

SEÇÃO ESPECIAL: CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

Há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea?

Arnaldo Nogaro¹,
Hildegard Susana Jung²

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa teórica, de natureza qualitativa, com o objetivo de responder ao questionamento: há lugar para a teoria de Freire na pedagogia universitária contemporânea? No ano de 2021 comemora-se o centenário de nascimento do patrono da educação brasileira. Com base nas suas obras e em outras que tratam da pedagogia universitária, argumenta-se na direção de construir pontes entre elas. Traz-se à discussão alguns conceitos que se encontram diluídos na teoria de Freire, além de construir argumentos para demonstrar que ainda há muito por aprender e por compreender a seu respeito. A opção pelos conceitos apresentados não foi aleatória: fez-se com base na experiência acadêmica dos autores e no conhecimento que possuem da obra do pensador, acreditando que eles representam aspectos importantes de um perfil docente esperado para atuar na docência universitária.

Palavras-chave: Pedagogia universitária. Teoria de Freire. Ensino-aprendizagem.

Como citar este documento – ABNT

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana. Há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea? *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e034884, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34884>.

Recebido em: 01/07/2021
Aprovado em: 27/08/2021
Publicado em: 26/10/2021

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Erechim, RS, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511>. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

² Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, RS, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

¿Hay lugar para la teoría de Paulo Freire en la pedagogía universitaria contemporánea?

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación teórica, de carácter cualitativo, con el objetivo de dar respuesta a la pregunta: ¿hay lugar para la teoría de Freire en la pedagogía universitaria contemporánea? El 2021, se celebra el centenario del nacimiento del patrón de la educación brasileña. A partir de sus obras y otras que tratan de la pedagogía universitaria, se argumenta en la dirección de tender puentes entre ellas. Se traerá a la discusión algunos conceptos que se diluyen en la teoría de Freire y se construirán argumentos para demostrar que aún queda mucho por aprender y comprender al respecto. La elección de los conceptos presentados no fue aleatoria, se basó en la experiencia académica de los autores y el conocimiento que se tiene sobre el trabajo del pensador, creyendo que representan aspectos importantes de un perfil docente esperado para actuar en la docencia universitaria.

Palabras clave: Pedagogía universitaria. Teoría de Freire. Enseñanza-aprendizaje.

Is there a place for Paulo Freire's theory in contemporary university pedagogy?

ABSTRACT

This article is the result of theoretical research, of qualitative nature, with the aim of answering the question: is there a place for Freire's theory in contemporary university pedagogy? In 2021, the birth centenary of the patron of Brazilian education is celebrated. Based on his works and others that deal with university pedagogy, we argue intending to build bridges between them. Some concepts that are diluted in Freire's theory will be discussed, as well as arguments will be built to demonstrate that there is still a lot to learn and understand about it. The choice for the concepts presented was not random: it was based on the academic experience of the authors and on the knowledge that they have about the thinker's work, believing that that represents important aspects of a teacher profile expected for acting in university teaching.

Keywords: University pedagogy. Freire's theory. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O questionamento se há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea pode ser respondido com uma afirmativa ou negativa. A resposta pode ser simples e direta. Em nosso entendimento, ela é afirmativa: sim, há lugar para Freire. No entanto, não há respostas simples para questões complexas. O fato de a pergunta que dá vazão a este texto ser simples não significa que não seja profunda. A direção que nosso artigo toma tem por objetivo identificar aspectos da teoria de Freire que sirvam de referência para a pedagogia universitária contemporânea. Acreditamos dar nossa contribuição construindo uma ponte entre os dois temas, demonstrando suas convergências e sua importância.

O percurso para expor os argumentos que permitam contextualizar e dar densidade à resposta se inicia com uma provocação advinda de um olhar lançado sobre as redes sociais e entrevistas com intelectuais e expoentes do cenário político divulgadas nas mídias, as quais afirmam ser o pensamento de Freire inconsistente e ideológico. A convicção em suas ideias é tão forte que propõem que se retire o título de “patrono da educação brasileira”³. Diante disso, teria algum sentido comemorarmos o centenário do pernambucano que projetou o pensamento pedagógico brasileiro a outros continentes? Sua teoria tem algo a dizer à pedagogia universitária e aos docentes que trabalham no ensino superior?

O mundo universitário possui suas particularidades, mesmo assim, podemos pensar em alguns aspectos sobre os quais Freire se pronuncia. Na organização do texto, inicialmente, contextualizaremos o locus universitário contemporâneo, depois, abordaremos a teoria de Freire em conexão com a pedagogia universitária e, dentro dessa, trataremos de alguns conceitos freireanos que consideramos relevantes para a discussão.

O LOCUS UNIVERSITÁRIO CONTEMPORÂNEO

A revolução nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a expansão vertical do ensino superior no Brasil desenham um cenário que, ao mesmo tempo que democratiza o ensino e inclui os estudantes, possibilitando o acesso a níveis superiores de educação, alerta para problemas que terão grande impacto em sua formação e em seu futuro pessoal e profissional. O acesso ao diploma não garante que serão incluídos de fato em outros espaços, como por exemplo, no mercado de trabalho.

A pandemia iniciada em 2020 agrava alguns aspectos desse quadro, gerando exclusão de segunda natureza, os excluídos por não possuírem as condições tecnológicas para ingressar ou acompanhar os estudos. Essa exclusão, somada à exclusão econômica, aumenta a distância entre os segmentos sociais e deixa ainda mais críticas as situações de um grande

³ A Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

segmento da população brasileira. Dubet (2020, p. 9) utiliza números para explicitar essa exclusão, que o leva à conclusão de que em “[...] todos os lugares, a porcentagem mais rica da população enriqueceu e colheu a maior parte do crescimento”.

Fala-se muito sobre educação 3.0, 4.0 e 5.0, com suas respectivas características⁴. Tais nomenclaturas até parecem relativas à potência de motores de automóveis, mas, na verdade, são formas de descrever, a partir de conceitos da Web 3.0, 4.0 e 5.0 (JUNG; VAZ; BENATTI, 2019), as transformações internas que a educação sofre em decorrência da interferência de fatores econômicos, tecnológicos, de organismos internacionais e do mercado de trabalho, que cada vez projeta exigências mais altas.

Porém, cabe ressaltar que há uma contradição nesse processo, pois, à medida que aumentam as exigências quanto à formação, parece que os critérios de qualidade da educação diminuem. Isso faz com que Beck (2011) afirme que começa “[...] assim a firmar-se a fórmula segundo a qual certificados de qualificação **são cada vez menos suficientes**, mas ao mesmo tempo cada vez mais necessários para alcançar as almejadas e disputadas posições profissionais” (BECK, 2011, p. 224, grifo do autor). Dubet (2020, p. 48) vai na mesma direção quando diz que há um paradoxo entre a mobilidade escolar e a profissional: a “[...] mobilidade ascendente dentro do sistema escolar não é acompanhada por uma mobilidade profissional; os jovens ascenderam na ordem escolar e não se deslocaram na ordem dos empregos”. Mesmo que tenha aumentado o número de contratações de uma geração para outra, também houve uma massificação de diplomas.

Escritos sobre a pedagogia universitária versam, sobre diferentes perspectivas e com uma tônica reiterada, a respeito da demanda por inovação, por metodologias ativas e na inserção das TDICs. Assim, na esteira da educação propalada, surge o professor 3.0, 4.0 ou 5.0, o que provoca certa ansiedade profissional nos alunos, visto que ele está sempre se aprimorando para não perder a “onda” e, conseqüentemente, seu trabalho. Goergen (2020, p. 143) explicita que, em muitos contextos, a educação escolar e universitária “[...] é posta a serviço de objetivos quantitativos, utilitaristas e produtivistas não relacionados à formação humana, subjetiva, cidadã, mas à instrução de indivíduos úteis e adequados às expectativas do mercado”. Olhando para isso e para dentro da teoria de Freire, indagamos se há algo que se possa dizer para a difundida pedagogia do século 21.

⁴ De acordo com Rodrigues e Aranha (2020), o professor 3.0, ligado aos valores da era industrial, tinha uma inclinação tecnicista, baseada no alcance de objetivos e centrada na avaliação dos resultados. Por sua vez, o professor 4.0 centra sua atuação nos recursos tecnológicos e digitais. Por fim, o professor 5.0, em fase de emergência, pauta sua atuação na construção de uma nova sociedade centrada no humano, a qual “permitirá um mundo mais eficiente, inclusivo, sustentável, com mais comodidade e qualidade de vida para os seres humanos viverem com mais tranquilidade a longevidade” (RODRIGUES; ARANHA, 2020, p. 798).

Almeida (2012) destaca que, a partir do século 19, tivemos dois modelos⁵ que servem de inspiração para a organização universitária. O napoleônico, caracterizado pela preservação da ideia de “[...] universalidade e de difusão do saber constituído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado” (ALMEIDA, 2012, p. 41). O humboldtiano consagrou a separação da universidade do controle do Estado, “[...] assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião, e fez que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade” (ALMEIDA, 2012, p. 41). No Brasil, esses modelos descaracterizaram-se em função da mercantilização e privatização da educação superior, além da necessidade de reconfigurações internas para atender a processos regulatórios.

A universidade construída sob essas duas racionalidades chega ao período contemporâneo em lugar de destaque na sociedade do conhecimento, como produtora de ciência. Mesmo assim, ela se vê sufocada e tem sobressaltos diante da metamorfose (BECK, 2011) que os cenários mundial e nacional sofrem e dos questionamentos emergentes, para os quais ela precisa buscar as respostas a fim de não perder o espaço conquistado ao longo de décadas.

Se não bastassem os desafios decorrentes dessas mudanças, ao abrir as portas para diferentes segmentos sociais e realizar atendimento em massa, a universidade vê alguns de seus problemas históricos, como a insipiente formação pedagógica de seus professores, sendo potencializados. Almeida (2012) argumenta que há uma mudança epistemológica em curso que resulta no desaparecimento de significativo vocabulário no mundo da formação, emergindo outro de caráter essencialmente instrumental. Morin (2016) reforça, advertindo, que o conhecimento científico, a ciência e a tecnologia constituem uma parte importantíssima da cultura e do ser humano, mas somente uma parte.

Segundo Morosini *et al.* (2006), a pedagogia universitária surge na tradição cultural francesa, centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender. No caso brasileiro, ela assume a responsabilidade de superar a crítica para propor soluções diante da diversidade de instituições e das diferenças entre elas. No entender de Morosini *et al.* (2006, p. 57-58) “há muita crítica e pouca proposição de alternativas que procurem melhorar o desempenho e a formação docente”.

Observando os modelos pedagógicos e as práticas vigentes no ambiente universitário, verificamos a reprodução de tendências que se instalaram há décadas e mudaram pouco ou quase nada apresentando-se como uma pedagogia conservadora, vertical, magistrocêntrica e centrada na transmissão de conteúdos. No seu oposto, existem iniciativas que pretendem dar protagonismo aos estudantes: utilizar TDICs, situar o professor no papel de mediador,

⁵ Não vamos adentrar ou caracterizar os modelos referidos em maior profundidade. Fizemos alusão a eles para que possamos entender os traços que caracterizam a docência universitária no século 21.

mudar a arquitetura da sala de aula e implementar metodologias ativas. Tais iniciativas enfrentam resistência em razão da falta de preparo dos professores, da relativa ausência de clareza em como conduzir seu trabalho e da instabilidade dos modelos pedagógicos. Essas iniciativas propõem pouca densidade e profundidade teórica e são marcadas por oscilações de certo modismo tecnológico, que se transmuta a todo momento. Por fim, ainda persiste, em alguns contextos, a utilização de um discurso de caráter mais voluntarioso do que fundamentado em concepções claras, que demandam um processo de formação. Talvez falte a essas iniciativas o que iremos sugerir a partir da teoria de Freire: o aporte de clássicos desse pensamento, nos quais está o embrião de muitas pedagogias, referidas como novidade. Calvino (1993) talvez possa auxiliar na reflexão acerca disso. Para ele, resta o fato de que ler os clássicos “[...] parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, a respeito do *otium* humanista; e, também em contradição com o ecletismo da nossa cultura, que jamais saberia redigir um catálogo do classicismo que nos interessa” (CALVINO, 1993, p. 15, grifo do autor).

Nesses dois modelos, podemos situar a prática pedagógica no ensino superior, uma vez que esses modelos convivem ao mesmo tempo e, muitas vezes, dentro da mesma instituição. Não queremos enaltecer as virtudes de um em detrimento do outro, visto que eles foram considerados como referenciais, os quais traremos para a discussão correlacionando a teoria de Freire.

A TEORIA DE FREIRE EM CONEXÃO COM A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A leitura das obras de Freire propicia o contato com sua teoria do conhecimento, construída ao longo da sua história de vida. Em muitas circunstâncias, vemos educadores referindo-se às obras de Freire sem terem feito uma incursão mais profunda, como elas demandam, para falar com propriedade que “conhecem” ou “utilizam Freire” como âncora da prática pedagógica.

Se tomarmos como parâmetro o papel e a característica dos docentes universitários do Brasil, identificamos que uma das maiores fragilidades está relacionada à preparação didática para serem professores. Esses fazem qualificações em suas áreas de conhecimento de origem, destacando-se como pesquisadores, sem uma preparação consistente no que podemos denominar de “fundamentos didático-epistemológicos para a docência”. Não se trata de responsabilizar o docente pela fragilidade da sua formação, mas de questionarmos a própria legislação brasileira, que não coloca como uma obrigatoriedade o oferecimento de disciplinas didático-pedagógicas nos mestrados e doutorados, e tampouco coloca o estágio de docência como pré-requisito para alunos não bolsistas. De chofre, encontramos mestres e doutores (educadores por profissão) que sequer possuem qualquer noção das teorias educacionais e dos referenciais que dão sustentação ao exercício docente em uma

perspectiva como Freire propunha. Uma significativa parcela deles talvez tenha ouvido falar a respeito de Freire, mas não conhece sua teoria do conhecimento. Podemos encontrar, inclusive, aqueles que a rechaçam sem nem sequer ter lido alguma de suas obras.

Podemos afirmar que, no Brasil, falta uma identidade ao professor universitário. Existe enquanto categoria, possui um estatuto profissional, mas há muita disparidade e variáveis tipológicas que sustentam certa indefinição a seu respeito. Para Maciel (2009), o enfrentamento da problemática da docência universitária demanda um esforço coletivo com intenção de evoluir em busca da construção de uma pedagogia universitária de natureza multidimensional.

Esse quadro reforça os argumentos para defendermos que há lugar para Freire na pedagogia universitária. No entanto, o fato de os professores não possuírem conhecimento a respeito da pedagogia universitária não nos autoriza a dizer que a teoria de Freire, por si só, se justifica nesse vazio “didático epistemológico”. Esse pode ser ocupado por outros autores ou teorias. Precisamos justificar porque Freire pode ser uma opção. Mas é inegável a necessidade de preencher esse vazio. Morosini *et al.* (2006, p. 58) reforçam esse pensamento quando afirmam que:

[...] preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isto se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos.

Freire é importante e contemporâneo. Ele é um clássico do pensamento pedagógico reconhecido internacionalmente. Um clássico não perde sua atualidade, como aponta Calvino (1993), pois é um livro que nunca termina de dizer aquilo que tinha para dizer. Os clássicos “[...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12). A atualidade de um texto ou de um autor está relacionada ao lugar de onde partimos e ao objetivo que temos para sua leitura. Precisamos nos despir de visões pré-concebidas e desarmar nosso pensamento, explicitando nossas intenções em relação com o interesse de beber na “fonte”. Calvino (1993, p. 14) alerta para isso, ao dizer que para “[...] poder ler os clássicos, temos de definir ‘de onde’ eles estão sendo lidos, caso contrário, tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal”. Como um clássico, Freire combina com inovação, metodologias ativas e TDICs?

A teoria de Freire se refaz a exemplo de fênix. Há muito para ser absorvido nela ainda. Embora tenhamos convivido com a pedagogia freireana, precisamos reconhecer que, no que

diz respeito à implementação de suas ideias, ainda somos insuficientes. O que ele pode nos dizer que ainda não foi dito por outros pensadores ou não conseguimos interpretar adequadamente? Trataremos de alguns pontos que consideramos importantes trazer à reflexão para relacionar com a pedagogia universitária.

A incursão nas obras de Freire permite-nos apresentar conceitos considerados pertinentes para fundamentar o pensamento pedagógico que transpassa a pedagogia universitária. Destacamos pontos de vista que podem coadunar e contribuir com a pedagogia universitária. Esses princípios teóricos cruzam-se, entrelaçam-se e dependem uns dos outros, quando do exercício docente e na definição de um perfil profissiográfico do docente universitário.

Rigorosidade metódica, respeito aos estudantes e a seus saberes⁶

Acreditamos que a universidade é o espaço da ciência e, como tal, deve fazer a defesa de um conhecimento rigoroso, não aquele difícil ou inacessível, mas posto à prova, submetido à crítica, para ultrapassar o senso comum e ter a profundidade desejada de um conhecimento universitário que sustente uma visão de mundo sem ilusões. Santos (2004, p. 114) diz que a universidade no século 21 seria certamente menos hegemônica, mas não menos necessária do que foi nos séculos anteriores. “A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.

Freire defendia o conhecimento rigoroso e elaborado, resultado da disciplina intelectual. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1997, p. 29). A condição inicial para conhecer algo é a do não saber, da humildade e do reconhecimento de que não nos encontramos na posse de um saber, mas o desejamos e somos suficientemente humildes para reconhecer a condição em que nos encontramos. A arrogância epistemológica limita o ser humano, porque o faz acreditar que sabe tudo e que não há mais nada a aprender.

A rigorosidade metódica em Freire (1997) condiz com o que ele denomina de “pensar certo”. Não se trata de o educador transmitir “verdades” ao estudante, mas de entender que ele precisa assumir seu lugar na aprendizagem com autonomia. “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito,

⁶ A ordem de sua apresentação no texto não significa, necessariamente, ordem de importância dos que são apresentados por primeiro em relação aos últimos.

mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1997, p. 29).

A universidade trabalha com modelos padronizados, os quais, em muitas circunstâncias, impedem a compreensão das trajetórias dos estudantes e não lhes confere a atenção que necessitam. Freire (1992) insiste que ensinar não se reduz a transferir conhecimentos em torno de um objeto ou conteúdo. Constitui-se em ato muito mais profundo, cuja validade se dá quando os educandos aprendem a aprender, ao compreenderem a razão de ser do objeto do conhecimento. “Por isso, ensinar é um ato crítico e não mecânico” (FREIRE, 1992, p. 81). A respeito disso, Arroyo (2011, p. 279) nos desafia a nos colocarmos no lugar dos educandos e nos perguntarmos: “[...] de que nos servem conhecimentos que não nos ajudam a conhecer-nos?”.

Para que isso ocorra, os professores precisam que sua sensibilidade pedagógica seja posta em ação e, coerente “[...] com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem” (FREIRE, 1992, p. 80). Portanto, partimos da premissa de que o estudo e a reflexão constantes, o olhar e o posicionamento críticos sobre a articulação do currículo voltado para a realidade da universidade e dos sujeitos que nela estão inseridos, seja a força que mobilize o professor. A universidade, como espaço de relações, abriga alunos cujas características constituem a diversidade (raça, cor, sexo, origem social...) do seu ambiente, que se traduz num espaço de troca, de oportunidade, de experiências e de convívio ligados aos processos de aprendizagem. Como espaço educativo, além das trocas de conhecimento, há aquisição de valores, incentivo ao desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade, respeito mútuo etc.

O desafio da pedagogia universitária é permitir pensar para agir sobre a realidade cotidiana, transformando-a através de pequenas ações que gerem mudanças tecidas coletivamente, buscando tornar os fazeres e saberes mais apropriados à função da formação universitária. Freire (1992, p. 85) marca posição a esse respeito: “Refiro-me à insistência com que, desde faz longo tempo, defendo a necessidade que temos, educadora e educadores progressistas de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal”.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1997), Freire retoma a ideia de respeito aos saberes dos educandos, especialmente aqueles oriundos das classes populares que chegam à universidade, e abre espaço na prática pedagógica para o debate a respeito desses saberes. “Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1997, p. 33-34). Se pensarmos na organização do trabalho na universidade e nos currículos sobre os quais ocorrem os processos pedagógicos, poderíamos pensar não haver lugar para o que

Freire (1997) propõe. Por outro lado, se entendermos que o planejamento é feito pelo professor, surge um fio de esperança. É dele o compromisso com as escolhas e saberes que prioriza no seu trabalho. Como educador, age dentro de determinados limites e possibilidades, mas há espaço para seu protagonismo, daí sua responsabilidade em exercer a autonomia em favor da transformação do mundo, o que nos remete à reflexão na sequência.

Conhecimento emancipador e compromisso político com a transformação do mundo

Freire faz parte daquele contingente de educadores cuja pedagogia contribui para alimentar as perspectivas humanistas da docência e da formação acadêmica. Um dos marcos da universidade do século 21 diz respeito ao seu pragmatismo e à sua finalidade utilitarista como preparação para o mundo do trabalho. Segundo Rossato (2009, p. 28), nitidamente destaca-se o “[...] *Homo faber* em detrimento do *Homo sapiens*. Privilegia-se o fazer em oposição ao pensar os fenômenos sociais e humanos” (grifo do autor). Há dissonância entre a retórica e a prática efetiva na universidade. Fala-se muito em formar sujeitos, cidadãos que tenham capacidade crítica e uma visão ampla do mundo, que estejam aptos a interagir socialmente, mas na prática o que se vê são currículos de cursos predominantemente instrumentais, eivados de tecnicismo e desidratados de disciplinas e conhecimentos de caráter humanista. “Toda formação que desconsidera o humano, a humanidade, as humanidades tornam-se uma pregação contra o homem, e não responde ao sentido do viver e do conhecer” (ROSSATO, 2009, p. 32). Por isso, Freire (1997) era insistente em seu propósito pelo educar como ato de humanização.

Olhando para esse quadro, nos perguntamos, a exemplo de Rossato (2009), se as humanidades ainda têm lugar na universidade do século 21. Esse questionamento nos remete a uma reflexão sobre o projeto de homem que queremos construir por meio da formação universitária. Por outro lado, o atual contexto da sociedade moderno-líquida, do espetáculo e do cansaço (BAUMAN, 2001), nos leva a questionar sobre qual sujeito-aluno temos hoje e como, a partir de suas subjetividades, vamos desenvolvê-lo.

Freire (2004) fomentava uma persistência teimosa em demonstrar que as condições em que as pessoas se encontram não são fruto do acaso ou desígnio divino, mas resultado da constituição histórica da sociedade calcada sobre um modelo econômico-político desigual e excludente. Insistia que não bastava o diagnóstico, pois era preciso lutar com todas as forças para provocar a transformação desses contextos. Via no conhecimento e na mudança de estado de consciência humana as ferramentas que poderiam ser utilizadas para isso.

[...] eu diria que uma das coisas que devemos fazer é não esperar que a sociedade se transforme. Se esperamos, ela não se transforma; temos de fazer, e é nos metendo dentro do processo, na própria intimidade do

processo em movimento, que descobrimos o caminho e vamos desmontando coisas que se opõem à mudança (FREIRE, 2004, p. 141).

Nesse sentido, o contexto do sujeito-aluno que hoje frequenta a academia não pode ser ignorado, ainda que essa compreensão esteja revestida de complexidade. São tempos nunca vividos e, por isso mesmo, não previstos. Ainda assim, acreditamos que o conhecimento com o qual trabalhamos e ensinamos deve servir como possibilidade de enfrentamento dos problemas fundamentais que nos afligem. “É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvendá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 1992, p. 32).

Morin (2015, p. 18) chama a atenção dizendo que a escola e a universidade ensinam os conhecimentos, mas não a sua natureza: “Ensinar não é se concentrar nos saberes quantitativos, nem privilegiar as formações profissionais especializadas, é introduzir uma cultura de base que implica o conhecimento do conhecimento”. É importante compreender que ele é provisório, não linear e armazenado em espaços cada vez menores. O conhecimento pode resultar em mais conhecimento e pode servir para romper os grilhões que escravizam muitas pessoas. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p. 77). Quem tem o conhecimento como matéria-prima de seu trabalho, como é o caso do professor, deve estar ciente do que é e do que representa o conhecimento como ferramenta de libertação e humanização.

Exercício de uma pedagogia dialógica e humanizadora

A referência de Freire acerca do diálogo está na condição da vida coletiva, respeitosa e da prática educativa libertadora. Ele defendia uma pedagogia na qual cada um tem o direito e as condições para expressar a “sua” palavra.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: **a palavra**. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também sem elementos constitutivos (FREIRE, 1983, p. 91, grifo do autor).

Para isso, o diálogo é o pressuposto e o meio. Em tempos de intolerância e pensamento único, humanizar implica a tensão “[...] entre o que a tradição nos legou e as circunstâncias e dinamismos presentes” (BOUFLEUER, 2020, p. 20), para que o cuidado com a vida evite tantos episódios pelos quais não desejamos mais passar.

Olhando para os modelos pedagógicos vigentes, Freire (1997) insistia na sua deposição, por serem magistrocêntricos e verticais. O que ele propunha eram relações horizontais entre as pessoas que estavam dispostas a ensinar e aprender. “Por isso, que não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina a um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1979, p. 29).

O diálogo é pedagógico quando diz respeito tanto “[...] ao conteúdo em si quanto à forma pela qual o educador se vale para expor o significado de sua mensagem” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 74). A comunicação humana pode ocorrer das mais diversas formas: olhares, gestos, palavras, expressões faciais, silêncios... Mas ela pode ser unilateral quando um emissor transmite uma “mensagem” a um receptor, sem haver qualquer tipo de troca ou cumplicidade. A relação professor-aluno pode ocorrer dessa forma, com somente um se comunicando, transmitindo informações ao outro, o qual assume uma condição passiva. Não é necessário, contudo, que algo seja expresso em palavras, uma vez que a sala de aula está eivada de linguagens e silenciamentos. A relação pedagógica verdadeira é aquela na qual a liberdade de falar ou silenciar é o ponto de partida. Não poucas vezes, o professor fala e o estudante ouve ou finge que ouve. Nessa situação, não ocorre o que Freire entendia por diálogo.

O silêncio pode se constituir em momento dialógico quando os sujeitos, por livre escolha, decidem não “falar”, mas deixar que o silêncio “fale”, sem que haja o domínio de um sobre o outro. O que observamos nas salas de aula é a absoluta isenção ou não autoria do estudante na relação pedagógica. Há muitos silenciamentos e pouco silêncio, condição para que o pensamento reflexivo ocorra. “A postura crítico-dialógica pressupõe sempre a manifestação própria e a escuta do outro, reconhecendo as semelhanças e diferenças que constituem a convivência humana livre da doutrinação, do autoritarismo e da violência sistêmicos” (GOERGEN, 2020, p. 141-142). Há muito barulho de fundo, pouca escuta e quase nada de troca. Se não há interação, consentimento e abertura, não se pode falar de uma pedagogia dialógica, mas impositiva, transmissiva, que gera pouca aprendizagem, visto que o estudante “bloqueia” o professor como condição de autoafirmação de sua identidade, como modo de preservação de seu estado e de seus saberes como aluno. Segundo Boufleuer (2020), no diálogo temos a possibilidade de reconhecimento de cada sujeito em sua dignidade. Nós só podemos ser na nossa autenticidade e não quando o outro nos dirige.

O diálogo proposto por Freire não é uma simples conversa de caráter romântico. Possui sentido mais profundo, porque ele abriga o conflito, a contradição, a contraposição de ideias e o desvelamento das condições dos sujeitos, com o objetivo de tirá-los da opressão ou da cegueira epistemológica e política. A pedagogia dialógica cria as condições para que o diálogo aconteça e auxilia no desenvolvimento de atitudes e ações que promovam a

humanização. Ao conceituar o verbete “diálogo/dialogicidade” no *Dicionário Paulo Freire*, Streck, Rendín e Zitkoski (2008) destaca o caráter esperançador desse termo na perspectiva humanizadora freireana. De acordo com o autor, trata-se de uma forma de dizer o mundo, mas também de fazê-lo, uma vez que Freire nos desafia à construção de um projeto educativo que, em face de sua perspectiva libertadora, comece pela coerência metodológica, a qual prescinde da dialogicidade como aspecto fundamental. “Ou seja, a educação começa pelo exemplo do educador ao mostrar a sua forma de ser aos educandos e dando um testemunho prático de suas convicções” (STRECK; RENDÍN; ZITKOSKI, 2008, p. 153).

Dessa forma, ao falar em humanização e suas implicações, iremos ao cerne da questão a respeito do que significa formação na universidade e qual sua função. A universidade é um ambiente educativo e, como tal, segundo Goergen (2020, p. 124), sua função é preparar os jovens de forma adequada e realista para a atuação no mercado de trabalho, “[...] mas pressupõe o enfrentamento da tarefa de desvelar e fundamentar, desde a perspectiva humanista, os sentidos antropológicos subjacentes às práticas pedagógicas, visando formar cidadãos subjetivamente conscientes e socialmente responsáveis”. A ideia de humanização carrega em seu bojo o entendimento de incompletude humana. Só é possível falar de formação humana quando conhecemos que há possibilidade de o ser humano aprimorar-se enquanto projeto existencial. E isso pode ocorrer até à morte. Se nascêssemos prontos, nada disso seria possível.

Sempre há margem para nos aperfeiçoarmos, porque estamos em constante devir. Severino (2020, p. 35) reforça que, devido à historicidade radical de nosso “[...] existir, nosso modo de ser não é uma realidade pronta, mas um contínuo devir, um permanente vir a ser, um processo de construção, impondo-se a necessidade de formação”. No entender do autor, está claro o papel intrínseco da educação: “[...] investir na instauração, na consolidação e na preservação das práticas técnicas, políticas e culturais que sejam constitutivas dessa humanização e contribuam para obstar o efeito desumanizador delas” (SEVERINO, 2020, p. 35). Daí a responsabilidade de quem está envolvido nesse processo formador: compreender essa abertura do ser humano e, também, oportunizar uma educação que exercite a autonomia e a liberdade. Se assim não for, a educação fica comprometida por ser impositiva e castradora, limitando o espaço de crescimento humano e situando-se na contramão da ação ética que se espera do educador.

Ética na relação professor e aluno

A crise ética que se abate sobre a sociedade brasileira não é um fenômeno isolado. Ela é sistêmica e repercute em todas as instituições e instâncias. Como docentes na universidade, também temos parcela de responsabilidade, porque muitos de nossos egressos não são os

melhores exemplos de comportamento ético. Por isso, Freire (1997) afirmava que educar é um ato ético. Quando não for assim, estaremos falando de deseducação. Na visão de Boufleuer (2020), é constitutivo da docência o seu profundo sentido ético, que só se realiza na “presença concreta e presente” do encontro face a face.

Na visão de Dalbosco (2020, p. 36), a educação “[...] como ampla preparação vem antes da educação como aprendizagem de um ofício específico, implicando, do ponto de vista do conteúdo, que a formação ética do ser humano seja anterior à formação profissional, devendo inclusive embasá-la.” A ética não é dada ou decorre como um processo natural nas pessoas. Há necessidade de educá-las para a conduta ética.

Freire (1997) afirmava não ser possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1997, p. 37). No entender de Morin (2015), dentre as fontes universais da ética estão a solidariedade e a responsabilidade, e ela deve se formar nas mentes a partir da consciência de que o ser humano é indivíduo e, ao mesmo tempo, faz parte de uma sociedade. Sendo assim, o professor universitário, por meio de sua formação, possui compromisso consigo e com a coletividade de tornar o mundo um espaço habitável para todos, rechaçando propostas que sirvam para excluir ou instrumentalizar o ser humano transformando-o em *homo machina*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos construídos ao longo do texto visaram especificar alguns aspectos da pedagogia universitária, bem como fazer um cruzamento com conceitos da teoria de Freire, no sentido de demonstrar que ela se constitui em um pensar denso, do qual ainda podemos nos valer para sustentar as práticas pedagógicas no ambiente universitário.

Embora seja um educador brasileiro reconhecido internacionalmente, com vasta literatura produzida sobre diversos temas da pedagogia e em outras áreas da educação, o pensamento de Freire enfrenta muita resistência na academia. Temos algumas hipóteses do porquê. Em nosso entendimento, isso se deve, em parte, pelo desconhecimento a respeito de sua teoria. Muitos simplesmente o rechaçam por ouvir falar dele, mas nunca se interessaram e não leram suas obras. Outros não simpatizam com sua forma de pensar, pois Freire toca em questões nevrálgicas e estruturais da sociedade brasileira, como a exclusão social e a falta de clareza política, fazendo com que se sintam incomodados. Há aqueles que tiveram contato com a teoria freireana, mas utilizam-na em forma de “jargões teóricos” e sua prática pouco tem de Freire. Encontramos também um grupo que corporifica Freire em sua prática educativa e procuram ser coerentes no seu pensar e agir.

A questão inicial "há lugar para a teoria de Freire na pedagogia universitária contemporânea?" esteve conosco ao longo do texto e as ideias elaboradas demonstram a validade do pensamento freireano nesse espaço. Depois de um século de seu nascimento, algumas situações por ele denunciadas ainda precisam ser ajustadas e debatidas. Mas ele foi um semeador da esperança, da crença de que mudar é possível e que somos livres para fazer escolhas e colocá-las em prática, pois não basta ter o conhecimento, é preciso ir à luta e trabalhar para transformar aquilo que consideramos feio e desumano, fazendo acontecer a boniteza do mundo, como Freire gostava de dizer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ARROYO, Miguel. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

BOUFLEUER, José Pedro. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. In: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Sílvio (org.). *A escola: problema filosófico*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-28.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: jun. 2021.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DALBOSCO, Cláudio. A filosofia, a escola e o experimento formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 19-38.

DIÁLOGO/DIALOGICIDADE. In: STRECK, Danilo Romeu; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. em português, rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 153-154.

DUBET, François. *O tempo das paixões tristes*. São Paulo: Vestígio, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 123-145.

JUNG, Hildegard Susana; VAZ, Douglas; BENATTI, Remi Maria Zanatta. As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, v. 47, n. 160, p. 32-45, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/236/161>. Acesso em: 21 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22560/reanec.v47i160.236>.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor do ensino superior. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MOROSINI, Marília et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. v. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 27 mar. 2021.

RODRIGUES, Paulo Henrique; ARANHA, Norberto. Sociedade 5.0: o Professor e a construção de uma nova sociedade centrada no humano. In: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, Desafios de uma sociedade digital nos Sistemas Produtivos e na Educação, 15., 2020. São Paulo. *Anais [...]* São Paulo, 2020, p. 796-802. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1057/b81a15e979886317c5538d6f42428022.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ROSSATO, Ricardo. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia e escola: valiosa parceria. In: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Sílvio (org.). *A escola: problema filosófico*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 29-37.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Arnaldo Nogaro

Doutor em Educação, docente do programa de pós-graduação em Educação e reitor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.
narnaldo@uricer.edu.br

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação, docente e coordenadora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle.
hildegardsjung@gmail.com