



PROSSEGUINDO O DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E GERT BIESTA

FREITAS, Ana Lúcia Souza de¹

GUILHERME, Alex²

Resumo

O trabalho integra o eixo de estudos *Paulo Freire em diálogo com outros autores/as*, tendo como objetivo destacar a complementaridade do pensamento de Paulo Freire e de Gert Biesta, considerando as contribuições de Biesta para a recriação do pensamento freireano diante dos desafios contemporâneos. A concepção de educação como risco é um dos aspectos desenvolvidos para argumentar a proximidade do pensamento dos autores no que se refere à radicalidade de seu posicionamento político e suas contribuições para pensar/fazer a educação para além das relações mercadológicas. Nesse sentido, ambos abordam a natureza difícil da tarefa educativa e problematizam as situações em que a aprendizagem é descrita como fácil e agradável e a tarefa do educador reduzida a criar oportunidades e um clima favorável para que os estudantes aprendam. Mas em que consiste a dificuldade da educação? Por que é importante compreender (e exercer) a educação como risco? Qual o impacto que a nova linguagem da aprendizagem tem causado sobre o discurso e a prática da educação? Por que compreender os estudantes como clientes distorce a função do/a educador/a? Qual a tarefa dos educadores que assumem a educação como risco? A partir do estudo realizado argumenta-se que a concepção de educação como risco contribui para o campo da educação popular porque atualiza a reflexão sobre a função do/a educador/a, ratificando sua natureza política.

Palavras-chave: Paulo Freire; Gert Biesta; educação popular; risco

Introdução

O texto apresenta uma proposição baseada em estudos realizados em nível de pós-doutorado, em que se estabeleceu o diálogo entre o pensamento freireano³ e o de outros/as autores e autoras, no campo da pedagogia crítica. O aprofundamento de estudos sobre o pensamento de Gert Biesta

¹ Doutora em Educação pela PUCRS, com pós-doutorado em Pedagogia Crítica pela Liverpool Hope University; professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); 0311anafreitas@gmail.com

² Doutor em Filosofia pela Durham University, Reino Unido; professor do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); aagkjaa@hotmail.com

³ Diferente do que indicam as normas ortográficas, a grafia empregada é a sugerida por Ana Maria Freire, mantendo inalterado o nome do autor.



justifica-se em função da compreensão acerca da relevância de suas proposições para pensar/fazer uma educação emancipatória na atualidade. Uma versão anterior deste estudo foi apresentada no I Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire da Região Norte.⁴

Gert Biesta é professor de teoria e política educacional no Departamento de Educação da *Brunel University London* e editor da revista *Studies in Philosophy and Education*, reconhecido internacionalmente como referência da pedagogia crítica. Uma de suas obras foi traduzida para o português, sob o título *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (2013), contando com a presença do autor para seu lançamento no Brasil, durante a realização do *VII Seminário Internacional – As Redes Educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade*, no Rio de Janeiro⁵. A referida obra integra a *Coleção Educação: Experiência e Sentido*, organizada pelos educadores Walter Kohan e Jorge Larossa. Apesar da relevância desta publicação, o autor ainda é pouco conhecido entre educadores e educadoras brasileiros/as⁶.

Dar visibilidade ao pensamento do autor, considerando suas contribuições para o movimento de atualização e recriação do pensamento freireano é um dos objetivos da apresentação deste trabalho, com o qual compartilhamos nossa reflexão acerca da concepção da educação como risco para expressar a fecundidade do diálogo entre o pensamento freireano e o de Gert Biesta. Consideramos que empreender a educação como risco representa importante contribuição para atualizar os desafios da prática educativa crítica no contexto da mercantilização das relações educacionais e para refletir sobre a função do/a educador/a na perspectiva da educação popular, ratificando sua natureza política.

Para a análise do pensamento de Gert Biesta foram tomadas como referência duas de suas obras - *The beautiful risk of education* e *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Para a análise do pensamento de Paulo Freire, o ponto de partida foi a leitura do verbete risco, integrante do *Dicionário Paulo Freire* e, a seguir, as obras nele indicadas como

⁴ Realizado em Manaus, de 27 a 30 de abril de 2016.

⁵ O lançamento foi organizado pelo professor Walter Kohan, no dia 3 de junho de 2013, na Livraria da República da UERJ.

⁶ Sobre Gert Biesta, em português, encontramos poucas resenhas de sua obra *Para além da aprendizagem* e no formato de artigo, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas (MENDONÇA; TORTELLA; SILVA, 2013).



referência do tema: *Educação e mudança*; *Pedagogia da Autonomia*; *Pedagogia da Indignação*. No estudo do pensamento de Freire, o foco no risco, inicialmente estabelecido, ampliou-se pela complementaridade de dois focos emergentes na análise: o medo e a ousadia. Adicionalmente, as obras *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* e *Pedagogia da Esperança* também serviram de referência para este estudo.

A educação como risco: considerações a partir do diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Gert Biesta

Estabelecemos o diálogo entre os autores partindo do entendimento de que a concepção de educação como risco proposta por Gert Biesta está em consonância com a noção de risco presente na obra de Paulo Freire e apresenta novos elementos para atualizar a reflexão e a prática de uma educação emancipatória. Considera-se que o diálogo com o pensamento de Gert Biesta pode contribuir para o movimento de atualização e recriação do pensamento freireano.

O *Dicionário Paulo Freire*, ponto de partida para a análise da concepção de risco presente no pensamento freireano, é uma publicação organizada pelos educadores Danilo Romeu Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2010). A obra encontra-se em sua segunda edição ampliada e já foi traduzida para a língua inglesa, sendo expressão do trabalho coletivo de educadores e educadoras pesquisadores/as que, em diferentes contextos e de diferentes formas, mantém viva a memória de Paulo Freire, disponibilizando-a à permanente atualização e recriação. Além de elucidar um grande número de verbetes fundantes do pensamento freireano, o Dicionário apresenta indicações para a continuidade de estudos a partir da leitura de outras obras do autor, bem como da leitura de seus estudiosos/as e pesquisadores/as (FREITAS 2013, 2014).

O verbete risco é de autoria dos educadores Nilton Bueno Fisher e Vinícius Lima Lousada; segundo os quais, “Para Paulo Freire, a possibilidade do risco é algo inerente ao existir. É impossível viver sem correr risco, sem estar aberto à incerteza, ou seja, ao encontro com o inusitado ou novo” (FISCHER; LOUSADA, 2010, p.363). Por isso, concebem que, no pensamento freireano, a educação não nega o risco mas, ao contrário, estimula os educandos a assumi-lo e a aprender a lidar e agir competentemente diante de sua inevitabilidade. Também chamam atenção de que, para



Freire, não há educação sem envolvimento da subjetividade dos sujeitos. Os autores ainda destacam que a disponibilidade ao risco se inscreve numa concepção não determinista da história. Assim, concluem que “(...) na leitura freireana, o risco, além de ser um elemento presente nas ocorrências em que nos movemos, como seres humanos, consiste num fator intrínseco ao ato de aprender que, por sua vez, exige acolhida ao risco tanto quanto o nosso existir” (op. cit., p.364).

Na obra *Educação e mudança*, ao apresentar sua reflexão sobre *o compromisso do profissional com a sociedade* (primeiro capítulo), Paulo Freire faz referência ao “medo de correr o risco da aventura de criar” (FREIRE, 1979, p.25), afirmando que correr o risco é o que caracteriza a coragem do compromisso. Na *Pedagogia da Autonomia*, ao apresentar o tema *Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação* (FREIRE, 1996, p.39), o autor argumenta que a disponibilidade ao risco e a aceitação do novo são condições para um dos *saberes* necessários à prática educativa, o *pensar certo*. De modo enfático, afirma que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (op. cit., p.38). Na *Pedagogia da Indignação*, reitera a compreensão de que “não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não; quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente” (FREIRE, 2000, p.30). Em síntese, compreendemos que, para Paulo Freire, a tensão entre medo e ousadia condiciona homens e mulheres na experiência de arriscar-se. Assumir o medo é uma atitude de criticidade necessária para exercer a ousadia que requer, entre outras, a compreensão de que “(...) mudar é difícil, mas é possível. Devemos insistir sobre a possibilidade de mudar, apesar das dificuldades” (FREIRE, 1995, p.48).

Nas obras *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* e *Pedagogia da Esperança* Freire convida educadores e educadoras à reflexão sobre sua prática, considerando, entre outras questões, o risco da incoerência e o risco de influenciar os alunos. A este respeito, reitera sua compreensão de que “Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva” (FREIRE, 1992, p.79). Ou seja, o que torna uma prática educativa autoritária não é a presença ou ausência de diretividade. A diretividade do/a educador/a é o que caracteriza a consciência sobre a natureza política de sua prática. O que não significa, contudo, uma ação impositiva nem hierárquica. Paradoxalmente, a reflexão sobre a prática educativa numa perspectiva



freireana nos remete a pensar: como exercer a diretividade do/a educador/a, a serviço da construção da autonomia dos educandos?

O tema da diretividade na prática educativa é uma questão relevante para problematizar e atualizar a reflexão sobre função do/a educador/a, na perspectiva da educação popular, considerando não apenas sua atuação em espaços de educação não formal, mas também na escola e na universidade. Importa considerar: o que está acontecendo hoje em dia com as relações educacionais? Por que educadores precisam, cada vez mais, ser criativos, tornar suas aulas lúdicas e prazerosas e facilitar a aprendizagem, com o intuito quase exclusivo de satisfazer os estudantes? Considerando que a função do/a educador/a vem sendo redimensionada, entre outros elementos, pelo acesso à informação, afinal, qual é a função do/a educador/a? Embora o questionamento sobre a função do/a educador/a não seja novo, urge atualizar esta reflexão, diante dos novos cenários educacionais. É o que propomos para a continuidade do diálogo, destacando as contribuições de Gert Biesta.

Uma das ideias organizadoras do pensamento de Gert Biesta é a sua compreensão de que, nos últimos anos, a linguagem da educação vem sendo substituída pela linguagem da aprendizagem. Segundo o autor, algo se perdeu nesta mudança de foco. A aprendizagem vem sendo apresentada como algo fácil e agradável e “Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem” (BIESTA, 2013a, p32). *Learnification* é o conceito criado pelo autor para expressar sua compreensão acerca da exacerbação da linguagem da aprendizagem no discurso educacional contemporâneo (BIESTA, 2005; 2013b). Segundo o autor, trata-se de compreender a distinção entre “learning from” e “being taught by” (BIESTA, 2013b), ou seja, entre aprender com e ser ensinado por (tradução livre). Em outras palavras, o problema identificado pelo autor diz respeito ao modo superlativo atribuído ao conceito de aprendizagem, chamando-nos atenção para pensar um processo de “aprenderismo”, ou seja, de ênfase na aprendizagem, com foco nos “sujeitos aprendentes” e/ou nos “ambientes e objetos de aprendizagem”, reduzindo a função de ensinar.

Mas por que a linguagem importa à educação? É o questionamento que ele apresenta, argumentando que “(...) a linguagem – ou as linguagens – existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito” (op. cit. p.30).



Partindo desta compreensão, se posiciona contrário à nova linguagem da aprendizagem e propõe que um dos desafios da atualidade é o de *reinventar* uma linguagem para a educação, capaz de responder às novas questões com as quais estamos nos deparando. Neste sentido, ao expressar sua divergência em relação à concepção de educador como facilitador, apresenta a concepção de educação como risco, argumentando a natureza difícil da tarefa educativa e a necessidade de que educadores e educadoras recuperem sua função de ensinar (BIESTA, 2012). Mas em que consiste a dificuldade da educação? Por que é importante compreender (e exercer) a educação como risco? Qual o impacto que a nova linguagem da aprendizagem tem causado sobre o discurso e a prática da educação? Por que compreender os estudantes como clientes distorce a função do/a educador/a? Qual a tarefa dos educadores que assumem a educação como risco? É o que pretendemos desenvolver, na continuidade do texto, não no sentido de sintetizar o pensamento do autor, mas, inversamente, de instigar a curiosidade para o seu conhecimento.

A dificuldade consiste precisamente porque a relação educacional “é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que se tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana” (BIESTA 2013a, p.16). Partindo desta compreensão, o autor apresenta duas objeções contra a linha de pensamento que tornou possível a nova linguagem da aprendizagem; a primeira é que esta linguagem facilita uma compreensão das relações educacionais como relações econômicas; conceber o estudante como um consumidor distorce a função do educador que, visto como um provedor e limitando-se à satisfação dos interesses do estudante, deixa de exercer sua função. A segunda objeção é a de que se torna mais difícil propor questões acerca dos objetivos e conteúdos da educação que não sejam as propostas pelo mercado educacional. Ou seja, reduzindo o educador se reduz a um aplicador de programas alheios a sua vontade e competência.

Em síntese, Gert Biesta posiciona-se radicalmente contra a compreensão da relação educacional como uma relação entre provedor e consumidor, ou seja, uma relação econômica. Inversamente, compreende a relação educacional a partir da concepção de educação como risco, considerando que:

(...) mesmo que alguém se engaje em formas muito bem organizadas de aprendizagem, há sempre um *risco*. Não só existe o risco de que você não aprenda o que queria aprender (e nesse caso você poderia



processar o provedor). Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo. Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendiz está disposto a correr um risco (BIESTA, 2013a, p.44-45).

Assim, Gert Biesta propõe uma nova linguagem acerca da educação como risco, apresentando três conceitos que integram sua compreensão acerca do que constitui a relação educacional. Segundo o autor, assumir a educação como risco requer compreender a relação educacional como uma relação de confiança (sem fundamento), de violência (transcendental) e de responsabilidade (sem conhecimento).

Para o autor, a confiança está ligada ao risco e diz respeito à qualidade de uma relação que não pode ser substituída nem expressa pelo cálculo. A confiança está relacionada ao risco, inerente ao ato de aprender, visto que envolve imprevisibilidade, uma vez que não é possível deter o controle absoluto sobre o que vai acontecer no âmbito das relações educacionais. A educação sempre envolve riscos: o risco de não aprender o que você gostaria; ou de aprender coisas que você não tinha imaginado que aprenderia; ou de aprender coisas que você não tinha imaginado que teria vontade de aprender; ou ainda de aprender algo que você não gostaria de aprender, por exemplo, algo sobre você mesmo (BIESTA, 2005). Por isso a confiança é necessária na relação educacional; a educação só ocorre quando o educando se dispõe a correr riscos. Todavia, sendo a confiança, por natureza, incalculável, não é possível que a confiança em alguém seja fundamentada; daí a proposição de nomear como um elemento constituinte da relação educacional a *confiança sem fundamento*.

A violência diz respeito ao reconhecimento de que as relações educacionais “não são necessariamente fáceis ou agradáveis. Ao propor as questões difíceis que permitem aos estudantes vir ao mundo, desafiamos e possivelmente perturbamos quem nossos estudantes são e onde estão” (op. cit., p.50). Para tanto, o autor propõe a compreensão da aprendizagem como resposta, considerando-a mais significativa do que a concepção de aprendizagem como aquisição, visto que, nesta perspectiva, educadores/as desafiam os estudantes a posicionar-se diante de questões difíceis. Obviamente não significa sugerir que a educação seja violenta, mas para chamar atenção de que “(...) como educadores, estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes, e que essa



interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre nossos estudantes” (Ibidem.). Daí a proposição de uma *violência transcendental*, ou seja, que torna possível ao sujeito sua vinda ao mundo como um ser único, outro elemento constituinte da relação educacional.

O autor também apresenta sua compreensão sobre responsabilidade do educador pela subjetividade do estudante. Trata-se de compreender que, se o/a educador/a tem como finalidade que os estudantes aprendam a “responder”, de modo a que se tornem seres únicos e singulares, isto não é uma tarefa fácil. Implica “a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer” (op. cit., p.51), ou seja, não podemos saber tudo sobre os estudantes antes de assumir a responsabilidade por eles, nem podemos saber o que vai acontecer no futuro. Daí a concepção de *responsabilidade sem conhecimento*, sendo este um terceiro elemento constituinte da relação educacional, de acordo com sua concepção de educação como risco.

Assim, ao apresentar a *confiança sem fundamento*, a *violência transcendental* e a *responsabilidade sem conhecimento* como três conceitos entrelaçados para expressar sua compreensão acerca das relações educacionais, na perspectiva da educação como risco, Gert Biesta apresenta novos e instigantes elementos para ampliar a concepção freireana acerca do risco inerente ao ato de ensinar e de aprender. Importa destacar a criticidade dos autores e sua complementaridade no que se refere à contraposição ao discurso dominante - voltado para a eficácia e a mensuração – e à ênfase na discussão sobre as finalidades da educação, bem como sobre a dimensão política da função do educador. É neste sentido que a contribuição dos autores se faz relevante para a reflexão sobre a função do educador na perspectiva da educação popular.

Considerações finais

A partir do estudo realizado argumenta-se que compreender a educação como risco, na perspectiva proposta por Gert Biesta, em diálogo com Paulo Freire, representa importante contribuição para pensar/exercer a função do/a educador/a popular, considerando, assim como Danilo Streck e outros autores/as, ser esta uma questão de opção.



O educador popular é um sujeito que em sua trajetória de vida, fez a opção por percorrer um caminho alternativo em defesa de um projeto de sociedade muito particular. Na relação com os grupos populares, demonstra compromisso aliado a sentimentos de pertencimento, vinculação e identificação, considerando-se um potencializador de processos emancipatórios (VARIOS AUTORES, 2014, p.100).

Exercer a prática educativa, nesta perspectiva, requer compreender – e exercer - sua natureza política. Em outras palavras, requer assumir a educação como risco, dispondo-se a viver a tensão entre o medo e a ousadia que caracteriza o percurso da construção de práticas emancipatórias. Significa opor-se radicalmente às compreensões e práticas que reduzem as relações educacionais a relações econômicas, exclusivamente orientadas pelo princípio da sustentabilidade financeira. Significa compreender que nem todas as aprendizagens são previsíveis e quantificáveis em seus resultados, podendo conduzir a mudanças inesperadas; o que amplia a responsabilidade do/a educador/a, bem como das instituições educativas. Compartilhar esta reflexão, tendo em vista acolher contribuições para a continuidade de estudos é o que se pretende com a apresentação deste trabalho.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. **The beautiful risk of education**; published in United States by Paradigman Publishers, 2013b.

_____. **Giving Teaching Back to Education**: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, Volume 6, No. 2, pp. 35-49, 2012.

_____. **Against learning**. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp. 54–66. Oslo, 2005. ISSN 0901-8050.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Risco (verbetes) In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 2. ed., rev. amp. 1 reimp., p. 363 - 364.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.



_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança.** 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire:** uma trilogia de referência. Passo Fundo, Méritos, 2014, v.1.

_____. **Recensão** - Dicionário Paulo Freire. Revista Lusófona de Educação. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2º. Quadrimestre, 2013.

FREITAS; Ana Lúcia Souza de; GHIGGI; Gomercindo; PEREIRA; Thiago Ingrassia. **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as).** Passo Fundo: Méritos, 2014.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. (orgs.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

LUFT, Maria Hedi; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca (orgs). **Freire na agenda da educação:** educação ambiental e outros autores. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013 – 184 p. v:3. – (Coleção educação popular e movimentos sociais).

MENDONÇA, Samuel; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; SILVA, Andrea Oliveira. Interesse e a superação do *learnification* para a prática filosófica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.19, n.40, p. 595-608, set./dez.2013.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 2. ed., rev. amp. 1 reimp.

VÁRIOS AUTORES. **Educação Popular e Docência.** – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos / coordenação Selma Garrido Pimenta).