

Pesquisa translacional e a pedagogia freireana

Irineu M. Colombo¹, Felipe Comitre¹

¹ Instituto Federal do Paraná

RESUMO

Este artigo apresenta a relação entre a pedagogia freireana e o conhecimento translacional, ambos como reação ao modernismo científico, objetivo, fragmentado e elitista. Apresenta o surgimento do conceito de pesquisa translacional, caracterizada pela não imposição dos conhecimentos por uma autoridade científica ou professor, mas como interação agregante entre diversos conhecimentos e atores envolvidos no processo. Da mesma forma, a proposta freireana coloca o professor como um líder e mediador para os processos do conhecimento, construído na relação de ensino, em que o aluno é agente ativo destes. As bases do artigo encontram-se na literatura sobre a pesquisa translacional em saúde, principalmente da sociologia da saúde, e sua adoção em programas de pós-graduação em ensino no Brasil. Também se apoia no conceito sobre tecnologias sociais e nas críticas ao cientificismo por parte de Paulo Freire e de seus interlocutores no mundo da pesquisa educacional e na filosofia. A pesquisa é bibliográfica e tem fundamento nas discussões sobre Freire e nos documentos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre pesquisa translacional. Como resultado, mostra que o movimento de aproximar os atores, sejam cientistas, pesquisadores e população num processo de conhecer para melhorar a vida das classes populares, é uma forma de superação dos problemas do cientificismo dominador feito na conjuntura pós-moderna. Assim, revitaliza e atualiza a importância da pedagogia freireana, agora como uma possibilidade da pesquisa translacional em ensino.

Palavras chave: Pesquisa translacional; Paulo Freire; pedagogia freireana; ensino.

ABSTRACT

This article presents the relationship between Paulo Freire pedagogy and translational knowledge, as a reaction to scientific modernism - objective, fragmented and elitist. It presents the emergence of the concept of translational research, characterized by the non-imposition of knowledge by a scientific authority or teacher, but as an aggregating interaction between diverse knowledge and actors involved in the process. In the same way, the proposal of Freire, places the teacher as a leader and mediator for the processes of knowledge, built in the teaching relationship, in which the student is an active agent of these processes. The basis of this work is found in the literature on translational health research, mainly in the sociology of health, and its adoption in postgraduate programs in teaching in Brazil. It also relies on the concept of social technologies and critiques of scientism by Freire and his interlocutors of educational research and philosophy. The research is bibliographical, emphasizing the discussions about Freire and the documents of CAPES (Brazilian postgraduate organization that link to Education Ministry) about translational research. As a result, it shows that the movement of approaching actors, scientists, researchers and population, in a process of knowing, to improve the life of the popular classes, is a form to overcome the scientific domination toward the postmodern movement, which revitalizes and updates the importance of Freirean pedagogy, now as a possibility of translational research in teaching.

Keywords: Translational research; Paulo Freire; Freirean pedagogy; teaching.

1. Introdução

O encontro de duas séries de eventos nos levaram a escrever este artigo: o debate recente em torno das teses de Paulo Freire, apontando o aspecto hodierno e prospectivo delas, em contraposição aos ataques de um governo populista, inculto, conservador de ultradireita; e de outro lado, as abordagens dos recentes programas de pós-graduação profissional nas áreas de ensino.

A primeira série de eventos está retratada em reportagens jornalísticas que tratam da crítica às ideias de Freire:

Paulo Freire é um educador pernambucano, que ganha uma dimensão a partir da década de 50 (...) ganha um reconhecimento internacional, de uma alfabetização muito rápida, **partindo do conhecimento prévio que estes adultos já tinham**; parte de palavras da realidade daquela pessoa (...). Assume a educação como um ato político. (...) ele está no centro desta discussão [na imprensa e nos meios políticos] por ser essa referência marxista (SALDAÑA, 2019, p. 4'-7'. Grifo nosso).

Entre as polêmicas, está o preconceito contra a pluralidade de ideias e a tentativa de expurgar a concepção freireana:

Ele é o autor mais importante da educação brasileira (...) E o Paulo Freire é de longe o intelectual brasileiro mais referenciado no mundo todo. (...) Qualquer cara no mundo todo, que quiser entender [de educação] vai ter que passar por Paulo Freire. É um pouco imprescindível, é difícil expurgar. O programa do Bolsonaro fala em expurgar Paulo Freire, não sei... expurgar ele de onde, expurgar o que afinal... Nenhum país que tem sucesso educacional... de primeiro mundo, pensa numa educação sem a discussão política na escola, sem a discussão dos problemas contemporâneos... (SALDAÑA, 2018, p. 7'-13'55").

A estratégia de expurgar Paulo Freire pode ser constatada na proposta de plano de governo de Jair Messias Bolsonaro, divulgada durante sua campanha à Presidência da República. O documento, intitulado “O caminho da prosperidade”, revela como meta na Educação “[...] revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 46).

Entre as justificativas presentes no plano de governo para o afastamento dos ideais de Paulo Freire nas relações de ensino-aprendizagem no Brasil, destaca-se o clichê que “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 46), afirmação essa muito utilizada pelos defensores do Projeto de Lei “Escola Sem Partido¹”.

Opondo-se ao projeto de silenciamento do fazer pedagógico defendido por Bolsonaro e os defensores do Escola Sem Partido, Freire (1981, p. 3) afirma que “[...] não há Educação

¹ O Projeto de Lei “Escola Sem Partido” volta-se à contenção da “doutrinação ideológica”, que afirmam existir no ambiente escolar, sobretudo com relação a temas como igualdade de gênero e convicções político-partidárias. Evidencia-se, com o projeto, um processo de silenciamento da prática docente, com o argumento da necessidade de existir uma neutralidade no ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2018). A justificativa adota a compreensão do aluno como mero agente passivo na relação de ensino-aprendizagem, condição essa não condizente com as contribuições da pedagogia freireana.

neutra. Não se faz uma Educação para a humanidade ou em favor da humanidade, em favor dos chamados seres humanos, em abstrato. A Educação é um ato político, sempre um ato político”.

A importância hodierna dada a este debate deve-se ao confronto às ideias de um governo que propugna uma educação utilitarista contra educadores que apregoam a formação “ampla” e “plural” do estudante. “Não basta só um profissional, um engenheiro, que sabe muito bem tecnicamente aquilo que ele deveria saber, mas ele precisa ser um líder, saber trabalhar em equipe, ser criativo”, que são demandas, inclusive das escolas particulares, em que Paulo Freire “é um precursor neste sentido, de trazer uma educação fora da coisa instrucional, que é uma **coisa de diálogo**” (SALDAÑA, 2018, p. 8’- 11’17”, grifo nosso).

De acordo com Wefford (1967), a valorização do diálogo na pedagogia freireana é essencial para se alcançar uma pedagogia democrática, embasada em “uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (WEFFORD, 1967, p. 26). Este aspecto é reforçado pelo professor Afonso Scocuglia: “Paulo Freire é um dos principais pensadores do século XX, com um pensamento atual e prospectivo” (SCOCUGLIA, 2019, p.1’53”- 2’05”).

A segunda série de eventos está ligada aos recentes cursos de mestrados e doutorados profissionais nas áreas de licenciaturas, em que seus programas propugnam, basicamente, a pesquisa translacional, ou seja, considerar o aluno como ator, num diálogo para construção do conhecimento.

O conhecimento translacional é fruto de uma reação ao racionalismo instrumental ou cientificismo salvacionista, propondo uma nova forma de ver e fazer ciência. Ao visualizarmos os debates realizados na conjuntura brasileira atual, percebe-se um apoio a um conhecimento utilitário pela via do adestramento; nesse sentido, a pesquisa translacional, com abordagem freireana, aponta para um horizonte de superação das desigualdades sociais e econômicas, iniciando com a formação omnilateral do trabalhador e da trabalhadora.

A ideia de translação, gestada por um médico polonês no início do século XX - Ludwik Fleck, como veremos adiante, tem uma concepção sobre conhecimento, que vem ao encontro das palavras de Paulo Freire, de meados do mesmo século, ambos em reação ao cientificismo modernista:

[...] formação científica dos educandos, de que resulta cada vez mais uma compreensão crítica de sua realidade, ao atuar sobre ela, não tem nada que ver com uma posição cientificista. Posição que implicaria na mitificação da ciência e na distorção da razão. Da mesma forma, o seu reconhecimento das relações necessárias entre educação e produção, em que fundamenta aquela, não o faz resvalar para a mitificação da produção e, com a desta, a do consumo (FREIRE, 1978, p. 41-42).

A combinação destes eventos motiva e justifica a necessidade de uma reflexão sobre estes aspectos da ciência pedagógica, no sentido de sintetizar e atualizar tão revolucionárias concepções em reação à razão instrumental: conhecimento translacional e pedagogia freireana.

Aproveitamos para apresentar também os limites desta relação, visto que a pedagogia, sem descuidar do conhecimento acadêmico, privilegia a relação educativa na ponta, enquanto o conhecimento e a pesquisa translacional englobam desde a ciência básica, passando pela pesquisa e desenvolvimento tecnológicos, até o chão de escola, e ainda seu retorno dialético na produção do conhecimento.

O conhecimento translacional não é autoritário, é problematizador, mas não necessariamente libertador e progressista, enquanto a pedagogia freireana, também problematizadora e não autoritária, é necessariamente libertadora e progressista.

O conhecimento translacional

A pesquisa translacional é derivada de um conceito mais amplo, o conhecimento translacional. Em poucas palavras, é possível definir que um conhecimento é resultante da interação entre pessoas, sendo que nessa interação há atores com conhecimento científico, outros com conhecimentos tecnológicos, e aqueles com conhecimentos técnicos ou com o conhecimento advindo do bom senso cotidiano. Dentre as distintas formas de conhecimento, acredita-se não existir uma hierarquia que confere a superioridade de uma frente a outra.

Apesar de apresentar um aspecto amplo, o conhecimento translacional não se embasa no conteúdo “sacralizado” e nem no senso comum “preconceituoso”. A interação não envolve apenas conteúdo, mas método, sentido, estímulo, logística e crítica, caracterizando-se, assim, por uma relação epistemológica e política. Por isso, a translação é um conhecimento que se refunda, ganha ressignificação, pois pode partir de um profissional ou cientista, de um agricultor, aluno, operário ou paciente, que aceita, reage ou contribui com o seu saber, com seu sentido, com sua logística e entusiasmo, para que aquele conhecimento resulte efetivamente em um bem social.

O conceito translacional é adotado em várias linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação no Brasil, sendo destinado, sobretudo, ao ensino. De acordo com a CAPES (2016, p. 3), “A Área de Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade”.

A pesquisa bibliográfica, que norteou este artigo, parte da genealogia do conhecimento translacional como uma preocupação em estabelecer um outro paradigma de conhecimento na área médica, que resultou na medicina translacional, mas que também foi adaptado para outras áreas, como a sociologia e a educação.

Pode-se afirmar que o educador brasileiro Paulo Freire já adotava estratégias que se aproximavam do conhecimento translacional, principalmente por romper com o determinismo científico, desde a década de 1950. Calhou que, tanto nos sistemas de saúde como nos sistemas educacionais, esta confluência dos conceitos compõe o cenário de reação e tentativa de superação à pregação ideológica e dogmatismo do determinismo científico, apropriado em tecnologias e técnicas de forma acrítica, própria da dominação moderna capitalista.

Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia a fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical. É impossível, hoje, para o pensamento pós-moderno radical, fechar-se em seus próprios muros e decretar a sua como a única verdade. Sem ser antirreligioso, mas, de maneira nenhuma, dogmático, o pensamento pós-moderno radical reage contra toda certeza demasiado certa das certezas. Reage contra a “domesticação” do tempo, que transforma o futuro num pré-dado, que já se conhece – o futuro afinal como algo inexorável, como algo que será porque será, porque necessariamente ocorrerá (FREIRE, 2001, p. 10).

O termo “radical” caracteriza a pedagogia freireana, por ser uma postura ético-política de identificar o problema da desigualdade na raiz. É no sentido de profundidade de análise e firmeza no propósito pedagógico de libertação ao jugo opressivo. Logo, Freire (1967) defende o aspecto positivo oriundo da radicalização, especialmente pela existência do diálogo entre as concepções distintas. Contudo, questiona e, sobretudo, reage às imposições violentas que buscam silenciar os ideais opostos.

Ao explicar a importância da radicalização na prática pedagógica, Freire (1967, p. 49) afirma que “O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente”.

Bernstein (2003), ao fazer estudos sobre a convergência do discurso intelectual nas disciplinas das ciências sociais e psicológicas, identifica as características do modo radical criado por Freire. Para Bernstein (2003), as práticas e os contextos pedagógicos partem do potencial emancipatório de cada membro do grupo, por meio de investigação própria. Este modo é mais presente na educação de adultos e foca nas oportunidades materiais e simbólicas, dentro do grupo ou classe dominada, de eles mesmos investigarem aquilo “que os torna necessariamente impotentes em circunstâncias de renovação pedagógica” (BERNSTEIN, 2003, p. 89).

Assim, a radicalidade freireana está em ser reativo a uma lógica de dominação domesticadora, oriunda de uma pedagogia modernista. Diz Freire em umas de suas últimas obras: “Me sinto, obviamente, numa posição pós-modernamente progressista e é como tal que discutirei a educação permanente e as cidades educativas” (FREIRE, 2001, p. 10).

Neste cenário de reação epistemológica ao modernismo, pesquisar um conhecimento translacional é entender que o saber não depende da “revelação” de alguém e nem é possível o conhecimento científico abarcar todas as nuances que caracterizam as necessidades, os multifatores e condições de uma população que busca viver e ser feliz – neste caso, no sentido material, psicológico, cultural e espiritual. A translação deve fazer emergir, com práticas de aplicação, as resistências de um lado, e soberba de outro, pois ninguém não sabe nada e ninguém sabe tudo de tudo e de todos.

A questão da translação do conhecimento, segundo Barbosa e Neto (2017), foi inaugurada por um médico bacteriologista e imunologista polonês chamado Ludwik Fleck (1896-1961). Ao estudar a história da sífilis, percebeu que a pretensa objetividade da ciência médica não condizia com a realidade dos pacientes pobres e seu enfrentamento à doença. Essa preocupação do médico Fleck foi apresentada ao mundo pelo filósofo das ciências Thomas Kuhn, identificando que a pretensa objetividade - e, portanto, superioridade - do conhecimento científico, está envolta em embates e negociações que permeiam a produção do conhecimento.

A crítica ao caráter invariável, neutro, verdadeiro e inquestionável do conhecimento científico moderno é própria da crise pós-modernista², que levou a Europa às grandes guerras, ao imperialismo e às ditaduras. A confiança na ciência moderna passou a ser questionada.

² Movimento conhecido como desconstrutivismo ou pós-modernismo tem como alvo principal a crítica de todos os conceitos e valores que sustentam o pensamento dito ocidental: razão, saber instrumental e objetivismo científico. A modernidade vislumbrou com as ciências e a nova filosofia um futuro melhor, de avanço linear e contínuo, com progresso, tendo em vista o vínculo entre ciência e a aplicação prática dos conhecimentos (tecnologias). O futuro seria de menos doenças, paz e convivência em bases racionais, contudo tivemos domínio sob violência dos civilizados europeus sobre África e Ásia, fascismo, nazismo, stalinismo, duas grandes guerras, aumento da fome... (CHAUÍ, 2000). Num trocadilho sobre a questão ética no interesse da razão instrumental, Freire diz que só os humanos podem romper com a ética: “Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em ‘cidades’ de tigres asiáticos” (FREIRE, 1996, p. 21).

Neste contexto, lentamente vai se confirmando a opção pela pesquisa translacional: a construção do conhecimento e de seu meio de execução para o bem dos seres humanos, numa relação dialógica e negociada, interdisciplinar e multidirecional. A nova concepção do conhecimento, de forma translacional, visa a facilitar, incentivar e organizar a troca de diversas formas de conhecimento – incluindo conhecimento do método e da logística disponível ao conteúdo.

Da área da saúde, a pesquisa translacional alcança o ensino. A pesquisa translacional no ensino é uma demanda semelhante ao percebido na saúde: assim como um usuário da saúde, o aluno faz parte do processo de elaboração do conhecimento. Não só do conteúdo, mas da forma e do modo.

Percebeu-se a importância de ligar o que o médico Fleck apontou na década de 1930 com o que elaborou Paulo Freire na década de 1960: o aluno compõe o processo. Significa dizer que não como paciente (doente), mas como ator. Não como receptáculo do conhecimento da autoridade do professor ou do médico, mas como ativo em estabelecer o significado para si e o jeito de se ajudar e ajudar aos outros nos desafios da vida.

A palavra ator, para os diversos processos de produção do conhecimento, aparece em vários estudos na sociologia médica, em gestão do conhecimento e na filosofia do conhecimento, em um questionamento direto ao objetivismo científico e autoritário da modernidade.

O termo atores, em pesquisa translacional, é muito usado, visto indicar não apenas a relação aluno/professor ou médico/paciente, mas todos da cadeia de conhecimento em interação contínua, não hierárquica: pesquisador da ciência básica, pesquisador da tecnologia, gestores dos sistemas, profissionais na relação cotidiana (aplicação técnica) e o usuário. Talvez, por ser a translação uma forma de inverter para romper com qualquer hierarquia (usuários e seus conhecimentos, profissionais do sistema, gestores, pesquisadores, etc.), Clavier *et al.* (2012) usam os termos “*intermediate actors*” e “*actor-network theory*” do ponto de vista sociológico. Diniz (2004) também usa os termos “comunidades de atores” para especificar segmentos na interação. Gibbons *et al.* (1994) tratam estes diferentes personagens na interação de “*complex set of actors*”, com híbridas e peculiares demandas e suportes, com teorias e práticas. Santos (1988) refere-se aos atores com a linguagem da filosofia da ciência, tratando-os de “sujeitos individuais ou coletivos” e “autor e sujeito do mundo”.

Em nossa busca bibliográfica, chamou a atenção um texto da CAPES, autarquia ligada ao Ministério da Educação, responsável pela pós-graduação no Brasil, informando que há uma:

(...) tendência de crescimento da produção técnica e tecnológica na Área de Ensino. Na dimensão da pesquisa translacional relacionada ao Ensino, as atividades de **pesquisa-ação e de educação popular estão em franca expansão** no Brasil. A perspectiva da autonomia proposta na **pedagogia freireana se concretiza no campo da ciência e da tecnologia pelo conceito de Tecnologias Sociais (TS)** (CAPES, 2013, p. 55, grifo nosso).

Isto significa dizer que, ao desenvolver produtos educacionais (técnicas de ensino, processos pedagógicos e maneiras de aprender/ensinar), o pesquisador da área de ensino deve levar em conta esta abordagem freireana, e que existem atores com autonomia nesta relação. As Tecnologias Sociais (TS), com seus produtos educacionais, envolvem procedimentos inovadores que são desenvolvidos e aplicados na interação com estes atores, especialmente setores populares, carentes de soluções adequadas ao enfrentamento de problemas, com o objetivo de inclusão social e melhoria da qualidade de vida.

As Tecnologias Sociais, portanto, aproximam o saber científico e tecnológico da sociedade, “com o objetivo de irradiar conhecimento a todos, construindo pontes entre necessidades e soluções, através de processos de ensino formal e não formal” em que os atores envolvidos também serão produtores de conhecimento, conseqüentemente “criando uma teoria crítica da tecnologia” pois sabedores que “junto com o progresso da ciência vieram também problemas” (CAPES, 2013, p. 55-56).

Esse artigo, ao falar da abordagem freireana na produção das Tecnologias Sociais, reflete mesmo a uma tentativa de superação da crise gerada pela soberba científica da modernidade, que gerou uma educação pronunciada e revelada por uma autoridade do professor, ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”³, pois essa considera apenas o educador como sujeito. O educando, neste caso, atua somente como receptor dos conteúdos, que são memorizados ingênuo e mecanicamente, sem a devida participação em todo processo de aprendizagem.

A pedagogia de Paulo Freire nasce como educação popular, particularmente com a alfabetização de adultos, por isso, sua abordagem parte de uma vivência das pessoas e o incentivo para juntos construírem o novo conhecimento a partir de um antigo conhecimento, de um modo em que se constrói pela interação. Há um caráter de translação, em que o estudante se torna ator ou personagem ativo, portanto, de abordagem freireana, na produção de tecnologias sociais.

A produção como elemento de melhoria da qualidade de vida da população, passa também por uma crítica à forma como o modernismo produz tecnologia. Aqui, adotamos o conceito de tecnologia como uma via que direciona o conhecimento científico para a produção técnica, como poder e autoridade direcionados aos fins da produção capitalista.

Como explica Santos (2009): “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”. O autor complementa afirmando que a técnica é responsável por produzir e transformar o território, mas por outro lado, as condições organizacionais sociais e geográficas são necessárias e, conseqüentemente, influenciam na imposição de novas técnicas, isto é, apresenta um caráter dialético. Deste modo, a compreensão sobre as técnicas exige um conhecimento sobre o contexto histórico, sendo que em sociedades capitalistas, o interesse do capital, por via de regra, sobrepõe-se ao social.

Em contrapartida à tecnologia convencional, voltada aos interesses do capital, são propostas as tecnologias sociais:

Autores críticos em relação às tecnologias convencionais destacam o papel não neutro da ciência e da tecnologia e da possibilidade de repensá-las como meios para a construção de novas formas de gestão e organização do trabalho e apropriação do excedente criado em projetos e experiências alternativas de organização e gestão do trabalho, através de cooperativas e do trabalho associado (MANFREDI, 2018, p. 180).

Neste caso, a tecnologia é pensada para a produção coletiva, menos como valor mercadológico e mais como valor de uso, em que:

³ “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 31).

(...) os trabalhadores são produtores de conhecimentos, quando se fala na apropriação e (re)invenção das tecnologias há que se reconhecer e legitimar os **saberes de experiência feitos preexistentes, articulando-os com os novos conhecimentos e habilidades técnico-científicas** necessárias ao exercício do trabalho (MANFREDI, 2018, p. 181, grifo nosso).

Além disso, as Tecnologias Sociais, na perspectiva freireana, devem enfrentar um outro problema advindo da concepção de ciência da modernidade: a multidisciplinaridade⁴. A pesquisa translacional em ensino, só será considerada se for interdisciplinar e transdisciplinar, conforme aponta a CAPES:

A inter- e a transdisciplinaridade no ensino são requisitos para o sucesso de propostas formativas contemporâneas, no contexto de transição de paradigmas pela qual o mundo passa na atualidade. [...] é o questionamento e a crítica às teorias, conceitos, modelos e soluções anteriormente considerados suficientes na resolução de problemas científicos e sociais (CAPES, 2016, p. 18).

Para entender a dificuldade de enfrentar nosso apego ao disciplinar, para compreender como descortinar meios e formas de um novo ensino, é importante discutir a origem desta fragmentação do saber, sua função ideológica, material e política.

O saber científico fragmentado

O objetivismo científico modernista adotou a base empirista no modelo hipotético-indutivo, utilizando-se da quantificação controlada para produzir padrões e dados matemáticos confiáveis. O positivismo aprofundou este modelo, tornando-o ideal, inclusive para as ciências humanas.

Moraes (2007), ao refletir sobre a influência do positivismo para as ciências humanas, especialmente para a Geografia, explica que:

Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos. Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis. Como se os fenômenos demonstrassem diretamente ao cientista, o qual seria mero observador. Daí a limitação de todos os procedimentos de análise à indução, posta como única via de qualquer explicação científica (MORAES, 2007, p. 39).

O método positivista, embasado no estudo dos aspectos visíveis por meio da quantificação de informações, influenciou o modelo pedagógico de educação após a escolástica⁵. Consequentemente, o modelo de ensinar pautou-se cada vez mais em etapas, o

⁴ Adotamos aqui as seguintes definições para cada abordagem pedagógica. Multidisciplinar: quando cada campo ou objeto de investigação delimita as disciplinas ser ensinadas, fragmentadas e justapostas; pluridisciplinar: justaposição de disciplinas com relativa aderência ao domínio do conhecimento, diminuindo a fragmentação disciplinar; interdisciplinar: há sintonia e interdependência entre disciplinas para compor o todo significativo; transdisciplinar: há coordenação fluída entre os campos do saber, sem hierarquia, compondo um sistema lógico.

⁵ Termo dado ao conceito de conhecimento e ensino surgido na Idade Média. No entorno das grandes igrejas surgiam universidades e escolas em que o método de conhecer era pela disputa - defender uma tese com base na

que ocasionou a delimitação de um tipo de conhecimento caracterizado pelo controle e com constatações parciais.

O modelo defendia que a soma das partes do conhecimento oportunizava a compreensão de sua totalidade. Assim, foi se estabelecendo a fragmentação do saber, avançando para a especialização. Santos (1988) destaca este processo na ciência moderna:

Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para **policar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor**. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas (SANTOS, 1988, p. 64, grifo nosso).

O modernismo fragmentou a ciência em disciplinas controladas e bem-sucedidas, tendo uma métrica de sucesso em si, pois era eficaz para propagação e dominação. A ciência moderna não está tanto para a explicação como está para o resultado:

Por este motivo, aceitam a ideologia da competência, isto é, a ideia de que há, na sociedade, os que sabem e os que não sabem, que os primeiros são competentes e têm o direito de mandar e de exercer poderes, enquanto os demais são incompetentes, devendo obedecer e ser mandados. Em resumo, a sociedade deve ser dirigida e comandada pelos que “sabem” e os demais devem executar as tarefas que lhes são ordenadas (CHAUÍ, 2000, p. 358).

A ideologia dominante da modernidade tem um método na fragmentação do conhecimento. Passou a referendar ideologicamente que o conhecimento é melhor obtido e torna-se eficaz se delimitado, e com isso, a disciplina isolada tornou-se regra escolar, e a formação unilateral passou a prevalecer.

O pós-modernismo passa a criticar o racionalismo instrumental, acusando que este tipo de concepção gerou conhecimentos equivocados e criou dominação, guerras e totalitarismos. A reação pós-moderna aposta na formação omnilateral, em que o processo de ensino deve ocupar-se da interdisciplinaridade.

O ensino será uma face do processo educacional, em que a ação elaborada para tal, somando-se a outras práticas, determinará o todo educacional. De acordo com Santos (1988, p. 56, grifo nosso): “As tecnologias preocupam-se hoje com o seu impacto destrutivo nos ecossistemas; a medicina verifica que a hiperespecialização do **saber médico transformou o doente numa quadrícula sem sentido** quando, de fato, nunca estamos doentes senão em geral”.

Bíblia, Platão, Aristóteles, Santo da Igreja ou autoridade eclesiástica - e a defesa da hierarquia social como regra revelada, principalmente, subordinando o poder temporal ao poder espiritual. O conhecimento tido como verdadeiro dependia do princípio da autoridade (CHAUÍ, 2000).

Assim, os conhecimentos farmacêuticos buscam uma combinação orgânica⁶; o direito afasta-se dos dogmas e procura na filosofia e na sociologia a “prudência perdida”; a economia descobre a qualidade humana dos agentes consumidores; e a psicologia começa a abandonar as exigências funcionais dos testes, para ver a riqueza da personalidade (SANTOS, 1988, p. 56).

Santos (1988), adotando também o conhecimento médico como exemplo, aponta para este novo paradigma emergente, que considera o senso comum legítimo para o conhecimento, porém num sentido invertido, em que seja atribuída à atitude científica um valor comum:

Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado do conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades. Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. **O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum** (SANTOS, 1988, p. 70, grifo nosso).

As diversas ciências modernas, com seu esquadramento bem definido quanto ao método, objeto e finalidade, passam a constituir, invariavelmente, as disciplinas escolares com fronteiras bem demarcadas. Na educação, a modernidade cria a multidisciplinaridade, que consiste na justaposição de disciplinas com muita pouca relação entre si; e, tanto mais é especializada, menos relação terá com outros conhecimentos, até mesmo da mesma área. Surge também a pluridisciplinaridade – que tem redução na fragmentação e é composta por disciplinas com relativa sintonia nos domínios do conhecimento.

A pós-modernidade concebe uma educação como interdisciplinaridade – em que há interdependência das disciplinas, com sintonia e integração, aproximando de um significado totalizante; bem como a transdisciplinaridade, ou seja, a sintonia de diversas disciplinas fluindo entre os saberes tácitos (do senso comum) e os saberes acadêmicos.

Na busca de superação pós-moderna, as propostas de ensino incorporam a formação educacional omnilateral e a prática do ensino interdisciplinar, como balanceamento do poder político/científico.

Paulo Freire e a pesquisa translacional

Podemos fazer um paralelo entre a experiência de Paulo Freire, no projeto de alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte, com o processo translacional. Em 1963, Paulo Freire pôs em prática o método de alfabetização de adultos, que estava sendo incipientemente gestado em Recife.

“Paulo Freire gostava de unir o pensamento formal, as ciências, com os diversos saberes, do senso comum, essa ponte entre o formal e o não formal” (GADOTTI, 2019, s.i.). Nas palavras de Gadotti (2019), percebemos a semelhança com a concepção de translação na

⁶ Reinaldo Guimarães aponta para o esgotamento “pela rota de síntese química” e a busca por “novas moléculas” no campo do conhecimento da biotecnologia, um dos motivos que fizeram as indústrias farmacêuticas se interessarem pela pesquisa translacional (GUIMARÃES, 2013, p. 1738). Neste caso o conhecimento translacional é adotado não como superação do modelo tecnológico, moderno e capitalista, mas como uma forma de renovação ou reforma para continuar a dominar mercados.

pesquisa sobre o ensino, ou seja, pesquisar o conteúdo e forma de alfabetizar para fazer sentido às pessoas a quem o processo destina-se, que também são atores do conteúdo e do método:

O método que ele aplicou na época, método Paulo Freire, que levou o nome dele, estava baseado na tradição mais clássica de pesquisa empírica. **Ele fez primeiro todas as etapas da pesquisa, fez um teste com o método para depois aplicar em grande escala.** Ele não foi assim espontaneamente aplicando o método novo... Então **ele se apoiou nas ciências** e reinventou a educação de um ponto de vista da relação. Não mais centrar a educação no professor ou centrar a educação no aluno, mas **centrar a educação na relação** (GADOTTI, 2012, grifo nosso).

Este projeto de alfabetização, que procurou ressignificar as ciências, no conteúdo e na forma, deu visibilidade nacional e internacional para Paulo Freire. Analisando as palavras de Gadotti (2012), podemos perceber os aspectos da pesquisa translacional no método de Freire:

- a) a orientação da pesquisa pressupõe a autoridade do professor em liderar o processo e não em ser repositório de um conhecimento científico (ou científicos) e do método ou da forma de processar o ensino;
- b) a direção, numa relação de aprendizagem, não é só bilateral e vertical, mas provém de outras direções, portanto tem caráter multidisciplinar e interdisciplinar;
- c) todos os conhecimentos são válidos, com certa predominância do conhecimento refletido, seja ele de cunho filosófico ou científico. Não despreza os conhecimentos estéticos, éticos, culturais e do bom senso cotidiano, que também não devem ser tomados sem uma crítica dos atores;
- d) tanto o professor como os alunos e outros envolvidos no processo de ensino, são legítimos detentores de conhecimento, autorizados para a intervenção e responsáveis também pela logística, estímulo, forma e sentido do ensino.

Ao descrever o método Paulo Freire, temos a palavra síntese como: “ciências”, no plural; e o termo “etapas da pesquisa” como teste do método e centrado “na relação”. Freire (2001) explica que a Educação de Adultos converge, hoje, para a Educação Popular, visto que faz exigências de sensibilidade dos educadores, especialmente para promover a relação com o cotidiano.

Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 16).

A concepção de Educação Popular visa a estimular os diversos saberes que permeiam o conhecimento, sendo que a relação de ensino-aprendizagem exige uma relação entre conteúdo e realidade dos agentes envolvidos com o processo pedagógico.

Para proceder a análise das proposições pedagógicas de Paulo Freire, adotamos um modelo de pesquisa translacional em sociologia da saúde (feito por pesquisadores de Montreal, Canadá), numa triangulação de conhecimentos apresentado na Fig. (1) sobre as “práticas de translação em projetos de pesquisa participativa” (CLAVIER *et al.*, 2012, p. 798):

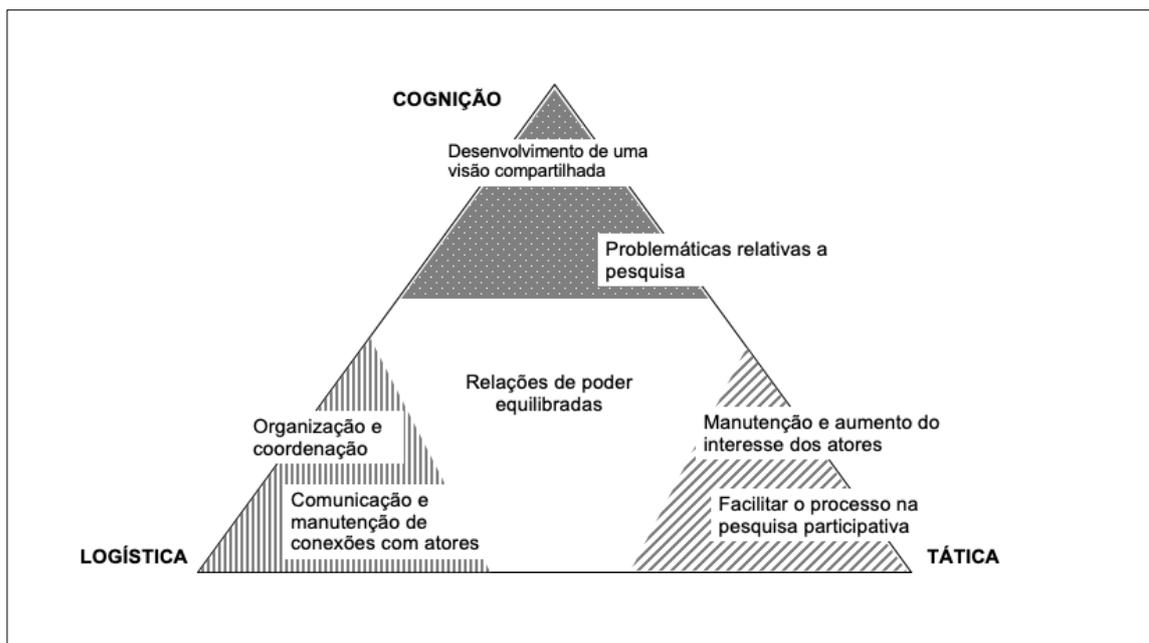


Figura 1: O triângulo da translação. Fonte: Adaptado de CLAVIER *et al.*, 2012, p. 798.

À primeira vista, cabe destacar que os atores não se relacionam apenas com o conteúdo (cognição ou conhecimento) trabalhado na translação, mas também com o suporte da relação de aprendizagem (logística) e com a tática (estímulo e motivadores) para tal. Translação é parte de um “novo cenário epistemológico” (BARBOSA & NETO, 2017, p. 319) em que diversas formas de conhecimentos são facilitadas, incentivadas e organizadas, em que o encontro do conhecimento científico e do senso cotidiano reconfigura-se no compartilhamento de emoções, racionalidade e métodos.

A tradução do termo *partners* para atores, configura uma opção conceitual, na medida em que a relação de poder, principalmente dos empoderados pelo saber formal, é relativizada e uniformizada para quem atua para estabelecer uma nova relação e nova visão de mundo e de solução para os problemas cotidianos. Assim, retoma o delineamento que o médico Ludwik Fleck fez para a ciência: como construção coletiva, um produto da relação social, que não envolve “apenas o conjunto de pressupostos presentes no estoque de conhecimento específico do grupo, mas, também, o conjunto de métodos e ferramentas a partir do qual é possível analisar as evidências e verificar os resultados” (BARBOSA & NETO, 2017, p. 321).

A logística envolve locais e tecnologias para aprendizagem, bem como a organização e a sistematização orgânica adequada para tal. Se pensarmos em ensino, a organização da sala de aula é uma decisão dos atores (alunos e professores) da melhor forma de dispô-la.

A tática condiz com as facilidades em nível pessoal, os estímulos em significado para a pessoa daquele conhecimento, bem como a disposição psicológica ou enfrentamento de dificuldades dos parceiros para aquele proceder de ensino.

A cognição refere-se ao conteúdo mais denso do conhecimento em processo. Em geral, é este o foco da ideologia instrumental modernista, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é passivo, na função de receptáculo.

Esta triangulação visa a uma relação de poder sobre o conhecimento de forma balanceada, valorizando cada ator no processo e diminuindo a soberba que desconstrói o sentido do conhecimento para a maioria. O sentido do ensino e da aprendizagem é apropriada por todos, como também é o envolvimento e a motivação, que se expandem socialmente.

Vejamos onde esta triangulação aparece nas obras de Paulo Freire, em que seja possível verificar sua abordagem pedagógica como um o conhecimento translacional, na concepção original de Fleck e no sentido progressista.

Logística

Expusemos aqui, os termos com que a pedagogia freireana se relaciona sobre a questão logística (ou de apoio no processo). Entre as estratégias inerentes ao processo de apoio, é possível enfatizar a comunicação entre os atores, ou seja, entre educadores e educandos. De acordo com Freire (1978, p. 10), “Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado”.

Em outra passagem da mesma obra, ao se referir sobre a organização do material didático, Freire (1978) aponta sobre a importância da participação de todos os atores:

É importante sublinhar a participação que tiveram os alfabetizados na organização deste manual. [...] O trabalho da equipe responsável foi o de editar, o de organizar, o de sistematizar, numa linguagem que não se distanciasse demasiado da dos alfabetizados, o material recolhido. Desta maneira, se tentava, com o manual, devolver aos educandos, de forma organizada, as suas análises anteriores, em forma de textos, verdadeiras codificações; acrescidas de novos elementos (FREIRE, 1978, p. 72).

Em sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, o autor analisa a importância da postura do professor para o apoio no processo, destacando-se a teoria dialógica. Para Freire (1987), o professor é uma liderança, que coordenada, apoia e suporta, isto é, não autoritária, nem silenciosa, que: “se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação” (FREIRE, 1987, p. 98).

Ao refletir sobre a teoria dialógica, Freire (1987) afirma que:

O fato, contudo, de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa dever assumir uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas – habituadas à opressão – a licenciosidades. A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. [...] a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação (FREIRE, 1987, p. 101-102).

A afirmação demonstra a questão dialética entre liberdade e autoridade, sendo que tal prática deve ser essencial para se negar qualquer forma de opressão no desenvolvimento das práticas de ensino.

Na obra *Pedagogia da autonomia*, a logística é tratada junto com a tática, ou seja, o conhecimento é oportunizar, democratizar e estabelecer método:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as **possibilidades para a sua produção** ou a sua construção. [...] o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. **Do ponto de vista democrático em que me situo**, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do

homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, **socialmente aprendendo**, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, **métodos de ensinar** (FREIRE, 1996, p. 11, grifo nosso).

O que se busca com a Pedagogia da Autonomia, portanto, é a produção do conhecimento em um ambiente que valorize as particularidades de cada indivíduo, gerando condições em que o conhecimento faça sentido para a realidade dos atores. Logo, ensinar e aprender tornam-se ações interdependentes que são alcançadas por meio da interação entre educandos e educadores.

Por fim, a logística da pedagogia freireana, como aspecto do conhecimento translacional, está bem objetivada nesta passagem:

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1996, p. 19).

Evidencia-se que o apoio no processo de aprendizagem também possui relação com as condições do espaço em que se realiza. A possibilidade de comunicação e do uso de tecnologias da aprendizagem relacionam-se com as condições do local, contudo, entende-se a relevância do espaço não pela perspectiva determinista⁷, mas sim como mais um meio que proporciona o avanço da interação entre os atores envolvidos na aprendizagem.

A interação entre os atores depende também dos estímulos adotados entre eles, sobretudo para gerar possibilidades de enfrentar as dificuldades em prol do avanço do conhecimento a partir do aumento do interesse nos temas abordados. Tais ações são típicas da proposição denominada de tática.

Tática

Vejam agora os aspectos táticos em Freire, que se referem ao entusiasmo, aos estímulos, os sentidos e as formas para aprender e ensinar entre os atores. Primeiramente, aborda o processo dicotômico entre o trabalho manual e o intelectual, que implica uma superação entre ensinar e aprender e que a “superação não é mecânica e sim dialética, a ação político-pedagógica a ela endereçada é importante e mesmo fundamental” (FREIRE, 1978, p. 50).

É a fragmentação do conhecimento, do ensinar e do aprender, que deve ser superada. Não se atingem avanços de aprendizado quando se mantém rupturas de conhecimentos. A dialética e a práxis assumidas por Freire são uma tática das diversas oposições em constante

⁷ O determinismo foi uma corrente da Geografia que teve seu apogeu no final do século XX, tendo como principal expoente Friedrich Ratzel. De acordo com Ratzel, o espaço influencia decisivamente nas condições humanas: fisiológica e psicológica. Além disso, elaborou o conceito “espaço vital” que definiu como o necessário para suprir as necessidades humanas. Tal corrente foi utilizada para legitimar o imperialismo bismarckiano, assim como o Estado prussiano, onipresente e militarizado (MORAES, 2007).

mudança na vida, que precisam ser evidenciadas e cultivadas como crítica e reflexão, tanto sobre a prática como sobre a teoria:

[...] a “tomada de distância” da cotidianeidade se dê na análise da prática realizada ou realizando-se e se alongue na prática subsequente, qualquer que seja ela, sempre social. Uma atividade político-pedagógica como esta e que põe em prática uma teoria do conhecimento dialética. [...] unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida [...]. [Assim como] o sistema educacional herdado dos colonizadores, mantendo-se um liceu verbalista, blablablante, com estudantes deformando-se, distanciados do ato produtivo (FREIRE, 1978, p. 52, 55 e 64).

A dialética proporciona, então, o rompimento com o método que se volta meramente ao tecnicismo. Isso porque não promove a separação entre reflexão e mundo, ou seja, o conhecimento é adquirido quando a realidade de mundo dos atores faz parte da reflexão no processo de aprendizagem. Nesse contexto, subjetividade e objetividade também se tornam dialéticas, já que as questões pessoais são valorizadas e permitem o avanço da objetividade.

Nesta mesma obra, reforça a questão da dialética, como uma tática para produção do conhecimento:

[...] a teoria do conhecimento a serviço de um objetivo revolucionário e posta em prática pela educação se constitui na constatação de que o conhecimento, sempre processo, resulta da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade objetiva que, por sua vez, os condiciona. Daí que entre aqueles e esta se estabeleça uma unidade dinâmica e contraditória, como dinâmica e contraditória é a realidade também (FREIRE, 1978, p. 101).

Freire (1978) volta a enfatizar que a não separação entre conhecimento prático e teórico é produzir este novo conhecimento:

[...] não é possível: a) dicotomizar prática de teoria; b) dicotomizar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar o novo conhecimento; c) dicotomizar ensinar de aprender; educar de educar-se. [...] a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento. [...] O professor que, ao ensinar, aprende e o aluno que, ao aprender, ensina (FREIRE, 1978, p. 99 e 115).

A reflexão oriunda da não fragmentação do conhecimento, segundo Freire (1987) é também *práxis*. A aprendizagem embasada pela questão dialética fomenta o desenvolvimento da consciência de mundo e do próprio indivíduo que, conseqüentemente, gera seu reconhecimento como personagem desse mundo. Assim, “o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (FREIRE, 1987, p. 8).

Nesta passagem, Freire (1987) apresenta de outra forma sua visão sobre a *práxis*:

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é *práxis*, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p 69).

Em outro aspecto sobre a questão tática, Freire aponta que os esforços devem ser com a população e não para ela. Significa dizer que a educação autêntica “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 47). Uma das formas propostas é a geração de temas, sobre os quais irão se desenvolver o processo de conhecimento com os atores, pela relação dialógica: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1987, p. 55).

Cognição

O ato cognitivo para efeito de definição, é aqui assumido como o processo de entendimento racional da realidade. É evidente que o sujeito deste conhecimento também tem consciência da dimensão psicológica, ética e política do entendimento, pois sabe que é fator de compreensão de todo processo que ocorre naquele triângulo da translação presente na Fig. (1): conhecimento das condições políticas e gerenciais do conhecer escolar (logística) e motivadores psicológicos, éticos, estéticos e a forma de desenvolver este saber (tática).

Freire (1978) usa da teoria do ato de conhecer ou gnosiologia, para se referir ao processo de cognição:

[...] educação enquanto ato de conhecimento. O do papel criador e recriador, o da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis (FREIRE, 1978, p. 12-13).

Assume que o ato cognitivo deve superar a opinião, tomando distância dos fatos cotidianos em que se acham imersos (e que atribuem como fatos inexoráveis), por meio da “reflexão crítica sobre sua própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos” (FREIRE, 1978, p. 24- 51). Com isso, percebe-se que organizar esses achados é uma sistematização que ultrapassa a opinião.

O método usado, problematizando ou duvidando da primeira impressão ou informação, é o ato de entendimento também. Aqui, tática e cognição entrelaçam-se, como é na vida prática, como ato de aprender: “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” e este ato, é no mínimo, bidimensional, pois “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, nas cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 38).

Um dos empecilhos para a consciência da realidade e, por consequência, para o conhecimento, é a alienação ideológica. Essa, opera para justificar a pobreza de uns, a riqueza de outros e naturalizar a indignidade humana e os preconceitos.

Para Freire (1987), o ato de conhecer tem a tarefa de identificar este aspecto:

[...] o empenho para a união dos oprimidos não pode ser um trabalho de pura “sloganização” ideológica. É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o cognoscitivo do afetivo e do ativo que, no fundo, são uma totalidade indicotomizável (FREIRE, 1987, p. 99).

Esta totalidade, tarefa de uma educação omnilateral, aparece em outra obra do autor: ao participarmos autenticamente da prática de “ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 12).

Na esteira da crítica modernista, Freire (1996) aponta que a tecnologia deve ser cognoscível pela curiosidade crítica:

[...] nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 1996, p. 14).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, completa: “O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 32). Já que é a curiosidade que vai ampliar o interesse dos atores no processo de ensino e, conseqüentemente, vai gerar o desenvolvimento de uma visão consciente e dialógica sobre os temas abordados.

Equilíbrio

O equilíbrio do poder do conhecimento, derivado dos olhares da translação em medicina, em que o poder médico desequilibra o saber sobre o processo saúde/doença, é adotado para o caso da educação. Esse termo pode ser alternado para superação das desigualdades.

Procuramos na abordagem freireana um aspecto que equilibra a relação entre os atores que processam o conhecimento pedagógico: estudantes, professoras e demais trabalhadores em educação. O equilíbrio também vem do tipo de conhecimento, como das “escolas profissionais, em que a especialidade, porém, jamais se distorce em especialismo” ou da formação de “técnicos em cuja formação, porém, se evite sua desfiguração em tecnicista, perdidamente alienados numa visão estreita e focalista de sua especialidade” (FREIRE, 1978, p. 40).

Além da formação técnica, atrelada a ela, como conhecimento total, temos a ciência. Contudo, esta formação científica “não tem nada que ver com uma posição científicista. Posição que implicaria na mitificação da ciência e na distorção da razão” (FREIRE, 1978, p. 41).

O resultado entre uma logística que permite uma tática de aprendizagem não dicotômica entre teoria e prática, além de criticar e refletir sobre esta prática e a teoria de maneira permanente, resultaria “um novo tipo de intelectual” equilibrado e forjado “na unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria” (FREIRE, 1978, p. 52). Este processo levaria a um novo modelo de educação, haja vista a:

[...] impossibilidade de separar a prática da teoria, o que leva a sociedade que busque viver a unidade radical entre elas a superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de que resulta um modelo de educação totalmente diferente. Modelo em que a escola, qualquer que seja o seu grau – primário, secundário ou universitário – não se distingue essencialmente da fábrica ou da prática de um campo agrícola nem a elas se justapõe (FREIRE, 1978, p. 100).

Em outro momento, Freire (1987, p. 106) indica o equilíbrio da teoria como um elemento de libertação, já que “o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”. Atividade que pode levar à superação da desigualdade, “teoria dialógica da ação, que serve à libertação”.

A harmonia está na liderança delegada, evitando o “autoritarismo e a licenciosidade” que “são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade” (FREIRE, 1996, p. 33). Pois ter autoridade delegada significa o respeito do aluno enquanto pessoa em sua humanidade e em suas potencialidades, como sujeito do conhecimento, em que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 23).

Ao pesquisar uma forma ou caminho para desenvolver determinado conteúdo, o pesquisador translacional em ensino, irá construir pontes entre os saberes acadêmicos e populares observando os diferentes atores. Não irá transferir, mas desenvolver.

Para fechar esta relação conceitual, “o ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, ‘convivam’ de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria” (FREIRE, 1996, p. 23). O encontro dos vários vértices produziria uma racionalidade coletiva, humanizada, ainda que incompleta, traduzida pelo termo “sabedoria”.

Considerações finais

Para o conhecimento translacional, pesquisar é uma forma de ensinar e ensinar é uma forma de pesquisar. Achar os meios para um conhecimento coletivo significativo. O resultado não será nunca transplantado ou depositado de forma mecânica e unilateral, será ressignificado em novas bases para uma nova aplicação ou processo de ensino. Neste sentido, a pedagogia freireana contribui reforçando, no ambiente educacional, a importância do aluno e dos demais trabalhadores em educação para a produção do conhecimento.

Na sociedade, a relação entre conhecimento acadêmico e aplicação em produtos ou processos educativos é prevista também em programas de pós-graduação no Brasil, voltados à Educação, segundo documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ou seja, a pesquisa translacional vem se destinando cada vez mais para a esfera educacional.

Em tempos em que há pessoas defendendo uma rasante no senso comum, generalizante e predominantemente subjetiva, em que se defende que a Terra é plana ou que vacinar crianças faz mal para saúde, por exemplo, convém ressaltar que a abordagem educacional de Paulo Freire não descuida da importância da reflexão filosófica e da racionalidade científica.

Pensar e agir em prol de uma educação libertária consiste em não silenciar nenhum ator do processo educacional. Em contrapartida, assiste-se, nos dias de hoje, a justificativa do governo favorável à educação domiciliar devido ao perigo marxista que permeia as instituições de ensino e que causam a doutrinação dos estudantes. Nesse contexto, voltar-se aos ensinamentos de Paulo Freire condiz com a busca pela sanidade em um período que busca a (des)construção dos alicerces da educação. Significa valorizar o intercâmbio de ideias e conhecimentos que se faz presente nas escolas e universidades, respeitando a subjetividade e objetividade que fazem parte da construção do conhecimento e da reflexão de mundo.

O fundamento da pedagogia freireana coloca a construção do conhecimento, equilibrando a abordagem científica e do bom senso cotidiano, com os valores da vivência familiar e comunitária – dimensão ética do conhecimento; com o sentido da vida e percepção individual da relação com o mundo e a sociedade – dimensão psicológica; com racionalidade pública da vida em grande comunidade e suas regras para o bem coletivo – dimensão política

do conhecimento; e com os critérios da racionalidade e investigação quantitativa e qualitativa do conhecimento – dimensão do sujeito do conhecimento.

Em síntese, a direção de uma pesquisa translacional com abordagem freireana é da assunção crítica do senso comum, assim como crítica ao cientificismo, construindo um saber essencialmente humano, com suas várias dimensões, privilegiando a sabedoria, no interesse da grande comunidade humana.

Referências

- BARBOSA, L.; NETO, A P. Ludwik Fleck (1896-1961) e a translação do conhecimento: considerações sobre a genealogia de um conceito. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v 41, n. esp., p. 317-329, mar. 2017.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75–110, nov. 2003.
- CAPES. Diretora de Avaliação. **Documento de área 2013**. Área de avaliação: Ensino. 2013. [S.I.]. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comissao_block.pdf. Acesso em 22 setembro 2018.
- _____. Diretoria de Avaliação. **Documento de área 2016**. Área de avaliação: Ensino. 2016. [S.I.]. Disponível em: www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em 28 setembro 2018.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- CLAVIER, C. et al. A theory-based model of translation practices in public health participatory research. **Sociology of Health & Illness**. Bethesda, v. 34, n. 5, p. 791-805, September, 2011.
- DINIZ, C.W.P; Os dilemas do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro. **Revista ciência e saúde coletiva**, v.9 (2), p. 271 -274, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Paulo Freire: debate com os professores mineiros**. Minas Gerais: Departamento de Educação do Sindicato dos Professores do estado de Minas Gerais. Conferência realizada na Faculdade de Direito da UFMG. Belo Horizonte, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação**: ensaios. 5ª edição, Coleção Questões de Nossa Época; v.23. São Paulo, Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Videoaula 04/04. **Jornada Paulo Freire em tempos de fake news**. EaD Freireana. Palestra online em 14 de abril de 2019.
- _____. **Entrevista**. No vídeo “Paulo Freire: biografia” aos 9’8”-9’47”, publicado em 6 de novembro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE&t=646s>. Acesso em: 19 de abril de 2019.
- GIBBONS, M. et al. **The new production of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. Sage: Londres, 1994.
- GUIMARÃES, R. Pesquisa Translacional: uma interpretação. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6. Rio de Janeiro, jun. 2013.

- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho e educação no futuro: inquietações e Perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Moacir (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/Stanford Graduate School of Education. 2018.
- MELO, Armando Sérgio E. de; MAIA FILHO, Osterne N.; CHAVES, Hamilton Viana. **Lewin e a pesquisa-ação**: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr. 2016.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21ªed. São Paulo: Annablume, 2007.
- OLIVEIRA, Edna Araújo S.; CERNY, Roseli Z.; AVILA, Silviane de Luca. A docência perante o projeto de lei “Escola sem Partido”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 2009.
- SALDAÑA, Paulo. **Paulo Freire na mira**. Café da Manhã [podcast]. Folha de São Paulo, 7 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5RXDuiNQtoQQgK3VTaQ2Q?context=spotify%3Ashow%3A6WRTzGhq3uFxmrxHrHh1lo&si=Flj89KnfQU-0zJQCo5P49A> . Acesso em 01 maio 2019.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. Videoaula 03/04. **Jornada Paulo Freire em tempos de fake news**. EaD Freireana. Palestra online em 15 de abril de 2019.
- PLANO DE GOVERNO (Proposta). **O caminho da prosperidade**. Bolsonaro 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b628dd_f16f8088c3f24471a43c52a93e25e743.pdf. Acesso em 20 maio 2019.
- WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.