da educação como ato de conhecer. O saber ou conhecimento é reduzido a algo estático, a ser doado ou transferido, destituindo-se o mesmo de seu caráter dinâmico e criativo.

Esta educação antidialógica não ocorre por acaso. Ela faz parte de um sistema social e econômico que tem interesse na "cultura do silêncio." Por isso, o diálogo é o meio de devolver a palavra àqueles de quem ela foi roubada, a quem foi reduzido à condição de objeto. Readquirir a possibilidade de dizer a palavra significa readquirir a possibilidade de dizer o mundo.

Como é de se supor, uma práxis educativa baseada no diálogo tem suas dificuldades. Aponto algumas questões que auxiliam na compreensão deste conceito denso e às vezes controvertido. Diálogo, na compreensão de Freire, não significa ausência de conflitos. Ele não apaga as diferenças fundamentais que existem numa sociedade de classes e não é o instrumento para superá-las. Paulo Freire utiliza-se da noção de antagonismo de classe para dizer que o diálogo só é possível entre não antagônicos. Entre antagônicos é possível que haja pactos.

Diálogo, portanto, não significa ausência de posições. A teoria de Paulo Freire é muitas vezes equivocadamente enquadrada entre as teorias não-diretivas. Embora tenha alguns elementos comuns (por exemplo, a confiança na potencialidade da pessoa), ele faz questão de destacar que sempre vai haver diretividade na educa-

34. Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido,* **p. 65.**
35. Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia da esperança,* **p. 110.**

ção. Educação é um processo de convencimento[36]; no qual a aparente neutralidade apenas mascara as verdadeiras posições. Ao desafiar educadores e educandos a que assumam posições "a teoria dialógica nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade [37]."

Além disso, diálogo não significa ausência ou indefinição de papéis. Principalmente nos últimos anos Paulo Freire vem acentuando que o diálogo não elimina os papéis de professor e de aluno. Por exemplo, não há por que o professor negar seu papel de ensinar. Só que ao ensinar ele refaz seu ato de conhecimento para que os alunos possam também fazer o seu ato de conhecimento. Nesse sentido, ensinar jamais é um ato mecânico e repetitivo, mas um ato criador, um ato crítico[38].

Como Paulo Freire se reinventa

O nome de Paulo Freire, como já foi dito acima, está associado à prática educativa em muitas áreas. No entanto, no início de tudo está numa experiência de alfabetização, na qual o núcleo dinâmico do qual falamos acima foi se definindo. A intenção, nesta parte, é ver como estas idéias básicas são concretizadas em situações diferentes pelo próprio autor. Veremos para isso, lado a lado, alguns aspectos da experiência de alfabetização e da concepção de escola que norteou seu trabalho à frente da Secretaria Municipal de Educação, em São Paulo.

Ler o mundo - ler a palavra. Paulo Freire partia do princípio de que aprender a ler não poderia ser uma mera repetição mecânica de palavras, sem nenhuma relação com a vida e a luta das pessoas. A leitura das palavras é sempre precedida da leitura do mundo, sendo que na alfabetização via de regra se dicotomiza entre estas duas leituras. Aprender a ler passa a ser um exercício de repetir fonemas, em vez de ser um meio de aprofundar, com

36. Creio que a distinção que Dermeval Saviani faz entre política e educação aplica-se também a Paulo Freire. Diz ele que, por se tratar fundamentalmente de relações entre antagônicos, "em política o objetivo é vencer e não convencer." Por outro lado, "em educação o objetivo é convencer e não vencer". Cf. Dermeval SAVIANI, *Escola e democracia,* **p. 86.**

37. Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido,* **p. 210.**

38. Cf. Carta aos professores norte-americanos, de setembro de 1986.

novos instrumentos, a leitura que já se vinha fazendo da realidade. Por isso, as cartilhas em uso não poderiam ser de grande ajuda. Era necessário substituí-las por algo mais coerente com a proposta pedagógica em formação.

No início do processo foi colocado um momento de leitura do mundo através das assim chamadas "fichas de cultura", isto é, codificações da realidade vivencial que procuravam enfatizar que o homem e a mulher são criadores da cultura e que o domínio de códigos lingüísticos traz novas possibilidades para compreender e transformar a realidade. Homem e mulher, ao fazer cultura, têm condições de transcender esta realidade e agir sobre ela de forma consciente[39].

Uma vez que a leitura da palavra é uma continuação da leitura do mundo, que já ocorre, as palavras para a alfabetização não poderiam ser escolhidas arbitrariamente pelos educadores. Inicia-se, por isso, uma pesquisa do universo vocabular ou lingüístico, a partir do qual serão definidas' as palavras geradoras. Além dos aspectos técnicos de viabilidade quanto aos sons e grafia, estas palavras deveriam ser "grávidas de mundo", isto é, serem capazes de fazer brotar a reflexão sobre o mundo em que as pessoas vivem.

Também no aspecto formal deveria haver uma mudança. Em vez de sala de aula, com professor falando e alunos escutando, Paulo Freire propunha a criação de círculos de cultura. Tanto educador como educando deveriam ser sujeitos do processo, enquanto criadores de cultura.

Os resultados iniciais do método foram de tal forma positivos (em cerca de 40 horas os alfabetizandos começavam a ler) que Paulo Freire foi nomeado coordenador do programa nacional da alfabetização. Mas o método não se restringia à eficácia no ler e escrever. No inquérito a que foi submetido nota-se como a tomada de consciência da realidade que ocorria no processo foi considerada perigosa e subversiva.

Escola com cara nova. A pergunta que muitas vezes se fazia é se Paulo Freire teria alguma "aplicabilidade" nas escolas e, principalmente, no trabalho com crianças. O fato de haver aceito

39. Há uma reprodução das fichas no ápendice do livro *Educação como prática da liberdade.*

o desafio de assumir a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo é apenas um sinal de que Paulo Freire nunca entendeu que seu pensamento pedagógico estivesse limitado ao trabalho com alfabetização de adultos. Vejamos brevemente como ele procurou recriar sua proposta no contexto da escola, mais especificamente numa função burocrática[40].

Desde o início Paulo Freire falava da necessidade de "mudar a cara da escola." A escola que expulsa os seus alunos, que impede a participação da comunidade, que em suas relações reproduz o autoritarismo não tem a cara da escola que se quer numa sociedade democrática, nem é a escola que pode ajudar a construir a democracia. No documento *Construindo a educação pública municipal,* aparecem os principais traços da nova cara que se vislumbra: "Queremos imprimir, uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da *alegria,* da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta..." Característica é a qualificação da escola como um lugar ao mesmo tempo alegre e sério. Alegre sem ser leviana e séria sem ser sisuda.

Paulo Freire sabia muito bem que tal escola não se consegue criar por decreto. Por isso, uma de suas prioridades estava na formação permanente do quadro docente das escolas. Ele sabia também que antes de tudo precisa haver escola, ou seja, salas de aulas, carteiras, giz, bibliotecas, etc Por isso, também vamos encontrar constante preocupação com a ampliação e a recuperação física das escolas da rede. Não há como negar tanto o déficit quantitativo quanto o qualitativo que, em sua opinião, deveriam ser compreendidos dinamicamente e contraditoriamente.

A escola desejada deveria respeitar a cultura da criança, mas ao mesmo tempo não deixaria de lado a competência num sentido tradicional de dominar os conteúdos que iriam habilitá-la a ter os instrumentos de participar na sociedade. Educação crítica não é substituir biologia por política, mas politizar o próprio conteúdo da biologia.

40. Paulo Freire foi Secretário de Educação na Prefeitura Municipal de São Paulo de 1989 a 1991. Sobre a sua proposta pedagógica para as escolas paulistanas veja o livro *Educação na cidade,* **São Paulo, Cortez, 1991., .**

Uma outra marca da escola proposta era a busca constante da democracia. Isso não se referia apenas ao nível das relações internas das escolas, mas iniciava pela própria administração ou coordenação geral. Como revolucionário, Freire defende que não basta tomar o poder, mas é preciso recriá-lo. Isso, parece, não foi fácil dentro do que ele qualificou de burococracia perversa, malvada e ameaçadora. Houve, no entanto, tentativas bem concretas de descentralização que visavam restabelecer maior autonomia às próprias escolas e comunidades (por exemplo, criação de conselhos e destinação de verbas cujo uso deveria ser definido pelas próprias escolas). Em resumo, os três princípios básicos definidos pela sua administração eram a participação, a descentralização e a autonomia[41].

A cidade de São Paulo pode ter pouca semelhança com a distante Angicos no interior do Rio Grande do Norte, mas em ambas transparece a fé nas pessoas como participantes ativos na aventura de conhecei[1] e transformar o seu mundo. As condições geográficas e históricas colocaram novos desafios que exigiram a reinvenção da educação. Esta se viabiliza com certa naturalidade graças a um núcleo teórico suficientemente coeso e flexível que permite estar aberto aos desafios das novas realidades.

Notas conclusivas

A análise realizada deveria ter ajudado a perceber algumas balizas que pudessem sinalizar a busca de uma prática educativa baseada em Paulo Freire. Vimos que a própria teoria de Paulo Freire é dinâmica e cresce na medida em que se confronta com novas realidades e novas idéias. Assim, no espírito da própria práxis de Freire, somos desafiados a recriar a educação em todos os lugares e em todos os níveis. A título de conclusão, desejo apenas registrar algumas contribuições que foram se evidenciando com mais força como pontos de referência para esta nossa tarefa.

Paulo Freire traz à nossa consciência o fato da historicidade da educação. A educação, independente do qualificativo com que a designarmos, é uma atividade que acontece dentro da realidade

41. Cf. *Construindo a educação popular.* **Diretrizes e prioridades para 1991. Ano 3. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.**

conflitiva. Este reconhecimento de que a educação é sempre uma prática política parece ser uma conquista pedagógica fundamental, que não deveria ser esquecida ou descartada em função de novas tendências que surgem e com as quais os educadores deveriam buscar o diálogo.

Isso significa, em primeiro lugar, ter consciência das forças que no momento fazem a história e do lugar de onde se está fazendo a leitura da história. O conhecimento recriado no processo educativo deveria ser uma ferramenta para compreender a história e inserir-se nela como sujeito. Na igreja da América Latina descobriu-se como especialmente o conteúdo da Bíblia pode ser dinâmico e servir de luz na luta do povo. Além disso, conhecer, na tradição bíblica, não é uma atitude passiva de "ser enchido" pela palavra: "Se vocês obedecerem às minhas palavras, serão de fato meus seguidores e conhecerão a verdade, e a verdade vos libertará" (Jo 8,31-32). Em outras palavras, a verdade é revelada ou desvelada no próprio processo de libertação.

A relação entre teoria e prática, entre ato e palavra contém uma série de dificuldades para a prática educativa. A reflexão de Paulo Freire auxilia a ver estas dimensões numa relação dinâmica e dialética. Mesmo assim, ele tem sido criticado principalmente por defender uma visão demasiado idealista do ser humano que, por sua vez, teria como conseqüência um certo basismo, ou seja, a crença de que a prática da base teria seu próprio corretivo, dispensando uma reflexão teórica mais profunda (teológica, pedagógica e de outras ciências). Para dirimir esta dúvida, bem como para enfatizar o papel fundamental do "saber testado," citó suas palavras numa entrevista a um periódico: "Para mim o basismo é um desvio ideológico da concepção progressista da história. Ele é uma traição à opção da liberdade, porque o basismo traz emprenhado nele o desrespeito à unidade dialética entre prática e teoria. Dizer que o saber está apenas nas bases não é verdadeiro cientificamente. As bases têm um saber de experiência e é preciso que esse saber seja promovido criticamente a um saber testado pelos limites do próprio processo de saber (...) Negar a necessidade fundamental da teoria que passa a ser ridicularizada como academicismo é uma contradição com a opção da liberdade[42]."

42. Cf. Jeter COMES, e Waldeli P. MELLEIRO. Paulo Freire: um gosto pela liberdade. In: *Forma & Conteúdo,* **nº 2, p. 25.**

Outro tema que Paulo Freire recupera para discussão pedagógica é o do diálogo. Educador e educando constantemente problematizam a sua prática e colocam diante de si "objetos" a serem re-descobertos e explorados. O diálogo, como vimos na análise, não anula a função do educador como aquele que fez o ato de conhecimento, mas que mesmo assim mantém uma atitude curiosa diante do objeto, devendo re-fazer seu ato de conhecimento junto com os educandos.

O diálogo, além disso, pressupõe a valorização da cultura do educando. Suas concepções, suas crenças devem ser o ponto de partida do processo educativo. Não o ponto de chegada. Paulo Freire exemplifica a nossa tentação, na qualidade de educadores, de permanecer do lado de cá da rua, jogando o anzol para o educando que está do outro lado, na intenção de fisgá-lo e trazê-lo para "cá". Em outra figura, Ira Shor compara os estudantes a uma frota de barcos tentanto alcançar o professor que já terminou o percurso e espera na praia[43]. Respeitar a cultura do educando significa, para Freire, um "passar para lá", uma verdadeira Páscoa. É se "ensopar nas chuvas culturais do povo[44]."

Paulo Freire também contribui para libertar a educação de uma função meramente utilitarista, alias, muito ao gosto do neoliberalismo. Ele desafia-nos a ver a educação contra o horizonte de um futuro utópico, o "inédito viável," que já se antecipa em sinais e gestos concretos, enquanto se refaz o próprio horizonte. Neste momento em que a América Latina vive não apenas uma profunda crise econômica e de alternativas políticas, mas também uma crise de esperança, as idéias de Paulo Freire não deixam de representar um alento para quem talvez veja o mundo e as idéias desmoronarem à sua volta. Ele não se situa, como vimos, entre aqueles que vêem a educação como uma arma mágica e poderosa contra tudo que é tipo de males. Pelo contrário, ele afirma que a força da educação está exatamente em sua fraqueza como uma atividade situada dentro da história concreta. Hoje parece acima de tudo evangélico apostar novamente nessa fraqueza e reencontrar ali os sinais de esperança.

43. Cf. Paulo FREIRE e Ira SHOR, *Medo e ousadia,* **p. 66.**
44. Cf. Paulo FREIRE, *Educação popular,* **p. 15.**

Para o educador isso significa viver tensões que, conforme Freire, não são sinais de fraqueza, mas virtudes.: Destaco aqui apenas a tensão entre a palavra e o silêncio[45]. Ela se refere, por um lado, ao mal crônico de uma educação de respostas, sem valorizar suficientemente a pergunta e a dúvida. No entanto, ao mesmo tempo que critica a cultura do silêncio, imposta por séculos de dominação, Paulo Freire também vê o silêncio como um espaço criativo, de gestação do novo. Creio que é desse tipo de silêncio que estamos precisando muito nesse momento para ouvir as reais perguntas e perceber os verdadeiros sinais de esperança.

Como um último ponto, destacaria o papel de Paulo Freire em mostrar a importância da linguagem no processo educativo. Desde a experiência de alfabetização até as práticas mais recentes a questão da linguagem é fundamental para Freire, uma vez que através dela é introjetada a dominação e através dela também se pode aprender a "dizer" o mundo de forma diferente. Ele chama atenção para as diferenças da sintaxe dominante e da sintaxe popular, para as "manhas" lingüísticas indispensáveis à cultura da resistência, mas também para o "momento estético" da linguagem[46].

A exploração do universo vocabular para descobrir aquelas palavras que são "grávidas de mundo" e para identificar os temas geradores não é um mecanismo restrito ao *processo* de *alfabetização*.

Por exemplo, poderíamos perguntar pelas palavras do âmbito da fé que têm maior densidade para as crianças, para os jovens, para as mulheres ou outros grupos nas igrejas. É evidente que será difícil realizar algo como uma pesquisa participante, com uma equipe interdisciplinar que avalie os temas do ponto de vista sociológico, psicológico, histórico, etc. Na maioria das vezes, no entanto, os próprios temas se impõem a partir do mundo do trabalho, da vivência religiosa, da luta diária pela vida na família, na escola e outros lugares. Importante em tudo isso, independente dos mecanismos encontrados, será manter o "movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo[47]", movimento semelhante

45. Cf. Paulo FREIRE, *Virtudes do educador.* *3p/*
46. Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia da esperança,* **p. 72 e 107.**
47. Cf. Paulo FREIRE, *A importância do ato de ler,* **p. 22.**

ao da Palavra que cria o mundo e nele se encarna, e que não voltará vazia (Is 55,10-11).

Bibliografia **vã, 'ihij**

ANTOINE, Charles. Church *and Power in Brazil.* Maryknoll, Orbis Books, 1973.

BEOZZO, José O. *Cristãos na universidade e na política.* Petrópolis, Vozes, 1984.

BRANDT, Hermann. In der Nachfolge der Inkarnation oder: Das "Auftauchen Gottes" in Lateinamerika (Zum Verhältnis von Befreiungspädagogik und Befreiungstheologie). In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche,* 79, Jahrgang 1981, p.' 367-89.

BUBER, Martin. *Eu e tu.* São Paulo, Cortez & Morais, 1979.

DUSSEL, Enrique. *Ethics and the Theology of Liberation.* Maryknoll, Orbis Books, 1978.

FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire.* Porto, Ed. Nova Crítica, 1977.

-. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

-. *Educação como prática da liberdade.* IP ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

-. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

-. *Educação na cidade.* São Paulo, Cortez, 1991.

-. *Educação popular.* São Paulo, Gráfica e Editora Todos Irmãos Ltda. 1984.

-. *A importância do ato de 1er.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

-. *Pedagogia da esperança.* Rio de Janeiro,'Paz e Terra, 1992.

-. *Pedagogia do oprimido.* 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

-. *Virtudes do educador.* São Paulo, Vereda, s.d.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira .*Medo e ousadia.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

LIMA, Alceu Amoroso. *Memorando dos anos 90.* Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1984.

MOUNIER, Emmanuel. *Quando a cristandade morre.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* 10ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre.. *Meu universo e a energia humana.* São Paulo, Loyola, 1980.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire.* São Paulo, Loyola, 1979.

Rockefeller, o Centro de Epistemologia Genética que passou a centralizar as pesquisas nesta área.

O trabalho de Piaget no Brasil foi tornado conhecido

lugar de destaque na reflexão pedagógica, dentro do grande universo de variantes que se conhecem por "construtivismo." Embora Piaget não tenha preocupações explicitamente políticas, sua teoria encontra eco naqueles setores que vêem na educação um elemento dinâmico dentro da sociedade atual. Como exemplos, poderíamos citar a experiência da Secretaria Municipal de Porto Alegre sob a Administração do Partido dos Trabalhadores, cuja proposta construtivista tem em Piaget um dos pilares básicos.

Neste trabalho vamos orientar-nos no seguinte roteiro:

desenvolvimento da inteligência, a posição de Piaget frente aos métodos de ensino, uma revisão do uso de Piaget na teologia e na educação cristã ou religiosa e reflexões pedagógicas. Por fim, acrescentamos breves notas sobre o construtivismo pós-piagetiano.

Idéias centrais

O conceito que descreve de maneira mais abrangente a teoria de Piaget é "epistemologia genética", ou seja, a formação ou gênese do conhecimento a partir do substrato biológico inerente aos seres humanos. Não há necessidade de dizer que para a educação estão em jogo, aqui, algumas questões bem fundamentais.

Afinal, a educação lida com o conhecimento e necessariamente responde a perguntas do tipo: Como conhecemos determinado objeto? Por que o mesmo objeto (conteúdo) pode ser apreendido de maneiras tão diferentes por pessoas com experiências diferentes ou com idades diferentes? Conhecemos o objeto em si ou o conhecimento **é** apenas o reflexo do objeto?

Piaget representa para quem deseja compreender o processo de conhecimento o mesmo que Freud representa para aqueles que desejam compreender as motivações profundas e afetivas do

107. Dentre os livros deste autor sobre Piaget e sua aplicação ao ensino podem ser citados os seguintes títulos: *Uma escola piagetiana, Piaget para principiantes* **e** *A construção do homem segundo Piaget.*

comportamento humano. Ele mesmo dirá que sua preocupação é com o inconsciente cognitivo e que seria "conveniente pensar, desde agora, na fundação de uma psicologia geral versando simultaneamente sobre os mecanismos descobertos pela psicanálise e sobre os processos cognitivos[108]."

A elaboração teórica de Piaget está assentada sobre pesquisas com crianças e adolescentes. As pesquisas abrangem, por exemplo, o desenvolvimento da noção de objeto, de número, de quantidade ou dos julgamentos morais. É muito conhecido o teste com dois copos, sendo um deles largo e banco, e o outro alto e estreito. Ao passar o mesmo volume de água de um copo ao outro, as crianças menores de 7 anos terão dificuldade em identificar que se trata do mesmo volume de água. Com experimentos simples como este, Piaget conclui, por exemplo, que as crianças menores apenas consideram o resultado final e despregam a transformação (conservação), sendo também ainda incapazes de centrar a atenção em duas coisas.

Aliás, suas pesquisas começaram com a observação do jogo de uma criança: "Eu a olhava a se divertir com uma bola. Foi antes que eu tivesse filhos. A bola rola para baixo da poltrona, ela vai procurá-la e a acha. Torna a jogá-la. Ela desaparece sob um canapé profundo com franjas... Ela não vê mais nada. Então volta à poltrona onde já a havia encontrado[109]." Nesse caso, trata-se do processo de aprendizagem da permanência do objeto, algo óbvio para a maioria dos que passaram dos 2 anos, mas um processo desafiador para a criança nos primeiros meses de idade.

Conhecimento - construção da realidade

Para Piaget a mente não funciona como um simples e passivo espelho da realidade que apenas a reflete ou espelha. Suas pesquisas mostram que a mente funciona mais como um artista ativo, que se apropria da realidade de uma forma criativa e a recria ou reconstrói de acordo com a base existente no indivíduo, ou seja, as estruturas ou esquemas mentais.

108. V. Civita, *Piaget,* **p. 234.**
109. J.C. BRINGUIER, *Conversando com Jean Piaget,* **p. 42.**

O conhecimento, assim, se dá através de um constante processo dialético de adaptação entre o sujeito e o objeto. Por exemplo, ao representar uma casa, uma criança provavelmente representará aqueles aspectos que por um ou outro motivo lhe chamem mais atenção ou aos quais ela esteja mais ligada afetivamente. Daria para dizer que esta casa é menos real do que a casa que o adulto vê? Conforme Piaget, seria esta a forma como a criança neste momento constitui o objeto, podendo com o tempo vir a constituí-lo de outras formas, conforme o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e a experiência lhe permitem.

Piaget diria com Peter Berger e Thomas Luckmann que não vivemos num mundo pré-formado, mas que este mundo é socialmente construído (através da linguagem, de símbolos, etc.[110]). Piaget, no entanto, pergunta como este processo ocorre na criança e no adolescente e como se pode chégar a desenvolver o potencial humano de conhecer e construir o mundo.

Estruturas mentais - inconsciente cognitivo

Piaget constata que assim como há fases para o desenvolvimento do organismo (na embriogênese, por exemplo, há períodos determinados para a formação dos ossos, dos olhos ou outros órgãos do feto), também há fases para o conhecimento da realidade que cerca a pessoa. Poderíamos dizer que há diferentes modos de se adaptar à realidade, num constante processo que vai do mais simples ao mais complexo.

Estas maneiras de apreender a realidade - as estruturas ou esquemas mentais - têm uma base biológica. Daí sua regularidade em pessoas da mesma faixa etária, independente do contexto cultural. Juntas elas formam o que ele denomina de "inconsciente cognitivo[111]." Assim como o inconsciente psicossexual (Freud) determina em grande parte nossas ações presentes sem que nos demos conta, assim o inconsciente cognitivo funciona como o lastro sobre o qual se desenvolve nossa vida intelectual. Podemos dizer que as estruturas são os meios de o indivíduo adaptar-se ao mundo, bem como de compreender e modificar o mundo a seu redor.

110. Cf. P BERGER e T. LUCKMANN, *A construção social da realidade.*
111. V. CIVITA, *op. cit.* **p 226.**

Piaget encontra na idéia da estrutura uma maneira para explicar a possibilidade de construir um mundo com relativa coerência e sentido a partir da multiplicidade de estímulos e experiências que temos diariamente: "A necessidade de estrutura é ligada à necessidade de coerência interior e de organização, sem o que é a anarquia interior, é a desordem, a incoerência .

A estrutura não é uma grandeza fixa. Piaget afirma que "a inteligência é, por definição, a adaptação às situações novas e é então uma construção contínua das estruturas[113]." Por isso, "(...)a estrutura é sempre um sistema de transformações. Mas quem diz transformação diz construção, com possibilidade de estruturas novas, o alargamento da estrutura inicial, que vem se inserir, como caso particular, nas estruturas mais amplas; uma vez o número formado, por exemplo, haverá a descoberta dos números negativos no início, depois dos números fracionários[114]."

Assimilação e acomodação

A transformação e construção das estruturas é um processo permanente de adaptação, isto é, de desequilíbrio e de busca de novos equilíbrios. Piaget define estes dois momentos do processo de adaptação como assimilação e a acomodação.

Assimilação é antes de tudo um conceito biológico. Ao absorver o alimento, o organismo assimila o meio: "isto significa que o meio está subordinado à estrutura interna e não o inverso[115]." Por exemplo, não importa quanta couve o coelho coma, ele não se transformará em couve. Piaget argumenta que psicologicamente acontece algo semelhante, ou seja, que o meio está subordinado à estrutura interna. Não tendo construído a devida estrutura, a criança poderá repetir conceitos como "Deus é amor", "o Brasil é um país grande" ou realizar operações do tipo 7x8-56, sem que isso de fato se constitua em conhecimento efetivo no sentido de instrumento na interação com o meio.

Acomodação é a contraparte da assimilação. Se a última é subordinada ao sujeito (no caso do exemplo, ao coelho que comia

112. J.C. BRINCUIER, *op. cit.,* **p. 61.**
113. /<£, p. 61.
114. *Id,, p.* **59.**
115. *Id,, p.* **62.**

a couve), a acomodação é subordinada ao objeto. Sabemos que cada situação nova apresenta nuances ou características diferentes.

É necessário, pois, que a estrutura existente ou em formação se adapte a este novo objeto ou situação. Por exemplo, a criança que descobriu a possibilidade de pegar os objetos assimila tudo que encontra pela frente aos "esquemas de apropriação." No entanto, os objetos variam conforme o volume, a consistência, o peso, a fragilidade e requerem (os objetos) que a estrutura mental se "acomode" a suas peculiaridades. Pode-se dizer que o esquema da assimilação é geral e o esquema da acomodação é particular. O primeiro pressupõe uma espécie de Sistema, enquanto que o segundo representa uma modificação deste mesmo sistema.

Vemos que acomodação e assimilação são processos

O ato de conhecer acontece na complem

e o segredo da educação está em màntê-los em interação constante.

Para o educador isso significa viver o que Paulo Freire chama de dialética entre paciência e impaciência. Por exemplo, uma criança pequena tem a concepção de que uma nuvem chora, anda, brinca (fase do animismo) e que se ela não larga água é porque está triste ou incomodada. Ora, o conhecimento científico nos propicia uma visão das nuvens e da chuva como resultantes de uma combinação de fatores atmosféricos e é natural, em nossa cultura, que desejemos que a criança alcance este tipo de conhecimento.

Outro exemplo é a representação de Deus em forma humana (antropomorfismo). Enquanto que esta visão corresponde a um estágio natural na evolução da criança, não desejaríamos que ela permanecesse com este tipo de conhecimento. A assimilação torna possível que estas formas de conhecimento existentes se transformem pela integração de novos elementos, enquanto que a acomodação representa o desequilíbrio que os novos estímulos ocasionam, desafiando a inteligência a alcançar níveis de equilibração mais elev ados.

Estágios

Talvez uma das idéias pelas quais Piaget se tornou mais conhecido entre educadores é a dos estágios do desenvolvimento da inteligência. Estes estágios ocorrem numa seqüência fixa para

todas as crianças. No entanto, a passagem de um estágio ao outro pode ocorrer em idades diferentes, dependendo dos seguintes fatores: a maturação interna (a hereditariedade, o fator biológico); a ação dos objetos (a experiência física); o fator educativo (a transmissão social); e a equilibração (a interação entre os três fatores acima)[116]. Para Piaget cada um destes fatores, se tomado isoladamente, é insuficiente para explicar a passagem de um estágio ao outro.

Os estágios representam "cortes" na formação das estruturas e podem ser identificados pelas seguintes características: a) pela ordem de sucessão constante nas aquisições; b) pelo caráter integrativo; c) por representar uma estrutura de conjunto; d) por possuir um nível de preparação e um nível de acabamento; e) por representar processos de formação mais processos de equilíbrio finais[117]. Vejamos resumidamente algumas características de cada um dos estágios.

Estágio sensório-motor: Este estágio, que via de regra ocorre dos zero aos dois anos, é o período de construção das subestruturas através da ação pura (noção de objeto, de tempo, de espaço, de causalidade, etc.). Dentre as características deste período destacam

-se as seguintes: processa-se a diferenciação gradual entre o corpo e o mundo que o circunda; é a fase da descoberta (construção)

do objeto como algo separado, que tem permanência própria, mesmo estando fora do raio de percepção da criança (veja o interesse da criança na brincadeira de esconder o rosto); o

conhecimento acontece através da ação direta e concreta (não há ainda a capacidade de simbolização). Piaget dirá que ainda não há pensamento propriamente dito, que se origina com a linguagem (isto é, com a interiorização de ações), embora haja inteligência, ou seja, a capacidade de resolver um problema novo ou coordenar as atividades para determinado fim.

Estágio pré-operacional ou inteligência simbólica: Este estágio corresponde aproximadamente à idade dos dois aos sete anos. Distingue-se pela emergência da função simbólica, ou seja, a capacidade de representar uma coisa por outra. Eis algumas

116. V. CIVITA (ed.), *op. ciL,* **p. 24.**
lU.IcL.p. **235.**

características fundamentais: a linguagem possibilita certa distância da ação; valem mais as impressões e pressentimentos do que a lógica (pensamento intuitivo); dificuldade em expressar a ordem dos eventos, fazer relações, lembrar e seguir regras; dificuldade de relacionar duas dimensões, por exemplo, volume e quantidade; centração em um aspecto do objeto; o mundo é fluido, imprevisível e mágico; justaposição e sincretismo; egocentrismo (incapacidade de tomar a perspectiva do outro); na comunicação observa-se o que Piaget chama de "monólogo coletivo"; os freqüentes "porquês" são uma maneira de descobrir o mundo através do novo instrumento adquirido, a linguagem.

Estágio das operações concretas: Entre os 7 e os 11 anos Piaget situa a fase das operações concretas. Operações são para ele ações interiorizadas (realizadas mentalmente) e que por isso podem ser agrupadas em sistemas de totalidades. Para que aconteça uma operação são necessários dois requisitos, a saber:

- conservação: reconhecer que, embora mudando a forma do recipiente, o volume da água permanece o mesmo;

- reversibilidade: reconhecer que qualquer mudança de forma, posição ou ordem pode ser reversível.

Nesta primeira fase operacional, o pensamento ainda está ligado a fatos e objetos concretos. Daí o nome de operações concretas. Não existe ainda a capacidade de trabalhar com hipóteses, enquanto construções teóricas. Com as novas possibilidades que emergem nesta fase, o mundo pode ser ordenado e se torna de certa forma previsível. Desenvolve-se também uma noção linear de tempo. Para os educadores e as educadoras não é difícil perceber estas mudanças, considerando o interesse que a criança nesta fase tem por fatos de sua história, da vida e do mundo que a cerca. É interessante notar também como as crianças de todas as culturas passam nesta fase por um ou outro tipo de escola, seja em salas sofisticadas ou aprendendo a caçar e pescar com os seus pais na floresta.

Estágio das operações formais: Este estágio inicia na adolescência e representa a aquisição do potencial para refletir abstratamente. Dentre as características encontramos as seguintes: capacidade de pensar sobre idéias, de ir além do mundo real e do presente (veja-se o interesse do adolescente em formular teorias,

bem como seu idealismo); capacidade de compreender conceitos universais como justiça e amor; raciocínio semelhante, pela primeira vez, ao dos professores; em termos de moralidade, pergunta pelas intenções de determinada ação, pela situação; tende a rejeitar, teoricamente, muitas convenções e valores da sociedade, embora na prática muitas vezes adira aos mesmos; possibilidade de considerar várias alternativas o que representa a ampliação das possibilidades, mas também dificulta a tomada de decisão própria; através da capacidade de pensar sobre seu pensamento, o jovem pode tomar a si mesmo como objeto de reflexão (autoconsciência). No entanto, uma vez que é ainda relativamente incapaz de diferenciar entre o que os outros pensam e o seu próprio pensamento, o adolescente julga que os outros estão tão preocupados com seu comportamento como ele mesmo (egocentrismo da adolescência).

Em traços gerais, como vimos, o desenvolvimento do raciocínio se dá a partir de uma orientação egocêntrica. A criança é o centro do mundo, não havendo ainda a possibilidade de tomar outra perspectiva. O real confunde-se com aquilo que é desejado. Procurem lembrar-se das argumentações com crianças menores. Os argumentos do tipo "não vês", "não ouves" são pouco convincentes para a criança. Piaget chama esta tendência de representar as coisas conforme o modelo interno e não conforme o modelo em si de "realismo intelectual."

Em *O raciocínio na criança,* Piaget identifica dois fatores essenciais no raciocínio formal, ou seja, na etapa de pleno desenvolvimento da capacidade intelectual: a) a capacidade de desligar-se do ponto de vista próprio, imediato, colocando-se no lugar dos outros e raciocinando sobre aquilo que estes admitem acreditar; b) ficar no plano da pura assunção, isto é, ter a capacidade de desligar-se temporariamente do real e permanecer no plano do puramente possível[118].

Usando outra linguagem, Piaget dirá que o desenvolvimento consiste em libertar-se do real e colocar-se no plano do possível. Embora a inteligência seja um mecanismo de adaptação ao mundo, ela não está presa ao mundo e permite que o homem refaça a sua relação com o mundo com um instrumental cada vez mais elaborado.

118. Cf. J. PIAGET, *0 raciocínio na criança,* **p. 74.**

Desenvolvimento da religiosidade

Vimos acima como o fator religioso esteve presente nas opções iniciais de Piaget pela biologia. Tratava-se, para ele, de compreender melhor os mistérios da vida. No entanto, em suas obras não há maiores reflexões teológicas. O estudo mais próximo das preocupações com que se lida na teologia e na educação religiosa é *O julgamento moral da criança,* no qual ele descreve a evolução da heteronomia à autonomia, ou seja, o processo de diferenciação e descentração que permite a tomada de decisões em princípios conscientemente refletidos e assumidos pelo indivíduo.

Baseado na idéia de estruturas no desenvolvimento do raciocínio, Lawrence Kohlberg vai realizar consistente trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento do julgamento moral. Primeiro ele argumenta que o conceito de justiça representa um princípio universal, que não é relativo a nenhum outro. Para ele, não apenas há um desenvolvimento que segue padrões universais, mas há também uma norma para este desenvolvimento. Tendo como centro a pergunta pela justiça, Kohlberg identifica três níveis de julgamento moral, cada um com dois estágios: nível pré-convencional (moralidade heterônoma e troca instrumental), nível convencional (relações interpessoais mútuas, e sistema social e consciência) e nível pós-convencional (contrato social e princípios éticos). Ele reconhece nos estágios a mesma universalidade que Piaget percebeu em termos do pensamento racional. Uma vez que neste contexto não é possível explicar cada um dos estágios, chamo atenção apenas para o lugar central que na definição ocupa o termo "convencional", no sentido de acordos reciprocamente estabelecidos e aceitos. Há uma fase que antecede esta possibilidade, mas há também uma fase em que os julgamentos morais e éticos acontecem num nível além daquilo que é convencional[119].

Na área específica da educação religiosa merece destaque a pesquisa realizada por Ronald Goldmann, na Inglaterra, publicada em 1964 no livro *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (O pensamento religioso da infância à adolescência). O autor

119. Cf. Lawrenct K0MLBERC, *The Psychology of Moral Development,* **2 vol.**

argumenta que, embora haja fatores não cognitivos que determinam a opção de fé, o pensamento religioso não difere quanto ao modo e à forma do pensamento não religioso[120]. A pesquisa visa identificar fases na compreensão de conceitos como Igreja, Bíblia, a santidade de Deus, a ação de Deus no mundo, Jesus e o problema do mal e oração.

Nas conclusões Goldman chama atenção para os perigos de uma educação cristã que coloca no centro o conteúdo ao invés da criança enquanto um ser em crescimento. As conseqüências muitas vezes são um retardamento quanto ao desenvolvimento do pensamento religioso ou mesmo um desligar-se destas questões, ao menos ao nível da inteligência. Com isso, a pessoa estaria abdicando de um dos elementos que perfazem a integralidade humana, ou seja, a razão.

No Brasil, uma tentativa de usar o referencial teórico de Piaget foi realizada por Ir. Terezinha Batista. Estudando crianças de 0 aos 7 anos, através de observação, desenhos e entrevistas, ela descobre aspectos interessantes da construção do conceito de Deus, Jesus, oração, etc. Ela constata, por exemplo, a importância da ação e da imitação nestes primeiros anos, verifica o papel do ambiente para acelerar o desenvolvimento da fé e, sobretudo, destaca importância da relação de confiança na educação religiosa: "Acredito que o melhor método na orientação da fé é *ir ao encontro da criança num diálogo amigo* que a faça crescer na confiança em Deus e nos irmãos [21]."

Um outro estudo, mais abrangente, encontramos em *Psicologia da Inteligência e Psicologia da fé,* uma pesquisa na qual J.-M. Pohier procura fazer uma leitura de Piaget do ponto de vista da teologia. Ele usa especialmente conceitos do pensamento pré-formal e compara-os a elementos da fé cristã que correspondem a esta fase do desenvolvimento. O objetivo é ajudar a teologia e os fiéis a perceberem que a fé não precisa excluir o pensamento racional no seu nível mais elevado. Por outro lado, ele também chama

120. Cf. R. GOLDMAN, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence,* **p. 3.**
121. Ir. T. BATISTA, *Evolução da fé na criança,* **p. 89.**

t

atenção para o fato de haver na própria teologia elementos que favorecem a adesão a um nível pré-formal.

Maturidade, conforme Pohier, seria a possibilidade de dar a Deus o lugar que é de Deus através do processo de descentração (Piaget), isto é, através da diferenciação entre o eu e o outro, o eu e o mundo, e o eu e Deus (que para Pohier se encontra em Cristo). Maturidade, assim, se dá em direção a um centro que está fora da pessoa. Graças a esta descentração a fé madura é uma fé aberta ao mundo e não teme sucumbir diante de outras idéias e crenças.

Além disso, maturidade na fé não significa apenas assentimento cognitivo a determinadas verdades, mas resulta do equilíbrio entre o afetivo e o cognitivo. A fé madura valoriza e usa diferentes linguagens[122]. Pohier aponta os limites da teoria de Piaget no sentido de chamar atenção para o mito e outros tipos de linguagem. O próprio Piaget, aliás, reconhece que as estruturas cognitivas não são o todo da psique.

Mais recentemente a pesquisa tem assumido uma tarefa ainda mais ambiciosa, procurando compreender o desenvolvimento da estrutura do crer. Um ponto de referência básico para esta pesquisa é o trabalho de James Fowler, que além de Piaget, usa como base psicológica as teorias de Erik Erikson e Lawrence Kohlberg. Na teologia, Fowler apóia-se sobretudo em Paul Tillich e Richard Niebuhr, para quem a fé é uma preocupação humana universal, ou seja, é a necessidade que temos como homens e mulheres de mover-nos em direção a um horizonte último que dá sentido à vida.

Fowler identifica seis estágios ou tipos de fé: fé indiferenciada, fé intuitivo-projetiva, fé mítico-literal, fé sintético-convencional, fé individuativo-reflexiva, fé conjuntiva e fé universalizante. Cada um destes estágios tem suas virtudes próprias e corresponde a um determinado potencial em termos de fé. Assim, por exemplo, a fé intuitivo-projetiva tem como elemento característico a imaginação criativa, a fé individuativo-reflexiva tem o potencial de propiciar uma posição pessoal a partir da crítica da própria história e comunidade de fé. O estágio 6 representa a culminância do processo de descentração, individuação e desprendimento. Cito

122. Cf. J.-M. POHIER, *Psicologia da inteligência e psicologia da fé,* **p. 28W8.**

apenas algumas frases da descrição que Fowler faz dos "universalizantes":

> *"As raras pessoas que podem ser descritas por este estágio têm uma graça especial que as faz parecer mais lúcidas, mais simples e, ainda assim, de algum modo mais plenamente humanas do que o resto de nós. A sua comunidade possui uma extensão universal. As particularidades são apreciadas porque são vasos do universal, e, portanto, valiosas independentemente de qualquer consideração utilitarista. A vida é objeto tanto de amor quanto de pouco apego. Tais pessoas estão prontas para ter comunhão com pessoas de qualquer um dos outros estágios e de quaisquer outras tradições de fé[m]".*

Para Fowler a fé pressupõe uma espécie de estrutura, na linha do que Piaget pesquisou. Portanto, o crescimento da fé não é meramente uma questão de acrescentar novos conteúdos, mas implica numa reestruturação mais profunda que, por sua, vez depende de fatores biológicos, culturais e sociais. A conversão, por seu turno, implica uma mudança de conteúdos, não necessariamente das estruturas.

A contribuição destas pesquisas é no sentido de enfocar a fé e as expressões da fé a partir do ângulo da pessoa que está em desenvolvimento e não como um ideal pronto, acabado, definido de antemão por teólogos ou pela Igreja. Em nenhum momento se promete algo como um caminho infalível para uma fé plena, muito menos se elimina ou substitui a graça de Deus como fonte da fé. Diante da fé parece que, como educadores, movemo-nos entre ser uma espécie de servos inúteis e ao mesmo tempo fiéis semeadores sem os quais corre-se o risco de não haver colheita.

Piaget e a prática educativa

Os escritos de Piaget diretamente ligados à educação são muito escassos. Sua atenção, como vimos, estava voltada sobre a questão epistemológica: Como se conhece? Como a criança desen-

123. James FOWLER, *Estágios da fé,* **p. 169.**

volve noções ou conceitos? Mesmo assim, hoje provavelmente sua obra seja mais usada por educadores do que em qualquer outra área do conhecimento.

Para Piaget a pedagogia é uma das ciências mais difíceis pela complexidade dos fatores envolvidos[124]. Se o público não valoriza esta disciplina é porque não sabe o que se passa com a ciência pedagógica. Uma das grandes contribuições de Piaget talvez resida em chamar atenção para as bases científicas da educação. Neste sentido, o avanço representado pela psicologia genética é semelhante às pesquisas e sistematizações de Freud ou Marx. Quer dizer, sempre houve inconsciente ou classes sociais, mas não havia uma teoria que explicasse estes fenômenos. Assim também com a inteligência e seu desenvolvimento: sempre se pensou e ensinou e havia até reflexões sobre como isso acontecia (veja a importância que Piaget dá a Comenius e Rousseau), mas não havia as condições para uma teoria elaborada com baáe em pesquisa.

Destaco abaixo algumas contribuições importantes para a prática educativa, especialmente para a educação cristã:

a) Todo o desenvolvimento deve estar direcionado para a criatividade e a capacidade crítica, como fica claro na sua articulação dos objetivos da educação:

> *"O objetivo principal da educação é criar pessoas que são capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram - pessoas que são criativas, inventivas e descobridoras. O segundo objetivo da educação é formar mentes que sabem ser críticas, sabem verificar e não aceitam tudo o que lhes é oferecido. O grande perigo, hoje, é de 'slogans', opiniões coletivas, correntes de pensamento prontas para o consumo. Nós temos que ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que pode e o que não pode ser provado. Assim sendo, necessitamos de alunos que são ativos, que desde cedo aprendem a descobriras coisas por si, em parte através de sua atividade espontânea e em parte através de materiais que preparamos para eles[125]".*

124. J. Pl AC ET, *Psicologia e pedagogia,* **p. 21.**
125. Ap. D. EUIND, *Children and adolescentes,* **p. 24.**

b) O ato de conhecer, de aprender significa reconstruir ou recriar e não apenas reproduzir a realidade ou os conhecimentos que já existem. Piaget acentua que esta construção se dá de dentro para fora e de fora para dentro. Na educação tendemos a esquecer esta dialética e enfatizamos sobretudo a aprendizagem de fora para dentro (reprodução de informações, dados, opiniões, etc.). O papel da educação não é reproduzir a cultura, mas reinventá-la em função de uma adaptação a um nível mais elevado dos homens entre si e dos homens com a natureza. Na introdução a uma das obras de Comenius, Piaget chama atenção para o núcleo central da pedagogia deste educador checo, ou seja, de que a educação é parte do processo formativo da natureza. Piaget parece construir sobre este princípio de Comenius.

Uma vez que a construção precisa acontecer de dentro para fora é imprescindível que se considere o interesse como eixo central do trabalho da inteligência: "Qualquer trabalho da inteligência repousa num interesse[126]." Piaget também não descarta a importância da afetividade, que para ele é o motor do processo de conhecimento.

c) A ação é a base da aprendizagem. Os conceitos são construídos a partir da ação e sobre a ação. Uma educação baseada em Piaget, portanto, privilegia a atividade e a prática. Ele defende explicitamente os métodos ativos por possibilitarem a descoberta e a apreensão pessoal dos fatos. "A não ser que o sujeito atue sobre o objeto e o transforme, ele não compreenderá sua natureza e permaneceria no nível da mera descrição[127]."

Estes métodos naturalmente são mais difíceis de usar. Na educação cristã ou ensino religioso a ênfase estaria na prática derivada da fé, na prática do amor, e não no ensino de lições sobre Deus. A primeira preocupação estaria em construir uma relação de confiança entre educador e educando, a base para viver e explorar a liberdade oferecida por Deus. A vida da comunidade, os ritos e gestos também assumiriam uma nova importância dentro de uma proposta educativa na linha de Piaget

126. J. PIAGET, *Psicologia e pedagogia,* **p. 162.**

127. *J.* **PIACET, The role of action in the development of thinking. In: W.F. OVERTON & J.M. GALLAGHER,** *Advances in research and theory,* **p. 18.**

d) A interação social é condição básica para que o desenvolvimento intelectual ocorra. Piaget diz que a escola tradicional só conhece um tipo de relação: do professor sobre o aluno. Ele conta o caso do inspetor canadense que propunha dividir os alunos em duas salas diferentes para que o professor não pudesse falar para todos os alunos ao mesmo tempo. Com esta interação possibilita-se ao aluno aprender com alguém que tem uma linguagem semelhante à sua, além de ajudar na passagem do egocentrismo à reciprocidade[128]. Esta interação é também vital pa medida em que nos adaptamos aos outros é que tomamos consciência de nós mesmos[12] ."

e) O professor conseqüentemente perde sua função onipresente e onisciente. Piaget define-o como tendo um papel de "cooperação superior[130]". Uma vez que a criança é por natureza predisposta a aprender, uma das primeiras preocupações do educador e da educadora deve ser no sentido de não obstaculizar este desejo da criança. Sua própria adaptação ao meio coloca-lhe os desafios no sentido de conhecer mais. Cabe ao professor ajudar a perceber estes desafios como problemas a serem enfrentados e resolvidos.

Estes caminhar junto com os educandos requer do professor uma postura de quem não tem todas as respostas, mas ao mesmo tempo exige a segurança de quem confia no processo e tem os instrumentos para ajudar. Piaget alerta sobre a dificuldade do educador no sentido de tomar a perspectiva do aluno:

> *"Todo professor principiante percebe, mais cedo ou mais tarde, que seus cursos eram incompreensíveis, pois falava a si mesmo, por assim dizer, preocupando-se unicamente com o próprio ponto de vista. São precisos algum tempo e muito trabalho para que descubra que não é tão fácil colocar-se no ponto de vista dos estudantes, que ainda não sabem o que o professor já sabe da matéria do seu curso.,.[131]"*

128. *i.* **PI AC ET,** *Psicologia e pedagogia,* **p. 179.**
129. J. PIAGET, *0 raciocínio da criança,* **p. 196.**
130. J. PIAGET, *Psicologia e pedagogia,* **p. 184.**
131. *Ap.* **J. M. POHIER,** *op. cit.,* **p. 61.**

f) A criança não é um pequeno adulto. Isso os educadores sabiam pelo menos desde Rousseau. 0 que Piaget faz é apontar as limitações e as possibilidades a partir de um processo de reestruturação que ocorre na criança e que tem por base o fator biológico. Fica o desafio de compreender o que é a linguagem, a matemática ou a teologia para a criança. Em algumas áreas houve significativos avanços neste sentido. Por exemplo, Emília Ferreiro estudou as etapas da aprendizagem da linguagem escrita e com isso trouxe significativas contribuições para rever o que se entende por alfabetização, o que são erros ortográficos ou simplesmente expressões distintas no processo de desenvolvimento. Na teologia deveríamos perguntar o que seria uma cristologia ou uma eclesiologia de crianças ou de adolescentes (não uma teologia infantilizada).

g) Para Piaget não há possibilidade de queimar etapas no processo de construir o conhecimento. Lembro neste contexto a história do dono de um arrozal que, preocupado com o crescimento lento das plantas, dá um pequeno puxão em cada uma delas. 0 resultado evidentemente foi a destruição do arrozal.

O desenvolvimento também não é igual em todas as áreas. Alguém pode pensar em termos abstratos em questões de física ou matemática e permanecer no nível pré-formal em questões de sociedade, ética ou fé. É o caso, por exemplo, do cosmonauta que afirmou não ter visto Deus no espaço. Ele pode ter sido um excelente físico, que todavia havia estagnado na área teológico-religiosa.

h) Com Piaget a pergunta pela gênese e pela construção do conhecimento volta a ocupar um lugar central na educação. Isso parece trazer uma nova valorização para o educador e para o seu trabalho. "Há, disse uma aluna na discussão sobre Piaget, um brilho especial nos olhos dos professores que exprimentaram a proposta construtivista." O próprio Piaget coloca o educador como um pesquisador, como alguém que precisa "fundar ou desenvolver uma pedagogia experimental que, no próprio meio escolar, estude a aquisição de conhecimento da criança[12]." Isso com certeza vale

132. J. PIAGET, Algunas reflexiones sobre la pedagogia, p. 10.

também para outros lugares onde se trabalha com algum tipo de conhecimento.

Notas sobre o construtivismo **pòs-piagetiano**

Piaget apresenta uma teoria aberta a novos desenvolvimentos. Prova disso são as pesquisas que, nas diversas áreas do conhecimento , buscam nele um ponto de apoio, mas são também as diversas práticas, especialmente na aducação, que têm sua base em Piaget Considerando esta característica da própria teoria é, em certo sentido, uma redundância falar em construtivismo pós-piagetiano. "Nós poderíamos falar apenas em construtivismo, lembra o filósofo Ernildo Stein, porque ele já implica, em si mesmo, um processo progressivo de reflexão sobre si mesmo, de correção constante [33]." Mesmo assim, o uso do termo vem se tornando corrente e pode designar um conjunto de novas ênfases ou alguma ênfase específica. Assim integra-se na perspectiva neo ou pós-piagetiana tanto a tentativa de aproximar Piaget e Paulo Freire, recuperando a dimensão social e política do processo de conhecer e aprender, quanto o esforço de compreender a relação entre as estruturas cognitivas e afetivas.

Uma tentativa de sistematização teórica, incorporando na reflexão diversas perspectivas inovadoras, podemos encontrar nas formulações de Esther Pillar Grossi[134]. Ela identifica pelo menos duas esferas ao lado da cognitiva: "a esfera desejante e a esfera social, do Outro. A esfera desejante compreende os fatores motivacionais e da experiência de vida de cada indivíduo, enquanto que a esfera social pode referir-se tanto ao nível das relações mais próximas como às bem amplas relativas à cidadania. Ao lado destas três dimensões, Grossi enfatiza também a questão da linguagem como um aspecto fundamental para embasar as teorias de ensino[135]." Afinal, é com as diferentes formas de linguagem (escrita, plástica, musical, etc.) que são constituídos os significados na construção do conhecimento.

133. Ernildo STEIN, Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: E.P. CROSSI e J. BORDIN, *Construtivismo pós-piagetiano,* **p. 36.**

134. Cf. Esther P. CROSSI, Aspectos pedagógicos do construtivismo -1. In: *Construtivismo pós-piagetiano,* **p. 156-161.**

135. *Id., Construtivismo - um fenómeno deste século,* **5 p.**

Como se percebe, trata-se de uma proposta metodológica aberta aos mais diferentes aportes. O seminário sobre *Construtivismo pós-piagetiano - um novo paradigma sobre aprendizagem* realizado em Porto Alegre no fim do ano de 1992 é um exemplo desta tentativa de construção teórica interdisciplinar. Nele houve, lado a lado, as contribuições de filósofas e de alfabetizadoras, do arquiteto que projeta a escola e da professora que nela ensina matemática, do sociólogo que lê a realidade e da professora que descobre que a menina que, na escola, insistia em sentar-se ao lado do lixo fora jogada literalmente no lixo pela sua mãe[136].

Bibliografia

BATISTA, Ir. Terezinha. *Evolução da fé na criança.* São Paulo, Paulinas, 1974.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade.* 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1974.

BRINGUIER, Jean-Claude. *Conversando com Piaget.* Rio de Janeiro, DIFEL, 1978.

CHARLES, C-M. *Piaget ao alcance dos professores.* Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.

ELKIND, David. *Children and adolescents - Interpretative essays on Jean Piaget.* New York/London, Oxford University Press, 1970.

FOWLER, James. *Estágios da fé.* São Leopoldo, Ed. Sinodal, 1992.

FRANCO, Sérgio R. Kieling. *O construtivismo e a educação.* Porto Velho, GAP, 1991.

COLDMAN, Ronald. *Religious thinking from childhood to adolescence.* New York, Seabury Press, 1964.

GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Construtivismo pós-piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem.* Petrópolis, Vozes, 1993.

-. *Construtivismo - um fenônemo deste século.* Secretaria Municipal de Porto Alegre. Polígrafo.

136. Cf. E.P. GROSSI e J. BORDIN, *op. cit.* **Neste livro estão reunidas as palestras apresentadas no referido seminário.**