

**Alexandre Shigunov Neto & Ivan Fortunato
(org.)**

**20 anos sem Paulo
Freire: trajetórias de
sua pedagogia
libertária**



Edições Hipótese

S555g

Shigunov Neto, Alexandre.
20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária /
Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (org.). –
São Paulo: Edições Hipótese, 2017.
175p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-922295-4-2

1. Educação. I. Título.

CDU – 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Nutecca), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

Sumário

Apresentação. UMA PEQUENA HOMENAGEM Ivan Fortunato & Alexandre Shigunov Neto	04
Capítulo 01. POBREZA E EDUCAÇÃO Pedro demo	05
Capítulo 02. SER EDUCADOR: HOMENAJE A PAULO FREIRE EN EL VIGÉSIMO ANIVERSARIO DE SU MUERTE Miguel Ángel Santos Guerra	15
Capítulo 03. O OLHAR FREIRIANO SOBRE O PROCESSO ESCOLAR José Eustáquio Romão	28
Capítulo 04. DIÁLOGO E REFLEXÃO CRÍTICA NA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE PAULO FRERE: FORMAS DE REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS Maria de Fátima Gomes da Silva	35
Capítulo 05. O PAPEL DE ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS FREIREANAS NA INSERÇÃO SOCIAL E ESPACIAL DO ANALFABETO Rosiane Morais Torrezan	45
Capítulo 06. PAULO FREIRE: UNA PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y PSICOSOCIAL Anastasio Ovejero	61
Capítulo 07. 20 ANOS SEM PAULO FREIRE: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FREIREANA EM SISTEMAS E ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE Ivanilde Apoluceno de Oliveira	77
Capítulo 08. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: INFLUÊNCIA DE OBRAS DE PAULO FREIRE EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO? Renata de Almeida Vieira	101
Capítulo 09. PAULO FREIRE E SUA PRÁXIS EDUCATIVA: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM DEBATE Célia Maria Machado de Brito & Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	119
Capítulo 10. TRANSGRESSÕES EM PAULO FREIRE Luiza Cortesão	132
Capítulo 11. A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA: UM SONHO POSSÍVEL? Ana Maria Iorio Dias, Ercília Maria Braga de Olinda & Camilla Rocha da Silva	148
Capítulo 12. O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE FÍSICA: ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA Ivan Fortunato & Carolina Rodrigues Cunha	165
OS AUTORES E AS AUTORAS	174

APRESENTAÇÃO. Uma pequena homenagem

Ivan Fortunato
Alexandre Shigunov Neto

Paulo Freire foi um educador cuja obra marcou a educação popular em todo o mundo. Desde quando reconheceu o potencial transformador do ensino dialogado e das oportunidades de conscientização que surgem do acesso ao conhecimento, Paulo Freire tornou-se um incansável militante da pedagogia do oprimido – esta que se tornaria sua obra mais conhecida.

Faleceu no final do século passado, 20 anos atrás. Sua educação, por outro lado, permanece viva aqui no Brasil e ao redor do planeta. Destacar essa intensa e insistente permanência no discurso e na prática educativa é objetivo deste livro, que reúne textos do Brasil, Espanha e Portugal.

Gostaríamos de acreditar que a produção deste livro é uma forma de homenagear Paulo Freire, mas, ao mesmo tempo, demonstrar a atualidade de seu pensamento.

Excelente leitura!

CAPÍTULO 01 – POBREZA E EDUCAÇÃO

Pedro Demo

A ligação entre pobreza e educação sobe e desce conforme às expectativas ideológicas em jogo. Nos Estados Unidos faz-se facilmente ligação direta linear, também para justificar o desempenho pífio de estudantes americanos no PISA (Demo, 2013): quando se retiram os pobres da amostra, o desempenho sobe, rivalizando com os melhores ranqueamentos europeus. Em especial, Ravitch (2013) assume este posicionamento, razão pela qual sua proposta de reforma se inspira fortemente em como abordar estudantes mais pobres, desde a educação infantil. Enquanto a Finlândia tem por volta de 5% de crianças pobres, nos Estados Unidos esta cifra pode chegar a 30%, uma diferença muito marcante e comprometedora. Esta discussão é acalorada em termos de contrapropostas de teor neoliberal e corporativista, quando se pleiteiam mudanças institucionais fortes, como *charter schools*, *voucher*, *homeschooling*, designadas a resolver o desafio de estudantes mais pobres (de minorias sobretudo) via noção de mercado, com resultados muito duvidosos (Russakoff, 2015). Para azedar ainda mais o ambiente, Lubienski & Lubienski (2013) publicaram avaliação estatisticamente bem fundamentada e respeitada que aponta a escola pública americana como ainda melhor, em parte porque teria professores mais bem plantados.

Entendendo pobreza

Nos Estados Unidos, é uso aventar que educação pode curar pobreza, sendo esta visão alegada, incisivamente, para evitar assistências. Entende-se por lá assistência como “assistencialismo”, ou seja, política social que tem como rescaldo acomodar o pobre, impedindo pretensões emancipatórias. Toma-se o lado emancipatório da educação como alavanca para superar a pobreza material (pobreza restrita às carências materiais) que precisa ser enfrentada no mercado, não em assistências. Tem a ver com a noção liberal de pobreza, ou seja, como inépcia do pobre (culpa dele, ao final); educação serve para acabar com esta inépcia, instigando o pobre a reagir em termos de autossustentação e autopromoção. Esta expectativa ecoa propostas como “*Do it Yourself*” (Faça por Você mesmo) (Knobel & Lankshear,

2010. Kamenetz, 2010), apostando em que educação poderia emancipar marginalizado, se restaurasse a iniciativa própria dele. Pobre seria quem não trabalha, não quer trabalhar, não toma a vida a sério, não assume responsabilidade, preferindo deixar o destino em mãos alheias. Por trás está a ideologia da ética do trabalho: quem trabalha não será pobre!

A ideologia principal, porém, é que o mercado liberal acaba, mesmo por vias tortas, resolvendo a desigualdade social, tendo como parâmetro o contexto evolucionário: sobrevive o mais apto; outros vão sendo descartados. Como todos têm chance, desde que trabalhem bem, não é problema do mercado, propriamente. Na contramão dessa ideologia está outra que não vê pobreza apenas como carência material, mas como processo histórico de exclusão, algo fabricado histórico-socialmente, com preponderância dos mecanismos liberais de mercado. Embora também exista o pobre acomodado, pobreza não é “culpa”, mas produto histórico, o que hoje fica possivelmente bem mais claro com a concentração exorbitante de renda no mundo: fala-se já de 1% que tem quase tudo e 99% que não têm quase nada (no extremo, aponta-se já para 0,1% que tem quase tudo e de 99,9% que não têm quase nada) – o mundo inteiro trabalha para alguns nababos. Se pretendêssemos assegurar o mesmo bem-estar americano ao mundo todo, precisaríamos de muitos planetas e os esgotaríamos todos rapidamente – impossível. Esta maneira de ver realça o lado político da pobreza, vendo a esta como desigualdade política intrinsecamente (Kaplan, 2015).

Mais que ninguém, Paulo Freire trabalhou este lado da pobreza em sua proposta de “autonomia” do oprimido (1997): enquanto o oprimido esperar do opressor sua libertação, não a terá ou terá na medida do opressor. E mais, o liberto de hoje pode ser o opressor de amanhã; basta que chegue ao poder. Pobreza não é apenas carência; é principalmente destituição, confronto, marginalização (Demo, 2007). Esta noção cabe bem melhor na educação emancipatória: não cura pobreza material, que passa pelo mercado, mas pode contribuir para gerar um pobre capaz de lutar por sua autossustentação e autopromoção. Ou seja, pode ser alavanca crucial para a cidadania dos oprimidos. Paulo Freire falava de “ler a realidade” e de “conscientização” como promessas para despertar o olhar crítico do oprimido, em especial autocrítico, com vistas a entender que precisa desvincular-se do opressor e tomar o destino em suas mãos.

Neste sentido, diria que superar pobreza material não é pretensão direta da educação, embora possa ser apoio útil, mas é pretensão direta contribuir para a superação da pobreza política, como esteio fundamental da cidadania. No espaço neoliberal, educação sempre é vista como serva do mercado, ou seja, como preparação profissional, mas educadores em geral reconhecem que o lado possivelmente mais forte (ou nobre) da educação é formativo, promotor do sujeito capaz de história própria. Não pode ignorar o mercado, mas não aceita subordinar-se. A prática capitalista não toma conhecimento da pedagogia, até porque entende educação como questão econômica (Ioschpe, 2004), com base em correlações lineares toscas (desempenho escolar como “determinado” pelo ingresso familiar, por exemplo). Esta relação econômica se exacerbou com o reconhecimento atual de que produtividade é questão colada na educação, coisa que tem história forte americana (pelo menos desde o susto do Sputnik, em 1957).

Assistência sempre cabe, mas é política auxiliar, pois não tem efeito emancipatório, como regra. O exemplo do Bolsa-Família é ilustrativo: enquanto representa um programa de enorme significado republicano e democrático, não tem porta de saída. Repete-se aí a velha política clientelista, cuidando de um pobre que corresponde com seu voto. A pobreza política não é enfrentada, o que permite afirmar que o pobre continua com seu destino em mãos alheias. Sendo proposta tecnocrática (intelectuais orgânicos de meia tigela), o pobre não é mais que beneficiário, esperando a libertação do opressor. Esta expectativa escuda-se também no Estado como garante da cidadania, tese de certas esquerdas que assassinam Marx, já que este não só condenou o mercado capitalista como incompatível com a cidadania popular, mas também o Estado, por ser tipicamente laçao do mercado. Quando defendeu a este, o fez como entidade de poucas funções gestoras, pequeno, subsidiário, e sempre controlado estritamente pela cidadania organizada (Demo, 1986). Garante da cidadania é o cidadão, se souber organizar-se e tomar o destino em suas mãos, nem mercado, nem Estado. Estes são instrumentações a serviço da cidadania, cuja qualidade nunca é intrínseca, mas imposta pela cidadania.

Educação emancipatória

Educação emancipatória radicaliza a dinâmica autoral da aprendizagem, investindo na autopromoção do interessado, na direção do pleonismo “*self-authorship*” (Magolda, 1999. Magolda et alii, 2010). “Autoria” só pode ser própria, não

há como alguém fazer a autoria que seria do outro, mas, por via das dúvidas, alega-se “autoria própria”, para que fique claro a iniciativa insubstituível do interessado. Por exemplo, o professor pode fazer o que quiser para motivar o estudante, trabalhar conteúdos, chamar a atenção e inventar palhaçada, **mas não pode aprender pelo estudante**. Assim como os pais não podem “crescer” pelo filho, assim professor não pode substituir a iniciativa do estudante. Neste sentido, há um grão de verdade na posição americana liberal de achar que o pobre, culpado pela pobreza, só sai dela se ele tomar iniciativa. Assistência pode desviar esta rota crucial de assumir a responsabilidade. No entanto, primeiro, pobre não é culpado da pobreza – dificilmente alguém estaria “interessado” em ser pobre; muitos que recebem assistência, se pudessem, não gostariam de receber – e, segundo, pobre pode não ter forças suficientes para encarar o desafio. Esta constatação tem motivado a proposta do “intelectual orgânico”, à la Gramsci (Gramsci, 1978. Löwy, 1978), sugerindo que a formação da consciência crítica autocrítica no pobre precisa de apoio externo circunstancial, ainda que não substitua o protagonismo do próprio pobre. Retomando o Bolsa-Família, o papel de tecnocratas bem-intencionados foi fundamental, já que pobre não faz teoria da pobreza (O'Connor, 2001) nem monta programas sociais tecnicamente sofisticados; algum “intelectual” precisa colaborar, não para tornar-se porta-voz do pobre, usurpando-lhe a voz, mas para servir de instrumentação estratégica. No combate à pobreza, o pobre não pode ser apenas beneficiário, porque isto o reduz a manipulado; precisa ser protagonista decisivo.

Em termos teóricos, emancipação pressupõe pelo menos três momentos concatenados. Primeiro, carece formular consciência crítica autocrítica, que Paulo Freire codificava como “ler a realidade”, “conscientizar-se”, para que seja viável confrontar-se com a opressão, entendendo-se a condição de oprimido como historicamente forjada. Segundo, precisa organizar-se politicamente, para que, somando forças da cidadania coletiva, possa reagir com algum realismo. Terceiro, carece montar projeto alternativo, dentro do qual seja protagonista definidor. Educação pode oferecer contribuições decisivas nesta trajetória, em especial para cortar o cordão umbilical com a opressão, mas também para construir um sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. O móvel crucial é **autoaprendizagem**, através da qual o oprimido aprende a apostar em suas capacidades: mesmo precisando sempre de apoio externo, inclusive de assistência, a dinâmica

emancipatória não pode prescindir de sua iniciativa e protagonismo. **Emancipação é conquista**, não doação, concessão, acomodação.

Implica corte de profundidade radical com a opressão, o que não se consegue apenas manejando saberes do senso comum, ainda que estes sejam de significado decisivo para a identidade comunitária e cultural, comunicação grupal, linguagem cotidiana etc. O conhecimento mais próximo desse corte é o científico (razão de ver em intelectuais ditos orgânicos parceiros fundamentais), mesmo sendo profundamente ambíguo (o mesmo conhecimento que emancipa é o que imbeciliza). Carece-se de conhecimento capaz de confronto, luta, ostensivamente desconstrutivo, implicando entrar em campo com armas similares estratégicas. Outros saberes não são suficientemente desconstrutivos, não preparam minimamente para o confronto, porque não é de sua tessitura a rebeldia e a alternativa (Demo, 2012). Assim, educação volta-se mais propriamente para o combate da pobreza política, enquanto subalternidade historicamente causada e que precisa ser sacudida, como condição indispensável para virar a mesa. Ou seja, educação age na **politicidade** da pobreza, não tanto em sua materialidade, procurando erigir um sujeito histórico capaz de alternativa. Como, porém, pobreza política não é outra pobreza, mas a mesma em outra dimensão (moeda com duas faces), ambas as faces se correlacionam, em geral reforçando-se.

Por tal razão, quando falamos de capacidade crítica, não apontamos de modo adequado para o desafio **autocrítico**, que é a alma do negócio. Assim como aprendizagem bem sucedida é, ao final, autoaprendizagem, assim também crítica bem sucedida é autocrítica: crítico que foge de ser criticado, não atinou para a relevância da autocrítica, postulando-se acima da crítica. Não há como criticar sem se expor à crítica. Para Paulo Freire, o desafio maior sempre foi de o oprimido flagrar-se objeto injusto de opressão, via autocrítica, também para acentuar que saída, se houver, é pela via da iniciativa própria. Qualquer ajuda que venha de fora pode ser bem-vinda, mas só faz sentido se for transformada em autoajuda. Como sabemos, este termo é sarcástico: autoajuda desandou em receitas prontas que apenas mudam de subalternidade, ainda que o termo, em si, seja correto – trata-se de ajuda que promove a emancipação do ajudado. A sociologia e antropologia estão habituadas a ver no dom uma tática ambígua, já que é comum dar para receber, ou dar para gerar dependência (Godbout, 1999. Godelier, 2001). É bem mais difícil montar um tipo de ajuda feita para que o ajudado dispense a ajuda. Esta condição sempre coloca algum

gosto ruim sobre intelectuais orgânicos, facilmente suspeitos de manipular seus apaniguados. Não impede que existam intelectuais orgânicos autênticos, como Gramsci teria sido, mas pode facilmente ser conversa hipócrita.

Escola emancipatória

Hoje, muita gente não consegue ver na escola qualquer importância “educacional”, formativa, muito menos emancipatória. Em parte porque o modelo escolar vigente é uma velharia secular, em crise tanto no lado público, quanto privado. Aprende-se muito pouco em nossa escola – segundo dados vigentes, aprendizagem adequada é excepcional; normal é não aprender quase nada. A escola basta-se com repassar conteúdos curriculares, dar aula, aplicar prova e expedir diplomas completamente superados. Até a escola privada está em decadência – no Ideb de 2013 foi a única que caiu (no ensino médio), sem falar que não alcançou a meta em nenhum momento (anos iniciais, anos finais, ensino médio); a versão pública alcançou a meta apenas nos anos iniciais, mas não caiu em nenhum momento. No entanto, é possível uma escola emancipatória, no sentido da equalização de oportunidades.

Equalização de oportunidades, contudo, é promessa que precisamos revisar. Educação equalizadora não é aquela que é igual para todos, tratando de modo igual gente extremamente desigual (Au, 2009). Seria aquela condizente com as necessidades dos mais necessitados, ou seja, tipicamente diversa para dar conta da diversidade. Estudantes mais pobres carecem de escola extremamente mais competente, primeiro, porque podem estar astronomicamente atrasados (em geral, estão), segundo, porque a mesma oferta não tem condição de apagar o atraso, e com isso não conseguem acertar o passo com os estudantes mais ricos. Assim, esses dois desafios – retirar o atraso clamoroso, acertar o passo – implicam uma oferta extremamente mais competente, com o intuito de equalizar as oportunidades. Oportunidades somente se equalizam, quando o ponto de partida é pelo menos similar – por exemplo, colocando um boxeador de 80 kg lutando contra outro de 80 kg (embora esta similitude não impeça que um tenha dois metros de altura e outro 1,75, ressaltando alguma vantagem para um lado). Quando o ponto de partida é muito diverso, só pode haver equalização se a desvantagem for superada – é isto que precisamente buscamos: condições equalizadas de partida, ainda que dinâmicas do percurso possam permitir condições diversas de chegada.

É primarismo postular que, aplicando-se o mesmo Ideb para toda escola, estamos tratando a todos de modo igual – estamos, *formalmente*, nunca, porém, *concretamente*. A escolinha do fim do mundo não tem como desempenhar-se como a escola chique urbana, por mais que façam a mesma prova. O teste vai realçar o atraso da escola do fim do mundo. Em casos extremos, estudantes pobres podem desempenhar-se bem, ainda assim, se forem heróis e tiverem sorte. Não, porém, pela via da normalidade. Quando se fala de Escola Integral, pelo menos na tradição de Darcy Ribeiro (junto com Paulo Freire), busca-se escola diferenciada para estudantes diferentes (mais marginalizados), na convicção de que precisam de oferta extremamente superior. A tendência, porém, é de esticar a escola péssima para oito horas, postulando que esta mudança a tornaria ótima, como na proposta do “Mais educação”. Transportar para oito horas o que é péssimo, faz um péssimo duas vezes maior. É duas vezes escola pobre para o pobre.

Ocorre que o problema mais iníquo da escola é a falta de aprendizagem – o tempo é gasto com repasse de conteúdo, aula, prova. Estudantes mais ricos, em escolas privadas, podem receber uma oferta instrucionista cavalariço (ambiente de cursinho), mas, como se pede isso para passar em muitos vestibulares, é suficiente para o mais ricos estudar na melhor universidade pública e gratuita. Por aí já se vê o quanto este sistema de ensino é iníquo: a universidade pública e gratuita de melhor nível se justifica para acolher o acesso dos mais pobres, mas acaba como botim dos mais ricos, a título insano de equalização de oportunidades! Assim, esbarramos com a cantilena mais velha da educação reprodutivista ou aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1980). A escola serve para mais nitidamente segregar os estratos sociais: cidadãos de primeira e outros infelizes de segunda, terceira, quarta...

Equalização de oportunidades não implica sociedade “igual”, porque igualdade precisa compatibilizar-se com as diferenças – em sociedade somos iguais e diferentes, ambigualmente. Equalização de oportunidades implica reconhecer que em toda sociedade é preciso negociar doses de desigualdade que são possíveis de engolir, não extremas, porque são insuportáveis, mas relativas a oportunidades razoavelmente distribuídas. Mesmo quando conseguimos que todos tenham o mesmo ponto de partida, nunca todos atingem do mesmo jeito o ponto de chegada. Se, num experimento mental, distribuíssemos a riqueza disponível de modo igual para todos hoje, amanhã já teríamos gente com menos, por conta das diferenças comportamentais, culturais, ou mesmo circunstanciais. Chegar ao mesmo lugar, de

modo igual, é proposta opressiva. Mas ter todos oportunidades equalizadas é considerado direito fundamental – e educação poderia colaborar muito com isso, se soubesse corresponder às necessidades dos mais necessitados. A escola pública, sendo no fundo a única chance do mais pobre, não consegue esta proeza, porque enreda-se no sarcasmo da coisa pobre para o pobre; a escola privada é mais sarcástica ainda, quando postula que, via mecanismos de mercado, se sanem desigualdades escabrosas. A escola que, de direito e de fato, equaliza oportunidades para os mais pobres, está para nascer. Em casos como a Finlândia, onde quase todos aprendem bem e têm a mesma escola pública e gratuita, a escola é menos equalizadora do que se pensa, pois já lida com uma sociedade bastante equalizada (pobreza é bem minoritária, por volta de 5%). Ainda assim, esses 5%, perdidos no mar dos menos pobres podem ser sugados para cima, aproveitando, ao final, a escola com algum desempenho razoável.

O efeito de equalização de oportunidades veio sobretudo via mercado, com empregos mais bem remunerados, proteções laborais e previdenciárias efetivas, sindicatos potentes que permitem certo controle do capital, Estado do bem-estar etc. Embora educação seja componente decisivo ou mais decisivo da produtividade e competitividade, comparece como servo do mercado, não como agente emancipatório. O impacto emancipatório pode aparecer na cidadania crítica autocrítica, no sindicalismo efetivo, na organização comunitária, na capacidade de controle democrático de baixo para cima etc. Este, porém, é ainda peregrino em nossa sociedade.

Conclusão

Pobreza pode comprometer profundamente a educação. Uma criança pobre comparece à escola com condições muito diferentes da criança mais rica – enquanto esta já pode estar “alfabetizada” no pré-escolar (principalmente privado), tem em casa ambiente de prática mais rebuscada da língua materna, com vocabulário extenso e rico, encontra suportes pedagógicos apreciáveis como computador/internet, biblioteca, vídeos, enciclopédias (e mesmo tutores pagos), condições mais satisfatórias de saúde e nutrição, sem falar na sustentação socioeconômica, a criança mais pobre é “xucra”. Torna-se desafio descomunal dar conta dessa criança, “equalizando” as oportunidades. Se tomássemos a sério este direito, a criança mais pobre precisaria de um processo de alfabetização extremamente mais elevado e

efetivo, precisamente para evitar que demore até 3 anos e não se alfabetize minimamente nunca mais. Necessitamos de professores superprofissionais que consigam erigir esta façanha.

Tendemos a supervalorizar educação, quando a vemos com cura generalizada da sociedade, sendo, porém, ao final, uma dimensão entre tantas outras. Por mais que se valorize hoje ainda mais educação, por conta de sua vinculação muito estreita com produtividade e competitividade, não faz milagres. Muito menos este milagre é viável na escola que temos. Estamos tão habituados a reservar coisa pobre para o pobre, que, supor uma escola de qualidade muito superior para os mais pobres, parece conto de fadas.

Referências

ALTHUSSER, L. 1980. Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado. Editorial Presença, Lisboa.

AU, W. 2009. Unequal by Design – High-stakes testing and the standardization of inequality. Routledge, London.

DEMO, P. 1986. Participação é Conquista. Cortez, São Paulo.

DEMO, P. 2007. Pobreza Política – A pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 2012. Conhecimento Rebelde. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2014. PISA 2013 – Asiáticos em alta - https://docs.google.com/document/d/1gBu7z9s3GGXA_0CqhlZmANMgBXq1nPhvcPcgoi0zisk/pub

FREIRE, P. 1997. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

GODBOUT, J.T. 1999. O Espírito da Dádiva. FGV, Rio de Janeiro.

GODELIER, M. 2001. O Enigma do Dom. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

GRAMSCI, A. 1978. Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.

IOSCHPE, G. 2004. A Ignorância Custa um Mundo - O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. Francis, São Paulo.

KAMENETZ, A. 2010. DIY U – Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. Chelsea Green Publishing, White River.

KAPLAN, J. 2015. Humans need not apply: A guide to wealth and work in the age of artificial intelligence. Yale U. Press, Yale.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (Eds.). 2010. DIY Media – Creating, sharing and learning with new technologies. Peter Lang, Oxford.

LÖWY, M. 1978. Para una sociología de los intelectuales revolucionarios - La evolución política de Lukács 1909-1929. Siglo XXI, México.

LUBIENSKI, C.A. & LUBIENSKI, S.T. 2013. The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools. University of Chicago Press, Chicago.

MAGOLDA, M.B.B. 1999. Creating Contexts for learning and self-authorship – Constructive-developmental pedagogy. Vanderbilt University Press, Nashville.

MAGOLDA, M.B.B., CREAMER, E.G., MESAZROS, P.S. (Eds.). 2010. Development and Assessment of Self-Authorship – Exploring the concept across cultures. Stylus, Sterling.

O'CONNOR, A. 2001. Poverty Knowledge – Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U.S. History. Princeton University Press, Princeton.

RAVITCH, D. 2013. Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools. Knopf, N.Y.

RUSSAKOFF, D. 2015. The Prize: Who's in charge of America's Schools? Houghton Mifflin Harcourt, N.Y.

CAPÍTULO 02 – SER EDUCADOR: HOMENAJE A PAULO FREIRE EN EL VIGÉSIMO ANIVERSARIO DE SU MUERTE

Miguel Ángel Santos Guerra

Me sorprendió la muerte de Paulo Freire con un libro suyo entre las manos. Un libro que acababa de ver la luz. Estaba leyendo, lo recuerdo como si fuera ahora, “A la sombra de ese árbol”. Levanté la tapa del libro para encontrarme con la triste e inesperada noticia. Lo había seguido como se sigue a un maestro. Había leído todos sus libros hasta el momento. Me parecía un deber. Una gozosa obligación. En las fuentes de sus escritos y de su vida, había encontrado siempre inspiración y fortaleza.

La noticia fue un impacto tremendo porque esperábamos a Freire en la Universidad de Málaga para su nombramiento como Doctor Honoris Causa. Faltaba solo un mes para el acto de investidura. Ya teníamos comprados los billetes de avión, ya estaba fijada la fecha para la solemne ceremonia. Quedamos anonadados. Toda la ilusión de tenerle entre nosotros se convirtió en un profundo pesar. La muerte es algo excesivo. Esa certidumbre de no volver a verle nunca, esa absoluta seguridad de que se había ido para siempre, convirtió la fiesta esperada en un profundo vacío de desolación. Pensamos en que viniera su esposa a recoger esa distinción que nos honraba a nosotros más que a él. No fue posible. Todo quedó en un sueño fracasado.

La Facultad de Educación, en la que había nacido la propuesta, decidió poner su nombre a una dependencia importante de la Institución. Era un modo de perpetuar su memoria entre nosotros. En efecto, el Salon de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga lleva el nombre de Paulo Freire

Cada vez que entro en el Salón de Grados, miro hacia la parte superior de la puerta y rindo un pequeño homenaje de afecto y de admiración a quien siempre consideré un referente del pensamiento y de la acción educativa puestos al servicio de la liberación de las personas y de los pueblos.

Participé posteriormente en el Homenaje que la revista Cuadernos de Pedagogía (nº 268, enero de 1998) quiso tributarle justamente. Lo hice con un artículo titulado "El ejemplo como la forma más bella de autoridad". Porque pienso que su vida de compromiso político y liberador es un legado inapreciable.

Después de seguir su obra desde mis tiempos de estudiante en la Complutense hasta la jubilación que me ha sorprendido en el año 2015, al ser invitado a participar en este número, he querido plasmar como homenaje un canto al educador inspirado en su vida, en su obra y, desde hace ya 20 años, en su muerte.

El gran magistrado Pericles, cuya personalidad marcó todo el siglo V antes de Cristo, hasta el punto de conocerse a éste como Siglo de Pericles, entendió de forma cabal la misión del maestro como forjador de la personalidad y la conciencia de los pueblos.

En cierta ocasión, mandó reunir a todos los genios y artistas que habían contribuido a engrandecer Atenas. Fueron llegando los arquitectos, los ingenieros, los escultores, los guerreros que defendieron la ciudad, los filósofos que propusieron nuevos sentidos a la vida... Estaban todos allí, desde el matemático que descubría en el número el sentido helénico de la exactitud hasta el astrónomo que se asomaba al universo para contemplar la armonía de las estrellas. Pericles cayó en la cuenta de una ausencia notable: faltaban los pedagogos, personas muy modestas que se encargaban de llevar a los niños por el camino del aprendizaje.

- ¿Dónde están los pedagogos?, preguntó Pericles. No los veo por ninguna parte. Vayan a buscarlos.

Cuando, por fin, llegaron los pedagogos, habló Pericles:

- Aquí se encontraban los que, con su esfuerzo, embellecen y protegen a la ciudad. Pero faltaban ustedes, que tienen la misión más importante y elevada de todas: la de transformar y embellecer el alma de los atenienses.

¿Se lo podría explicar alguien de forma convincente a nuestros políticos de hoy? No solo lo que Pericles pensaba y sentía de la educación. También su forma de vivir honestamente. Porque gobernó de forma justa e intachable durante más de un cuarto de siglo. No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

Creo que es la perspectiva de Paulo Freire. La que centra el eje de la liberación y de la transformación en los procesos educativos. Procesos que han de ser suscitados, alentados y acompañados por la mano solícita del educador, por el corazón apasionado del educador, por la mente clara y abierta del educador. La perspectiva que hace del compromiso con el pueblo una causa indestructible.

Ser educador es difícil

Porque, inmerso en la cultura neoliberal donde prevalecen el individualismo, la competitividad, el eficientismo, la privatsización de bienes y servicios, el olvido de los favorecidos, el relativismo moral, el consumo obsesivo, la hipeertofia de la imgen..., el educador se dedica a cultivar la solidaridad, el saber, el respeto, la dignidad y la compasión con los más débiles.

Porque trabaja en contextos adversos proponiendo modelos por la vía de la argumentación que otros combaten con modelos presentados por la vía de la seducción.

Porque desarrolla una tarea de enorme dificultad como es hacer amar el conocimiento en una sociedad obsesionada con el dinero, el poder, el placer y la fama.

Porque la presión social es cada día mayor, esperándose de él y exigiéndole incluso, que responda a todas las necesidades de formación: para la paz, para el consumo, para la imagen, para la seguridad vial, para la convivencia, para el medio ambiente, para los valores...Con parecida formación y por el mismo sueldo.

Porque frente a especuladores, demagogos, mercaderes y tiranos, el educador está del lado de la verdad, del amor y de la libertad.

Porque su tarea es cada día más compleja ya que los alumnos y alumnas tienen distractores muy potentes en los medios de comunicación, en internet, en la calle, en la discoteca, en las drogas, en el alcohol, en la delincuencia, en los viajes.....

Porque, a veces, tiene que tratar de enseñar a quienes de ninguna manera desean aprender ni dejar, a cualquier precio, que otros aprendan.

Porque, en la era digital, tienen que tener en cuenta que el conocimiento está fragmentado y disperso en múltiples sitios.

Porque algunas familias entienden que el deber del educador, es hacer toda la tarea que ellas no pueden, o no saben, o no quieren hacer en las casas.

Porque algunos padres y madres han perdido el rumbo y se han convertido en jueces, policías, espías o en verdugos de los educadores.

Ser educador es compeljo

Porque su tarea es enormemente paradójica, ya que consiste en ayudar a que otros aprendan por sí mismos a pensar y a convivir, a que sean aprendices crónicos y autónomos. Dice Holderlin que los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes: retirándose.

Porque en la sociedad de la información, en la que todo el mundo sabe que quien tiene información tiene poder, se dedica a compartir generosamente el conocimiento que posee.

Porque para realizar esa compleja y sublime misión, la más delicada que se le ha encomendado al ser humano en la historia, recibe una preparación breve, retórica y masificada.

Porque trabaja en instituciones cada día más complejas en las que existe disputa ideológica, presión social, regulación asfixiante y espacios incongruentes. "Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles", dice Popkewitz.

Porque su excelsa profesión no está suficientemente valorada por los agentes sociales y por la ciudadanía en general. "Aquí el que sabe hace y el que no sabe enseña", decía Bernard Show.

Escribe Manuel Rivas: *"Mucha gente todavía considera que los maestros de hoy viven como marqueses y que se quejan de vicio, quizá por la idea de que trabajar para el Estado es una especie de bicoca perfecta. Pero*

si a mí me dan a escoger entre una expedición “Al filo de lo imposible” y un jardín de infancia, lo tengo claro. Me voy al Everest por el lado más duro. Ser enseñante no solamente requiere una cualificación académica. Un buen profesor o maestro tiene que tener el carisma del Presidente del Gobierno, lo que ciertamente está a su alcance; la autoridad de un conserje, lo que ya resulta más difícil y las habilidades combinadas de un psicólogo, un payaso, un disc jockey, un pinche de cocina, un puericultor, un maestro budista y un comandante de la Kfor. Conozco a una profesora que sólo desarmó a sus alumnos cuando demostró tener unos conocimientos futbolísticos inusuales, lo que le permitió abordar con éxito la evolución de las especies”.

Porque cada curso va sumando un año mientras sus alumnos y alumnas se mantienen en la misma edad que siempre han tenido, debiendo superar desajustes generacionales problemáticos.

Porque cada año, después de aprender a querer a sus alumnos y a ser querido por ellos, debe separarse de todos para empezar de nuevo el proceso de la conquista afectiva de otro grupo diferente.

Porque los conocimientos se multiplican vertiginosamente y él tiene el deber de estar al día o, incluso, en el día de mañana.

Ser educador es importante

Porque de su tarea depende el progreso moral de las sociedades. Dice Herbert Wells que “la historia de la humanidad es una larga carrera entre la educación y la catástrofe”. La solución a los problemas de la sociedad no está en los cuarteles, ni en los despachos ministeriales, ni en las industrias, ni en las multinacionales... Está en las escuelas. Está en las manos de los docentes.

Porque la vida de los educandos depende de su capacidad de entusiasmo y persuasión. Enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida. Es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.

Porque dedica su vida a luchar contra la ignorancia, contra la injusticia, contra la opresión, contra la desigualdad y contra el desamor.

Porque trabaja con materiales delicados, complejos y sublimes (de altísimo valor) como son las ideas, las expectativas, las emociones, los sentimientos, las concepciones, las actitudes, los motivos y los valores...

Porque ayuda a sus alumnos y alumnas a pasar de una mentalidad ingenua a una mentalidad crítica.

Porque rompe los postulados de la educación bancaria para pasar a la educación problematizadora y liberadora.

Porque ayuda a pasar de la pedagogía del colonizador a la pedagogía del oprimido.

Porque es un profesional de la observación, de la escucha, del diálogo, de la negociación, del encantamiento y de la persuasión.

Ser educador es apasionante

Porque su tarea es intrínsecamente optimista ya que parte de este presupuesto básico: el ser humano puede aprender. La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarlo a conseguirlo, dice Philippe Merieu.

Porque su tarea está hecha de emociones y sentimientos. Corazones, no sólo cabezas en la escuela, clamaba en el título de uno de sus libros Alexander Neill.

Porque su tarea consiste en trabajar con personas y se realiza en equipo.

Porque, como dice Sthendal, es preciso desempeñar el oficio con pasión. Y el educador es un ser apasionado.

Porque su tarea es un reto permanente y una constante y renovada aventura.

Porque desde la lectura atenta e inteligente del contexto ayuda a entender el exito de la transformación política y social.

Porque saca a las personas de la cultura del silencio a la de la alfabetización y la palabra.

Porque, desde los cimientos de la desesperación, construye una hermoso monumento a la esperanza.

Porque su trabajo gana autoridad por el amor a lo que enseña y el amor a los que enseña.

Ser educador es hermoso

Porque ser educador es una forma especial de estar en el mundo, de trabajar y de relacionarse con los demás..

Porque el educador tiene una radical independencia respecto al mercado del éxito y del fracaso.

Porque tiene verdadera autoridad, la autoridad del que ayuda a crecer, no el poder de quien aplasta, silencia, machaca, atemoriza, ridiculiza o castiga.

Porque es un mediador que da lo que recibe modificado por lo que ocurre en su vida y en su época.

Porque es un ser situado entre dos discípulos: el que fue y aquel al que enseña.

Porque rescata del contenedor de la basura de la sociedad palabras como dignidad, nobleza, respeto, decencia y honestidad.

Porque trabaja con la mente y el corazón de las personas para hacerlas más inteligentes, es decir más justas y más felices.

Porque es el profesional de la observación, de la escucha, de la paciencia, del diálogo, de la libertad, de la esperanza y de la bondad.

Ser educador es ser inmortal

Porque su tarea no tiene fin. “Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra... Por eso el profesor nunca muere”, dice Rubem Alves en su precioso libro “La alegría de enseñar”.

Porque el educador, después de sementareas esforzadas, recoge los frutos en inmediatas y lejanas cosechas a veces insospechadas: frutos de aprendizaje, de gratitud, de imitación, de felicitación, de emociones, de mejoras.

Basten, para ponerlo de manifiesto de forma incontestable, estos seis botones de muestra:

Primer botón: El 19 de enero de 1824, estando en la cumbre de su gloria, Simón Bolívar le escribió desde Pativilca (Perú) una carta a su antiguo maestro. En ella reconoce que fue precisamente ese maestro que sembró en su corazón los

anhelos y el compromiso por la libertad y la justicia, quien espoleó su corazón para lo grande y lo sacó de una vida frívola y sin sentido. Dice en esa carta:

“Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que usted me señaló. Usted fue mi piloto, aunque sentado en una de las playas de Europa. No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que nos ha dado.: no he podido borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado”.

Segundo botón: Albert Camus que, cuando niño, vivió en Argelia una vida de trabajos y pobreza y que gracias a su esfuerzo y su talento consiguió el Premio Nobel de Literatura, quiso reconocer en una famosa carta que todo se lo debía a un maestro especial, el señor Germain. Dice en la carta:

“Esperé que se apagara un poco el ruido que ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero, cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que yo era, sin su esperanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que conceda demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generosos que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido”.

En su novela póstuma titulada “El primer hombre”, Camus quiso inmortalizar el recuerdo de su maestro y escribió unas bellísimas páginas en las que recuerda la increíble y gozosa aventura que eran las clases del señor Germain. Escribe Camus:

“Después venía la clase. Con el señor Germain era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo... En

la clase del señor Germain, por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más especial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. En las clases del señor Germain sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se les juzgaba dignos de descubrir el mundo”.

Tercer botón: Frei Betto, miembro del primer Gabinete del Presidente de Brasil Lula da Silva, escribió una carta al fallecido Paulo Freire, antiguo profesor de Lula. Dice en ella:

“Fueron sus ideas, profesor, las que permitieron a Lula, el metalúrgico, llegar al Gobierno. Esto no había sucedido antes en la historia de Brasil y, quizás, en el mundo, excepto por la vía revolucionaria. Hablo de la elección a Presidente de la República de un hombre que venía de la miseria, que enfrentó, como líder sindical, una dictadura militar y fundó un partido de izquierda en una nación donde la política pública siempre fue negocio privado de la élite...”.

Y añade:

“Pero su pedagogía, profesor, permitió que los pobres se volvieran sujetos políticos. Hasta entonces, el protagonismo de los pobres tendía al corporativismo o no pasaba de revueltas desprovistas de un proyecto político inclusivo. De ese modo, ellos sólo aparecían como figuras de retórica en el vocabulario de la izquierda... Por ese nuevo Brasil, muchas gracias, profesor Paulo Freire.

Cuarto botón: El campeón mundial de natación David Meca se encontró en el programa de televisión “Hay una caerta para ti” con su antigua maestra, una persona mayor ya jubilada. Se fundieron en un abrazo emocionado. El campeón dijo a su antigua maestra:

“Todas mis medallas son tuyas. Yo era un niño que llevaba unos hierros en las piernas y me daba vergüenza salir a los recreos. No quería que nadie me viera. No confiaba en mí mismo. Me avergonzaba de mis piernas. Pero usted creyó en mí y, gracia a esa fe, yo también acabé creyendo en mis posibilidades Después vinieron los éxitos, las medallas de oro. Todas son tuyas. Gracias”.

Quinto botón: Mi médica de familia, Francisca Muñoz, en una carta que dirige a su profesor de Lengua y Literatura, recientemente jubilado, le agradece con hermosas palabras la huella imborrable que ha dejado en ella. Dice, entre otras muchas cosas hermosas:

“Porque con él aprendimos que lo realmente importante de las palabras eran las personas que las utilizábamos, lo que nos comunicaban, lo que entendíamos o dudábamos, más aún, lo que sentíamos ante ellas y por ellas, lo que pensábamos cuando las dábamos y las recibíamos. “Lo más importante del comentario de texto es la opinión personal”, decía mientras nosotros le mirábamos de reojo sudando una respuesta personal e intransferible que no estaba escrita en ningún sitio.

Porque nos enseñó que el receptor (nosotros) y el emisor (un prestigioso autor) éramos equiparables, personas cómplices en un intercambio continuo y que el valor del mensaje no estaba en su estructura sino en el interior del que lo emitía y en el del que lo recibía, en la emoción que suscitaba o en la idea que hacía surgir en nuestros cerebros casi recién estrenados y así, reconocidos y validados; en nosotros, medio niños, medio pobres, medios.

Porque, sorprendentemente eso nos daba mucho valor a nosotros mismos, como protagonistas del lenguaje y, por extensión, de la vida, de una vida, la nuestra, a una edad en la que se precisa una dosis de autoafirmación cada ocho horas y en la que la principal certeza es la incertidumbre.

Porque aprendimos de él que una palabra es correctamente usada cuando comunica, dice, reclama, critica, apoya, consuela, discrepa argumenta enamora o maldice, como reconocimos en tantos textos que nos hizo desmenuzar como un azucarillo de café, para después beberlos a sorbitos durante el resto de nuestra vida...

Ahora todo lo que aprendimos forma parte de su legado, de ese gran tesoro que nos regaló a tantos tanto tiempo y que, instalado en nuestro disco duro nos persigue como una maldición en nuestra vida de adultos: la de querer conocer, la de querer opinar, la de querer pensar, la de querer querer, la de querer ser.

Yo tuve un profesor de Lengua y Literatura.

Gracias a él y toda esa generación de profesionales de la enseñanza pública, que con su trabajo discreto y anónimo han sido capaces de tantos y tan enormes milagros cotidianos”.

Sexto botón: Permitidme la inmodestia. Contaré algo que me sucedió no hace mucho en una conferencia para Directores y Directoras de Andalucía que impartí en Linares (Jaén). Y lo haré a través de las palabras de Javier Soligó, uno de los directores asistentes:

“El pasado viernes por la mañana viví uno de los momentos más emocionantes y profundamente agradables de los últimos tiempos. El jueves y el viernes acudí a las Jornadas Anuales de la Asociación de Directores de Colegio en Linares... Y todo estaba transcurriendo de la manera habitual, ponencias interesantes, políticos vendiendo la moto en la apertura de las jornadas, charlas y saludos con compañeros que hacía tiempo que no veía... en fin lo normal en historias de esta índole.

El viernes por la mañana comienza el día siguiendo las pautas del anterior. La primera ponencia sobre la Dirección Escolar la da un escritor y catedrático de la Universidad de Málaga (...).

La ponencia estaba aumentando en interés, al mismo tiempo que una especie de desasosiego o nerviosismo teñido de emoción se iba adueñando de mi persona. Miguel Ángel contaba experiencias cada vez más interesantes y cada vez más familiares, era algo así como algo ya vivido. En una de sus experiencias, cuenta que en el año 84 en Madrid tuvo que dejar la dirección de un centro por alinearse a favor de sus compañeros y alumnos... ya era todo demasiado familiar, creo que era el director de mi colegio (Nuestra Señora de la Vega). A esto que mi nerviosismo se había convertido en un latir descontrolado al modo de los bebés, tenía los ojos vidriosos y la piel erizada . . .

Conseguí controlar mis nervios hasta que terminó la ponencia y dieron paso a las intervenciones de los asistentes. Por supuesto que no me pude controlar y mi primera pregunta fue: ¿Ese colegio del que habla es Nuestra Señora de la Vega?

Su respuesta fue afirmativa, entonces mis palabras empezaron a brotar entre respiraciones aceleradas: “Yo soy aquel alumno que tú encontraste sentado en las escaleras del colegio, que estaba expulsado indefinidamente por la profesora de Dibujo Técnico en 2o de BUP y que sin tener por qué me pasaste la mano por el hombro, me metiste en tu despacho y me escuchaste durante varios minutos y aunque sólo charlé en esa y en otras dos o tres ocasiones contigo, guardo en mi uno de los mejores momentos que pasé en el colegio, no ya por lo que me dijiste, que no lo recuerdo, sino por esos momentos de dulzura y comprensión que aderezaron esos frustrantes y amargos momentos que pasa uno en la adolescencia... Y ahora cuando te estaba escuchando, era como revivir aquellos momentos sin saberlo. Hoy has sido para mí como un reencuentro con el primer amor. . .

Creo que Miguel Ángel también se emocionó. En el fondo no había cambiado tanto después de 30 años (...). Al acabar la ponencia, Miguel Ángel me dedico su libro “Yo te educo, tú me educas” basado en gran parte en las experiencias vividas en aquel colegio”.

La profesora inglesa Joan Dean dice quasi si los profesores compartiésemos las experiencias buenas que vivimos, encontraríamos una fuente inagotable de optimismo y de entusiasmo. Así es.

Hay una calle en la ciudad de Puerto Lápice que está dedicada a los maestros. A todos los maestros, A todas las maestras. Los que hoy son. Los que han sido. Los que serán. Es la CALLE DE TODOS LOS MAESTROS. En cada una de las ciudades del mundo, en el seno de cada familia (y en cada corazón de los ciudadanos y ciudadanas) debería figurar esta hermosa inscripción: A TODOS LOS MAESTROS. Ellos y ellas son el verdadero ejército de salvación de la humanidad. Un ejército pacífico, abnegado y silencioso. ¿Qué sería del mundo sin los docentes?

Termino. ¿Qué sería este mundo sin Paulo Freire? Sin duda, un lugar un poco más triste, un poco más oprimido, un poco menos imaginativo, un poco menos solidario.

Pasados estos 20 años, su vida y su obra siguen dando frutos a través del pensamiento reflejado en sus libros, a través del rastro que dejaron sus acciones, a través de todos aquellos que le conocimos y le amamos. Paulo Freire vive. ¡Viva Paulo Freire!

CAPÍTULO 03 – O OLHAR FREIRIANO SOBRE O PROCESSO ESCOLAR

José Eustáquio Romão

Quando se qualifica um determinado olhar sobre um tema educacional – o processo escolar no caso –, é porque se pretende destacar especificidade(s) de determinada concepção pedagógica que a distinguem no conjunto das demais concepções. E uma concepção pedagógica não surge do nada, como Minerva da cabeça de Zeus, porque a educação é meio, não é fim, e só ganha consistência e legitimidade no interior de um projeto social. Neste sentido, não é possível dizer se uma política, um plano, um projeto ou uma proposta educacional é boa ou ruim se não se referir a um projeto de sociedade, seja estatuída, seja instituinte. É por isso que não é possível tampouco falar-se em “qualidade” da educação, se ela não for qualificada, isto é, se ela não buscar seus referenciais de conteúdo, metodológicos e procedimentais nos componentes do projeto social a que pretende servir como formadora das novas gerações, preservadora (ou transformadora) do patrimônio cultural, realizadora de aspirações civilizatórias.

Além disso, uma concepção pedagógica sempre deriva de uma visão de mundo específica, elaborada por uma determinada classe social, com uma análise e uma proposta para a sociedade como um todo.

Explicitar o olhar freiriano sobre o saber escolar é importante por duas razões, dentre outras que poderiam ser destacadas.

Primeiramente, é necessário desfazer a confusão instalada por alguns historiadores da educação e do pensamento pedagógico que, astuta ou ingenuamente, identificam as ideias de Paulo Freire a respeito da escola com as de Ivan Illich, que pregou a “desescolarização” da sociedade. Esta confusão vem provocando pré-julgamentos a respeito das propostas de Freire para a educação e, conseqüentemente, vem alimentando a resistência à sua introdução no Sistema Educacional Brasileiro, no qual seu pensamento tem penetrado apenas por meio de frases de efeito, ou como epígrafes de trabalhos escritos.

Em segundo lugar, é preciso demonstrar que o legado freiriano representa uma verdadeira e necessária revolução paradigmática para a educação escolar. Neste caso, a explicitação dos fundamentos, propostas e estratégias freirianas é

fundamental, especialmente por causa das resistências, que vão das mais veladas, implícitas numa espécie de simpatia benevolente e paternalista para com a “intuição não-científica de Freire”, até as mais explícitas, que o acusam de “comunista” e o responsabilizam pelo fracasso escolar, mesmo que ele seja pouco aplicado .

Em ambos os casos, o distanciamento da práxis escolar brasileira, em todos os graus de ensino, do pensamento de Paulo Freire tem provocado, por exemplo, significativo atraso de nossos sistemas educacionais e de nosso pensamento pedagógico em relação aos de outros países, que o adotaram sem interpretações apressadas e sem superficialidades.

Freire e Illich: uma confusão compreensível

A aproximação, a convergência e até mesmo a identificação das concepções de Paulo Freire e as de Ivan Illich podem ser compreendidas por algumas razões, mas não podem ser justificadas, porque, em geral, resultam de análises apressadas e superficiais de ambos os autores.

A confusão decorre, certamente, do fato de ambos os pensadores terem se colocado em uma posição crítica radical à ordem capitalista e às instituições da sociedade burguesa, mormente à escola, na década de '60 do século passado.

Freire e Illich se encontraram em um evento realizado em Genebra (Suíça), em 1974. Dele, Paulo Freire nos dá testemunho, já ajudando a desfazer o equívoco da convergência de ambos na tese da desescolarização da sociedade:

Em 1974, participei, em Genebra, com Ivan Illich, de um encontro patrocinado pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas em que retomamos, Illich, o conceito de “desescolarização” e eu, o de “conscientização”, para o qual escrevi um pequeno documento. Este texto de que vou agora citar boa parte em lugar de puramente a ele remeter o leitor ou a leitora, foi publicado inicialmente pela revista RISO, do Conselho Mundial de Igrejas, em 1975 (FREIRE, 1992, p. 53).

Como se pode perceber, Paulo Freire estava preocupado, na ocasião, em esclarecer o conceito de “conscientização”, fundamental em seu aparato conceitual, sem fazer qualquer alusão, no documento que menciona, ao conceito de “desescolarização”.

No entanto, a confusão continua grassando, especialmente por causa de autores mal informados, como é o caso de Franco Cambi, que assim se expressa numa obra que vem sendo muito usada nos cursos de formação docente:

Nesse clima de revisão radical, dos processos educativos e do saber pedagógico, vieram se afirmando alguns modelos “alternativos” (como foram chamados) que se orientavam sobretudo (sic) para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva. Foram significativas sobretudo (sic) as pedagogias de autogestão na França, com Georges Lapassade (1924), em particular; ou aquelas da desescolarização, na América Latina e depois na Europa, com Ivan Illich (1922) e Paulo Freire (1924-1998) (sic), como também na Itália a experiência de “contra-escola, representada de modo exemplar por Dom Lorenzo Milani (1923-1967) e pela sua “escola de Barbiana” (CAMBI, 1999, p. 620).

Como e pode perceber, a desinformação é tanta, que nem mesmo a data do falecimento de Paulo Freire, amplamente divulgada, escapa dos equívocos. Mas, como se trata de obra estrangeira, o velho complexo de inferioridade tropical, faz com que o livro de Cambi seja amplamente prestigiado como manual de cursos de licenciatura e de pedagogia.

A verificação de toda a obra de Freire daria a prova cabal e final da presença ou da ausência da defesa da desescolarização da sociedade pelo autor de Pedagogia do oprimido. E, ao compulsá-la, tanto em suas edições brasileiras, como em outros idiomas, não encontramos o menor vestígio de qualquer simpatia a essa tese do autor de Sociedade sem escolas (1976).

Um autor nacional, Peri Mesquida, nosso velho companheiro de lutas freirianas, de certa maneira, defende a mesma tese de Cambi, quando afirma:

Procuramos, aqui, sustentar a tese de que da mesma maneira que Ivan Illich defendeu a desescolarização da sociedade, Paulo Freire, por sua vez, bateu-se pela desescolarização da educação, tendo como objetivo a libertação do homem e da mulher oprimidos, excluídos do sistema capitalista de produção (2007, p. 550).

Como veremos no item subsequente, Mesquida tem razão ao dizer, a seguir, que Paulo Freire queria implantar os círculos de cultura, mas, equivocou-se ao entender que eles fechariam as escolas. Pelo contrário, os círculos deveriam ser implantados nas escolas em substituição às aulas. Portanto, para Paulo Freire trata-se mais de

uma “desaulização” do processo educacional do que sua “desescolarização”. A defesa da escola democrática popular foi explícita e até mesmo veemente em Paulo Freire. Na verdade, a crítica que ele fazia à chamada “educação bancária”, que se dava nas escolas, deveria ser substituída, nas escolas (!), pela educação libertadora.

O olhar Freiriano sobre a Educação Escolar

Rastreando nas três obras que Paulo Freire batizou, deliberadamente, com o título “pedagogias”, não se encontra, uma vez sequer, a expressão “educação escolar”. “Educação escolarizada” aparece apenas uma vez em Pedagogia da esperança. No entanto, se se pesquisa um termo mais genérico, buscando o mesmo sentido de escolarização da educação, a frequência aumenta significativamente: “escola”, por exemplo, aparece 8 vezes em Pedagogia do oprimido, 118 vezes em Pedagogia da esperança e 39 vezes em pedagogia da autonomia.

Examinando com mais detalhe a emergência do termo, percebe-se que, nos poucos parágrafos em que ele aparece vinculado às questões da educação regular, a escola não é negada por Paulo Freire, mas apontada como espaço que tem abrigado relações alienantes. Assim, por exemplo, em Pedagogia do oprimido, selecionamos alguns parágrafos em que esta característica é revelada:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (p. 33).

Aqui, a crítica não é feita à escola, mas às relações educador-educando que nela se dão, até porque estas “relações narradoras” ou “dissertadoras” podem se dar fora dela, nos lares, por exemplo. Segundo

Assim como os lares, as escolas e, poderíamos acrescentar todas as instituições sociais, não escapam aos condicionamentos de seu tempo e, por isso, enquanto institucionalidades de uma sociedade alienada e opressora induzem alienação e opressão:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo

descobrem que, como ao lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar (p. 88).

Mais trágicos ainda, são os resultados da incorporação dos padrões alienadores e opressores das institucionais da sociedade conservadora, completa Freire:

Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram (p. 88).

Então, considerando a escola pública popular, não bancária, mas enquanto instrumento instituinte da conscientização e da libertação, como seria a educação nela desenvolvida? Quais os elementos inéditos viáveis na educação escolar capazes de, segundo Paulo Freire, colaborarem para a construção de um mundo onde ainda seja possível amar? Responder a estas questões implicaria rever toda a obra de Freire, o que escapa aos limites deste trabalho. Por isso, dirigirei meu foco apenas para um aspecto, que não tem sido tão explorado pelos estudiosos de Freire e que, a meu juízo, continua constituindo o ponto o ponto axial e mais difícil de ser absorvido pela educação escolar. Trata-se do processo de conscientização.

Paulo Freire e as dimensões política e gnosiológica da mediação educacional

Este longo subtítulo exige várias explicações. Como elas não cabem nos limites deste trabalho, serão abordadas apenas telegraficamente, para que, no próximo item, compreendamos o processo de conscientização, necessário segundo o olhar freiriano sobre o processo escolar.

Primeiramente, é necessário explicitar as duas dimensões mencionadas. Para Paulo Freire, em todo processo educacional há sempre uma dimensão de conhecimento (gnosiológica) e um dimensão política (intervenção na realidade). Aliás, para ele, o conhecimento só ganha legitimidade no interior de uma prática concreta, em dois sentidos: (i) ele deriva da reflexão sistemática sobre uma prática e (ii) sua relevância só pode ser medida por sua capacidade de transformação da realidade. Pode-se dizer que, nesse aspecto, foi realizado o que chamo de "inversão freiriana":

ao invés do trinômio teoria-prática-teoria, tem o inverso prática-teoria-prática. Por isso, ele propunha a precedência da “leitura de mundo” em relação à “leitura da palavra”.

Em segundo lugar, ao invés de “processo ensino-aprendizagem”, na perspectiva freiriana, temos de falar de “mediação educacional”. Como, para Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 79), não faz muito sentido falar em processo de ensino, processo educativo, unidirecional. E “mediação”, aqui, não pode ser tomada no sentido de “ponte”, de “intermediação”, mas no de transformação do conhecimento imediato em conhecimento mediato. Para não confundir com as “mediações” em voga, Paulo Freire usou o neologismo “mediatização”.

A mediação é feita pelo próprio aprendiz, em comunhão com os colegas e com o educador, “lendo o mundo”, “mediatizados pelo mundo”, como afirma Freire.

Considerações finais

Ao usar o adjetivo “freiriano” para qualificar o olhar sobre o processo escolar, pode-se dar a entender que se trata do olhar genuíno do próprio Paulo Freire. Não, é evidente; trata-se do olhar de uma perspectiva freiriana, sob o viés de alguém que estuda e tenta reinventar o legado de Paulo, como ele mesmo sugeriu em vida, várias vezes: – Não me repitam, mas reinventem, em cada contexto, as idéias que, eventualmente considerarem importantes.

E não dizia isso por modéstia, mas por clarividência epistemológica, porque uma das maneiras de se sepultar um legado intelectual é repeti-lo, metafisicamente, descontextualizadamente.

Assim, há tantos olhares freirianos quantos são seus reinventores. E a maior ou menor fidelidade às intenções do educador pernambucano não é o que importa, mas a fidelidade ao compromisso com a libertação dos oprimidos e das oprimidas e com a construção de um mundo mais justo e mais bonito, “onde seja ainda possível amar”, como gostava de dizer Paulo Freire.

O olhar freiriano não tem mistérios, não é mágico, não propõe varas de condão para resolver as mazelas e dificuldades do processo escolar, mas induz à exploração coletiva das potencialidades das “culturas primeiras”, como dizia Georges Snyders (1988, passim), que os educandos e o educador trazem de suas respectivas comunidades.

Bibliografia

CAMBI, F. 1999. História da pedagogia. São Paulo: Ed. UNESP

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

FREIRE, P. 1970. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. 1997. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra.

ILLICH, I. 1976. Sociedade sem escolas. 3. ed. tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth, Petrópolis (RJ): Vozes.

MESQUIDA, P. 2007. O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade in: Contrapontos, v. 7, n.º 3, p. 549-563.

SNYDERS, G. 1988. Alegria na escola. São Paulo: Manole.

CAPÍTULO 04 – DIÁLOGO E REFLEXÃO CRÍTICA NA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE PAULO FREIRE: FORMAS DE REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Maria de Fátima Gomes da Silva

Este capítulo tem por intenção refletir sobre a trajetória da pedagogia libertária de Paulo Freire com base em duas categorias do pensamento freireano, o diálogo e a reflexão crítica. Neste texto, essas duas categorias são pensadas como uma forma de reinvenção das práticas educativas.

E no âmbito destas primeiras palavras, é de referir que para Paulo Freire, no diálogo, “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (1987, pp.81 e 84). E nesse sentido, Freire (1987) avesso à educação bancária que é caracterizada por uma postura passiva do aluno face ao que lhe é depositado, denuncia práticas educativas que têm o aluno como meros repetidores das informações recebidas e imitadores de um modelo, pois esse tipo de educação tende a repetir-se em outros ambientes sociais e resulta na “(de)formação” de um sujeito acrítico que apenas repete o que lhe é depositado na mente. O inverso da educação bancária é uma educação como prática da liberdade, cujas práticas educativas têm como eixo a problematização da realidade concreta do homem que, por sua vez, reconhece nesse tipo de prática o caráter histórico e transformador que deve ter a educação.

A propósito do que foi acima referido Freire ressalta a necessidade do homem, enquanto sujeito social, entender a vocação ontológica da própria existência como ponto de partida para chegar a uma consciência libertadora. No entanto, para isso é necessário que haja uma relação dialética com a realidade, pois só desta maneira terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente à problemática de ordem social. E sendo assim, ressalta ainda que a “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 80). E mais: uma educação libertadora “[...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (*id*)”. Observe-se que para Freire o comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora que não é só individual, mas,

principalmente, coletiva, social e política. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta a dialogicidade como essência da educação libertadora e mostra as características necessárias para que esta se concretize. Essas características são: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

É, portanto, sob a perspectiva acima referida que este capítulo está organizado com o objetivo de num primeiro momento, refletir sobre a reinvenção das práticas educativas pelo diálogo e num segundo momento, refletir sobre a reinvenção das práticas educativas por meio da reflexão crítica. Em seguida, apresentam-se algumas reflexões finais sobre essas duas categorias da pedagogia freireana como uma forma de síntese das ideias aqui apresentadas.

A reinvenção das práticas educativas pelo diálogo

Tem-se como objeto destas reflexões o diálogo como uma reinvenção das práticas educativas. Na perspectiva freireana, o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Observe-se, porém, que o diálogo desse modo como Freire sinaliza aponta de certa forma, para a necessidade de o ser humano experienciar relações mais abrangentes, ou seja, relações que não se situem apenas no âmbito de um ou de dois sujeitos individuais, mas que devem situar-se ao nível do sujeito coletivo, relações que sejam capazes de romper com o ostracismo característico de práticas e de projetos educativos autoritários, egocêntricos que têm como objetivo o silenciamento das vozes dos oprimidos, daqueles que estão habituados apenas à execução de projetos prontos que muitas vezes, só almejam a promoção de alguns poucos “iluminados”. Avesso a essa perspectiva, a de se pensar o diálogo apenas no âmbito da relação eu-tu, Freire (1987, p. 79) afirma que,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias e serem consumidas pelos permutantes.

Observe-se nessas ideias referidas por Freire sobre o exercício do diálogo no âmbito do processo educativo, que o refletir e o agir constituem eixos de grande importância no que toca à transformação de estruturas educacionais estáticas e ultrapassadas, isto é, no que se refere a estruturas educacionais ainda assentes no

modelo bancário de educação, centrado na disciplinarização do conhecimento e consequente fragmentação do saber.

O diálogo, dentro da perspectiva proposta por Freire, pressupõe um exercício de humildade como também, a participação efetiva dos sujeitos socialmente constituídos, onde uns reconhecem os outros, onde a ação do ser humano sobre os objetos é delineada com base no princípio da alteridade, aspecto importante à construção de práticas educativas reflexivas e interdisciplinares, uma vez que uma prática educativa dialógica implica uma vivência interdisciplinar.

Nessa linha de ideias, é de referir que o diálogo se constitui num imperativo para a reinvenção das práticas educativas. O diálogo tem por princípio a igualdade e o companheirismo. E nesse sentido, refere Freire que “[...] a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser companheiros de pronúncia do mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 81). A essa reflexão freireana poder-se-ia acrescentar: os homens que não têm humildade não podem reinventar o mundo, nem as práticas educativas, visto que o diálogo se constitui em condição *sine qua non* para a reinvenção do mundo e das práticas educativas e para que o ser humano seja mais, pois por ser inacabado, o ser humano na visão de Freire, está em processo constante de humanização e a sua vocação ontológica é ser mais. Para Freire, a educação deve ser vivenciada como prática da liberdade e, por isso, não pode prescindir do diálogo, pois é por meio dele que a educação conduz o ser humano à humanização. A humanização do ser humano para Freire constrói-se como ontologia do ser. Nesse sentido, o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização. Mais ainda: para Freire, a Educação Libertadora é igual à humanização do ser humano.

Contudo, ao indicar o caminho para a construção de uma Educação Libertadora, Freire coloca o diálogo como um dos pressupostos e refere que a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica capaz de tornar os educandos sujeitos do processo educativo, bem como de sua própria história, só pode se fazer pelo processo dialógico de construção do conhecimento. Desse modo, partindo da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva e que assim sendo, nenhum sujeito poderá chegar à humanização sozinho, é que neste texto reflete-se sobre o diálogo como uma forma de reinvenção das práticas educativas.

A reinvenção das práticas educativas por meio do diálogo pressupõe humildade, parceria e mediação, pois o sujeito não é absoluto na construção do conhecimento e do pensamento e, por isso, o processo dialógico tende a acontecer por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares (SILVA, 2009). Ainda nessa perspectiva, é de referir que o diálogo não pode funcionar como uma simples conversação entre os sujeitos, ou seja, o diálogo entre os sujeitos deverá incitar o exercício da reflexão crítica conjunta entre educadores e educandos, de modo que se possa pensar questões sociais conflituosas. Nesse sentido, os conteúdos programáticos a ser vivenciados no âmbito das práticas educativas, não podem ser uma “[...] doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos [...]” (FREIRE, 1987, p. 83), mas, antes, devem servir como um dispositivo de mudanças das estruturas sociais, pois, num contexto de a-historicidade dos fatos sociais em que, por vezes, repousam as práticas educativas, o educador é o especialista, ou seja, aquele que tenta desenvolver a sua prática educativa sem considerar os problemas de ordem política e social devido ao seu obscurantismo científico que o torna um “especialista ignaro” e antidialógico. Por isso, na sua visão mutiladora e unidimensional dos problemas sociais, é incapaz, por vezes, de estabelecer com outros sujeitos um diálogo no sentido de conceber a complexidade da realidade antro-po-social na sua micro e macro dimensão. Esse educador antidialógico estabelece com os seus “pares” uma simples conversação¹. Nesse sentido, é oportuno lembrar que,

Aproximamo-nos de uma mutação espantosa no conhecimento: este está cada vez menos preparado para ser refletido e discutido pelos espíritos humanos, e cada vez mais preparado para ser incorporado nas memórias informacionais e manipuladoras pelos poderes anônimos, nomeadamente, os Estados. Ora, esta nova, maciça e prodigiosa ignorância, é ela mesmo ignorada pelos sábios. Estes, que não dominam praticamente as consequências das suas descobertas, também não controlam intelectualmente o sentido e a natureza da sua pesquisa (MORIN, 1990, p. 18).

¹ O termo conversação aqui adotado, pretende demonstrar a diferença que há entre a perspectiva dialógica proposta por Freire que vislumbra a possibilidade de mudanças sociais e da compreensão coletiva da problemática social, e de uma perspectiva de “diálogo” que apenas promove uma troca banal de ideias entre pessoas que em face ao seu obscurantismo científico e a sua prática antidialógica, não têm por objetivo mudar ou mexer em estruturas sociais conflituosas.

Observe-se no âmbito das ideias referidas por Morin, pelo menos três aspectos que parecem circunscrever ou deixar pontas para que se estabeleça uma reflexão sobre o diálogo dentro da concepção freireana, a saber: o conhecimento está cada vez menos preparado para ser refletido e discutido pelos espíritos humanos; o conhecimento está cada vez mais preparado para ser incorporado nas memórias informacionais e manipuladoras pelos poderes anônimos, nomeadamente os Estados; os sábios não dominam as consequências das suas descobertas, também não controlam intelectualmente o sentido e a natureza da sua pesquisa.

Com efeito, tomando-se como base o primeiro desses três princípios apontados por Morin no que toca ao que ele chama de uma mutação espantosa no conhecimento, e referente ao fato de o conhecimento está cada vez menos preparado para ser refletido e discutido pelos espíritos humanos, pode-se dizer que é exatamente nesse patamar que deverá entrar em cena o diálogo na perspectiva proposta por Freire no âmbito das práticas pedagógicas, para que seja possível a educadores e educandos repensarem, redescobrirem e reconceptualizarem a realidade social e as práticas educativas.

A segunda reflexão derivada do pensamento de Morin que diz respeito ao fato de que o conhecimento está cada vez mais preparado para ser incorporado nas memórias informacionais e manipuladoras pelos poderes anônimos, nomeadamente os Estados, permite também considerar importante o exercício do diálogo, a fim de que essa prática de manipulação do conhecimento por parte dos Estados possa ser dirimida por meio do diálogo. De fato, essa segunda reflexão que se deriva do pensamento de Morin, parece ser um forte indicativo para que se considere que o diálogo na perspectiva freireana, não comporta a ideia de que o conhecimento deva ser incorporado e manipulado pelos poderes anônimos e muito menos que seja entendido como uma simples conversação entre os sujeitos, ou ainda que exista entre um dos polos a dominação de um sobre o outro, visto que o “[...] diálogo como encontro dos homens para a tarefa de saber agir se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1987, p. 80). E, neste sentido, pode-se acrescentar ainda que,

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (p. 81).

O diálogo na acepção de Freire, implica um pensar crítico, pois sem ele não há comunicação e sem esta não há educação crítica e dialógica, ou seja, aquela educação que por meio do diálogo, da parceria, da comunicação se transforma em uma Cidade Educativa, onde sujeitos e Estado discutem e compartilham ideias e onde todos têm voz e vez, onde não há a supremacia do Estado sobre os sujeitos porque estes partilham decisões, dúvidas e incertezas conjuntamente, reconhecendo ambos, Estado e sujeito, a complexidade do conhecimento e sabendo que para compreender essa complexidade, não há outro caminho que não seja o do diálogo entre os pares e os não pares, de modo que possam alcançar e/ou construir o conhecimento em sua totalidade.

O terceiro e último aspecto referido por Morin e que aqui pode ser entendido também como um indicativo para uma reflexão acerca da importância do diálogo, diz respeito ao fato de que os sábios não dominam as consequências das suas descobertas, e também não controlam intelectualmente o sentido e a natureza da sua pesquisa. De fato, convém ressaltar que esse aspecto é peculiar e se circunscreve no âmbito de uma consciência humana que vislumbra no diálogo crítico-reflexivo a possibilidade de desconstruir verdades e hipóteses de trabalho. No entanto, se os sujeitos sociais, educadores e educandos, não vivenciam e nem dialogam sobre as suas incertezas, dúvidas e ambiguidades em face das suas descobertas, já não são capazes de controlar intelectualmente o sentido e a natureza de suas pesquisas. Enfim, falta-lhes o exercício do diálogo na perspectiva proposta por Freire.

Em síntese, pode-se dizer que a reinvenção das práticas educativas numa perspectiva dialógica e como prática da liberdade, deve constituir-se numa *práxis* da humildade, da ação e da reflexão entre educadores e educandos. Ou seja, é preciso reinventar o pensamento pedagógico para que este favoreça a vivência de práticas educativas que propiciem um elo entre humanização e educação e que sejam essencialmente inovadoras.

A reinvenção das práticas educativas pela reflexão crítica

Neste ponto deste capítulo discorre-se sobre a reinvenção das práticas educativas por meio da reflexividade. Na acepção freireana, a reflexão crítica ou a reflexividade parte da premissa de que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos, educadores e educandos, que sejam capazes de analisar a realidade social, histórica e cultural e criar possibilidades para transformá-la, fazendo com que todos rumem para uma maior autonomia e emancipação.

A reinvenção das práticas educativas por meio da reflexão crítica exige que o professor/educador seja um “profissional reflexivo” ou um “prático reflexivo” (LEITE, 2002). Para Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, uma vez que para ele “[...] a prática docente, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (2002, p.17). A seguir essa ordem de ideias no que toca à reinvenção das práticas educativas por meio da reflexão crítica, é de referir que o ensino reflexivo implica uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica.

Com base no que acima foi referido, reitera-se que a reflexão crítica implica ação reflexiva desencadeada pela problematização da prática pedagógica realizada entre sujeito e objeto. E, nesse sentido, Freire insiste que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental, é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (2002, p. 18).

Por outro lado, mas ainda no âmbito destas reflexões, recorre-se a Morin quando este alerta para o fato de que “honrosa ou vergonhosamente, implícita ou abertamente, o sujeito foi transcendentalizado. Excluído do mundo objetivo, ‘a subjetividade ou consciência (foi identificada) com o conceito de transcendência que chega do além’” (GUNTHER, apud. MORIN, 1990, p. 60). Ou seja, “à eliminação positivista do sujeito, responde, no outro pólo, a eliminação metafísica do objeto; o mundo objetivo dissolve-se no sujeito que o pensa” (*id*). Isto dito de outro modo, a propósito da reinvenção das práticas educativas por meio da reflexão crítica proposta por Freire, significa dizer que esta deverá acontecer dentro do que Morin (1990) chama de “sistema auto-organizador e remoto, de complexidade em complexidade”, pois é desse modo, que segundo este autor referido, se chega, finalmente, “a um sujeito reflexivo que não é outro senão eu próprio que tento pensar a relação sujeito-objeto. E acrescenta: “[...]inversamente se parto deste sujeito-reflexivo para encontrar o seu fundamento ou pelo menos a sua origem, encontro a minha sociedade, a história

desta sociedade na evolução da humanidade, o homem auto-eco-organizador” (*id*, p. 64).

A seguir essa ordem de ideias referentes ao que diz Morin sobre a reflexão crítica e tendo-se em conta o que diz Freire a esse respeito, e ainda considerando a intenção destas reflexões que incidem sobre as possibilidades de reinvenção das práticas educativas por meio da reflexividade, é que na sequência das considerações aqui esboçadas, faz-se uma breve leitura das ideias apresentadas por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, procurando-se identificar em alguns fragmentos dessa obra indicações do pensamento crítico reflexivo como uma forma de reinvenção das práticas educativas.

Assim sendo, é de referir que na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire propõe no todo da obra a reflexão crítica e faz um convite aos educadores para uma reflexão sobre ensino de forma sistemática. E considerando a forma como apresenta essas reflexões, ou seja, em etapas que são sempre intituladas com a palavra “ensinar”, pode-se dizer que isto conduz o educador atento a pensar na reinvenção de suas práticas educativas por meio da reflexão crítica. A esse propósito, já no início dessa obra, Freire afirma: “[...] é nesse sentido que reinsisto em que formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (2002, p.9). Para além disso, anuncia que a formação docente situa-se acima do desenvolvimento da habilidade do docente e critica categoricamente o sistema educacional neoliberalista, o qual denomina de sistema como “fatalista”. Por outro lado, refere ainda Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; e principalmente, é destacado como o fator principal à prática docente: a reflexão crítica. Sobre a reflexão crítica, é preciso que se diga que esta deve ser dialógica e orientada por discussões baseadas nas experiências dos educandos. E é, pois, por isso, que Freire refere no segundo capítulo da mencionada obra que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas pelo contrário, ensinar é ser reflexivo, é reinventar. A reflexão crítica sobre a prática educativa permite a reinvenção desta e possibilita ao educador e ao educando a consciência do inacabado.

Nesse sentido, o educador crítico reflexivo para Freire, deve ser criativo para reinventar a própria prática. Por isso, cabe ao educador ter esperança, pois sem ela e sem acreditar que é capaz de reinventar a própria prática, passa a tornar-se apenas

mais um “passador” de conteúdos em sala de aula. Assim sendo, é possível afirmar que a ação reflexiva que o educador estabelece com o objeto no âmbito das práticas educativas é, por assim dizer, integradora e/ou integrante e responsável pela reinvenção, principalmente, quando o sujeito permanece aberto e desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo. E, neste sentido, alerta Morin (1990, p. 65), que “o próprio objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, e de outro sobre o seu meio, o qual, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento”.

Contudo, uma síntese destas ideias sobre reinvenção das práticas educativas pela reflexão crítica, permite dizer que o exercício desta não pode acontecer de uma forma isolada entre sujeito e objeto, pois dentro dessa ótica ocorre que sujeito e objeto são abandonados cada um a eles próprios, ou seja, não há uma interação entre ambos e, assim sendo, a reflexão crítica não acontece com base na multiplicidade dos fatos, mas de recortes que o sujeito faz da realidade social. Infere-se, portanto, que a reflexividade, na perspectiva freireana insere-se num patamar onde o objeto e o sujeito são abandonados cada um a eles próprios, onde se tornam, desta forma, conceitos insuficientes que não dão conta de uma reinvenção das práticas educativas.

Reflexões finais

Neste ponto deste capítulo, procede-se a algumas reflexões finais. E nesse sentido, tem-se como reflexões finais deste texto que buscou retratar ideias à volta do exercício da pedagogia libertária de Paulo Freire, por meio do diálogo e da reflexão crítica para a reinvenção das práticas educativas, uma síntese do que foi anteriormente referido.

Reitera-se, pois, a intenção deste texto de buscar “traduzir” possibilidades de reinvenção das práticas educativas sob o eixo da pedagogia libertária com base no diálogo e na reflexão crítica propostos por Freire. Para isso, foi considerado que a educação bancária, ainda presente nas diversas esferas das práticas educativas, funcionam para dominar e alienar grupos oprimidos na sociedade. Contudo, o que é proposto por meio do diálogo e da reflexão crítica para as práticas educativas é a superação da educação bancária pela pedagogia crítica pensada por Freire. Considera-se que essa forma de educação como prática da liberdade, a pedagogia libertária, pode ajudar na superação e no combate a essas formas opressoras e reprodutoras da cultura dominante. A pedagogia libertária consiste numa proposta de

formação de professores e de estudantes para que estes desenvolvam uma compreensão consciente sobre a relação com o mundo e a condição enquanto ser humano.

Em síntese, pode-se dizer que o diálogo e a reflexão crítica por meio da problematização, configuram-se como condições essenciais no âmbito do pensamento freireano, para uma educação como prática da liberdade e consequente emancipação e transformação social. Por fim, é possível afirmar que a pedagogia libertária abre caminhos e possibilidades para que professores e estudantes conheçam e exerçam a liberdade e a pratiquem buscando a igualdade social, a garantia de seus direitos, o respeito à dignidade humana, o fim das injustiças sociais e da opressão no exercício de suas práticas educativas.

Referências

FREIRE, P. 2002. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1987. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

FREIRE, P. 1979. Educação como prática da liberdade. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LEITE, C. 2002. A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes" em: O particular e o global no virar do milênio – cruzar saberes. Edições Colibri/. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

MORIN, E. 1990. Introdução ao pensamento complexo. 2ª ed. Paris: Sociedade Astória, Ltda.

SILVA, M. F. G. 2009. Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAPÍTULO 05 – O papel de estratégias educacionais freireanas na inserção social e espacial do analfabeto.

Rosiane Morais Torrezan

O estudo teve como foco de análise o lugar Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo, além do processo educativo relativo à superação do analfabetismo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, em parceria com o GEPEP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular vinculado ao Departamento de Educação da FCT/UNESP)², considerados no contexto da historicidade do espaço. As redes formadas também foram analisadas no estudo e constituíram elementos importantes de análise, uma vez que configuram categorias sociais intrínsecas ao espaço geográfico, e constituintes da formação do lugar.

Um dos resultados esperados do estudo realizado nesta tese, acerca dos processos educativos presentes nas relações que se estabelecem entre “comunidades” e as instituições e entidades, é o de que ele sirva para ampliar o arcabouço teórico relativo às intersecções entre educação popular e “comunidades”, bem como uma melhor compreensão dos processos educativos envolvidos em trabalhos de superação do analfabetismo para a promoção da inserção socioespacial dos alfabetizandos.

Espera-se que contribua também com as instituições e entidades pesquisadas que constituem as redes de educação popular, propiciando novas leituras e novos pontos de vista, proporcionando outras possibilidades de compreensão sobre como se dá a educação no contexto da garantia aos direitos humanos e à educação em processos dialógicos de construção e inclusão dos sujeitos não alfabetizados no âmbito de bairros carentes.

Pretendemos que o estudo proporcione, ainda, o ensejo para reflexões, pronúncias do mundo e sua potencial transformação.

Um dos principais objetivos da tese foi analisar de que maneira o Projeto de EJA e Economia Solidária pode favorecer a integração social dos educandos,

² O Projeto de EJA e Economia Solidária, intitulado “Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”.

fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento local - aqui considerados, de acordo com Massey (2008), não relacionados a um conceito imutável e já constituído de identidade e pertencimento, mas a um entendimento relacional do mundo, enfatizando a construtividade dessas próprias identidades, uma vez que estas são construídas relacionalmente, constantemente.

Para tanto, as questões norteadoras deste estudo foram as seguintes:

- Como os processos educativos (presentes em bairros que têm processos históricos diferentes de construção de saberes e práticas de sobrevivência, de estratégias de vida e transformação social) em EJA possuem capacidade de fortalecer estes saberes e práticas?
- Em que medida as concepções espaciais presentes no referido Projeto são relevantes para o fortalecimento dos saberes e ações das pessoas que vivem no Jardim Morada do Sol; e de que forma podem contribuir para a inserção socioespacial dos alfabetizandos?

A hipótese da tese é a de que o “Projeto de EJA e Economia Solidária” apresenta proposta de trabalho em EJA diferenciado, fundamentada na metodologia de Paulo Freire, de forma a contribuir com a integração social, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento sem, contudo, concordando com Massey (2008), deixar de considerar a multiplicidade das relações internas e externas intrínsecas ao lugar. Sendo assim, a EJA oferece importante oportunidade de estabelecimento de relações e reflexões acerca do “estar-sendo” no mundo (FREIRE, 2005), exercendo expressão geográfica ao produzir transformações territoriais e influenciando no processo de constituição do lugar.

O ponto de partida da pesquisa foi o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido no bairro Jardim Morada do Sol, em parceria entre o GEPEP (Grupo de Estudos em Educação Popular do Departamento de Educação da FCT/UNESP) e a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, denominado “Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”. Este projeto fundamentou-se na concepção de Educação Popular de Paulo Freire, e desenvolveu um programa de EJA e Economia Solidária no município de Presidente Prudente.

Um dos eixos que estruturaram a proposta da tese foi o de presenciar o lugar com a finalidade de compreendê-lo em sua pluralidade e complexidade hodiernas, [distinguida pela coexistência de trajetórias diversas, num feixe de articulações (MASSEY, 2008)], a partir da posição (socioespacial) das pessoas destituídas da possibilidade de voz, por não saberem ler nem escrever, e das mudanças inseridas no lugar por um projeto de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Como estudo de caso, portanto, foi selecionado o Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária, baseado na metodologia da Educação Popular de Paulo Freire e os sujeitos analfabetos por ele envolvidos. Neste ponto, interessou-nos reconhecer o papel político e cultural desse Projeto, na constituição tanto da comunidade (estimulando laços sociais e de pertencimento e, portanto, de inclusão socioespacial), quanto do lugar (ampliando a pluralidade de vozes ali presentes e, portanto, complexificando-o).

Iniciamos o presente capítulo, portanto, com a descrição da implantação do bairro Jardim Morada do Sol, e também do Francisco Belo Galindo, bairros contíguos localizados no município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil, fortemente caracterizados por um processo de segregação socioespacial.

Depois, descrevemos brevemente a metodologia empregada no estudo.

Em seguida, introduzimos o tema da educação popular e do método Paulo Freire, pois se trata da trajetória histórica que engendra a formação dos educadores do GEPEP, que se encontram com a trajetória dos analfabetos do Jardim Morada do Sol, e constituem este lugar na sua complexidade, encontro que constituiu o foco da pesquisa.

Procedemos, em seguida, a uma apreciação da forma como, à luz das concepções freireanas de espaço, comunidade e lugar, projetos desta natureza podem avançar no sentido de colaborar de forma mais eficaz no combate ao analfabetismo.

No final do capítulo, indicamos um processo de síntese, destinada à interpretação do que foi descrito.

A contribuição da tese está em demonstrar como os estudos geográficos podem contribuir para o campo da educação, e o quanto a análise geográfica dos lugares, comunidades, sujeitos e do espaço pode colaborar com a Educação Popular e, a partir disto, provocar a necessária reflexão e a busca de uma maior precisão conceitual acerca do processo de constituição do lugar e de comunidades modernas,

bem como proporcionar abordagens educativas mais eficientes e que favoreçam a inclusão e a promoção dos direitos humanos e da cidadania.

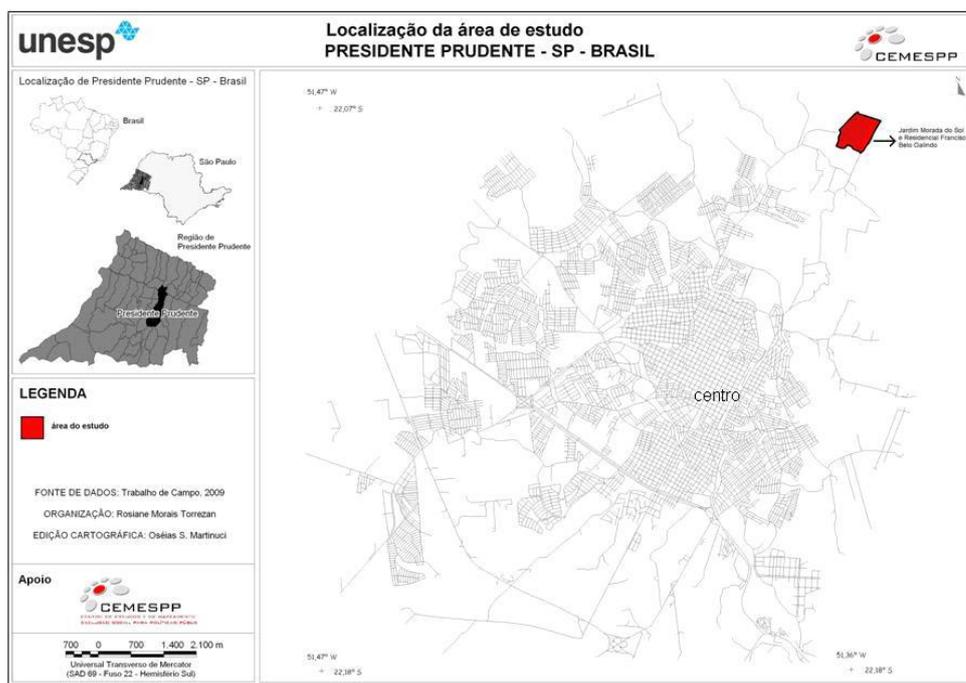
O Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo

O Jardim Morada do Sol localiza-se no km 07 da Rodovia Raimundo Maiolini, que liga Presidente Prudente ao distrito de Montalvão. Contíguo a ele, e implantado cerca de cinco anos depois, em 1996, encontra-se o Parque Residencial Francisco Belo Galindo.

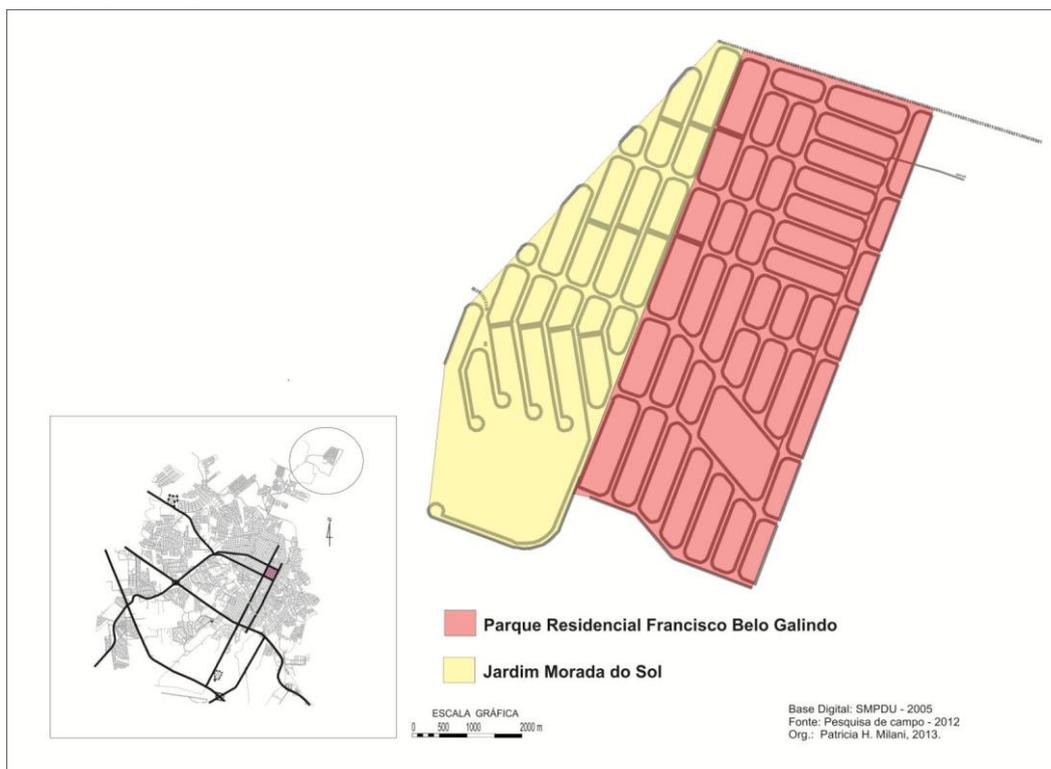
O Jardim Morada do Sol e o Parque Residencial Francisco Belo Galindo contavam, em 2009, com 780 casas e encontram-se distantes sete quilômetros da área central, motivo pelo qual os moradores sentem um isolamento com relação ao centro da cidade. A localização da área de estudo pode ser visualizada nos mapas 1 e 2, no qual se pode perceber o isolamento dos bairros, não somente em relação ao centro, mas em relação a cidade como um todo, visto que representa um fragmento de cidade implantado pelo poder público municipal em descontínuo à malha urbana anterior.

Conforme os relatos correntes, as famílias foram colocadas no bairro Jardim Morada do Sol de forma precária, por um programa municipal de desfavelamento.

Mapa 1 – Localização do Jardim Morada do Sol e do Residencial Francisco Belo Galindo, na malha urbana de Presidente Prudente. Fonte: CEMESPP.



Mapa 2 – Delimitação entre o Jardim Morada do Sol e o Residencial Francisco Belo Galindo.
Fonte: CEMESPP.



Construídos pelo poder público municipal com o objetivo de mascarar o problema de moradia na cidade, distantes da malha urbana consolidada, e sem infraestrutura de qualquer espécie, estes loteamentos constituem um exemplo emblemático da segregação e da diferenciação socioespacial na cidade de Presidente Prudente.

É preciso lembrar que os loteamentos do Programa se localizavam em áreas de exclusão social. Temos que lembrar também que foram para estes loteamentos as pessoas de baixa renda, que não possuíam condições de escolher onde morar. Assim, no processo de construção da cidade, fica clara a diferenciação social produzindo a segregação espacial.

Segundo Carlos (2007), a diferenciação socioespacial dá qualidade ao tema da diferenciação, pela compreensão do processo espacial, em sua determinação social, permitindo compreender o espaço geográfico como produção social – um ato de produção da vida, como ato de produção do espaço. A autora vê o espaço como processo e movimento; e como condição, meio e produto da reprodução social.

O raciocínio apresentado aponta na direção de uma compreensão do espaço geográfico como produção social, numa dialética espaço-sociedade, não como dois

termos separados que “entram em relação”, mas como um termo se realizando no outro, e através do outro. O espaço assim analisado, portanto, pode ser compreendido como processo e movimento, produção e reprodução social. Sendo assim, o espaço muda, porque a sociedade também muda. (CARLOS, 2007).

Cada vez mais a cidade é local de atuação dos agentes de produção do espaço, e portanto será refletido em sua arquitetura e na sua organização o padrão de desenvolvimento da complexidade das relações sociais. Assim, a cidade é a materialização da atuação da sociedade no espaço geográfico, através do ambiente físico construído (NEGRI, 2008).

Através da segregação socioespacial, a classe alta controla e produz o espaço urbano, de acordo com seus próprios interesses. É a camada com renda mais alta que, ao consumir e valorizar de forma diferenciada o espaço urbano, engendra a segregação socioespacial. Sendo assim, morar num bairro periférico de baixa renda significa ter menores oportunidades em nível econômico, cultural, educacional, social. Isto implica em uma grande dificuldade de melhorar econômica e socialmente. Implica, também, em constituir força de trabalho disponível para o capital (NEGRI, 2008).

Roitman (2003, apud NEGRI, 2008), destaca que a segregação aumenta as diferenças sociais, reduz as oportunidades de trabalho e agrava a vulnerabilidade social. Não se trata somente da separação entre grupos sociais, mas também de recursos e serviços e portanto, nesse sentido, a segregação espacial pode conduzir à exclusão social.

Esta reflexão teórica ajuda a compreender o processo de segregação socioespacial ocorrido no Jardim Morada do Sol e no Parque Residencial Francisco Belo Galindo.

Hoje, os bairros vêm passando por transformações significativas, possuindo asfalto, rede elétrica, água tratada, escola, programa saúde da família e centro de referência da assistência social, mas estas mudanças levaram anos e para que se efetivassem a pressão popular dos moradores do bairro desempenhou um papel importante.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa marcadamente qualitativa, que empregou entrevistas em profundidade, com roteiro semiestruturado.

As entrevistas foram orientadas, sobretudo, pela perspectiva da História Oral (de vida e temática) e foram empregadas tanto com moradores antigos e pessoas ligadas a instituições e à Prefeitura, que trabalham no bairro há anos, quanto com os sujeitos analfabetos.

Por conta da forte influência da Educação Popular, nosso acompanhamento do projeto de EJA no bairro articulou tanto a observação participante quanto a pesquisa-ação, pelas quais pudemos intervir nas aulas e dialogar com os educandos, um diálogo orientado pelas técnicas do grupo focal, dos croquis e dos “círculos de cultura” freireanos.

A proposta freireana de educação.

Maneiras ingênuas de pensar o analfabetismo pelas elites culturais do país consideram que ele deve ser “erradicado”, como se fosse uma doença passível de contágio, e cujo aumento prejudica o desenvolvimento. Esta forma de enxergar o analfabetismo como causa, e não como consequência, culpabiliza, em parte, o próprio analfabeto pela sua situação, por não demonstrar interesse em sair da sua situação iletrada, e em parte os governantes, por não construírem escolas em número suficiente.

Numa visão mais crítica, Gadotti (2001) coloca o analfabetismo como a verdadeira expressão da pobreza e como a consequência de uma estrutura social injusta. Demo (1994), por sua vez, distingue dois horizontes característicos da pobreza: a pobreza socioeconômica e a pobreza política. A primeira compreende a carência material; a segunda abarca o rol de dificuldades que as massas empobrecidas enfrentam para superar a sua condição histórica de objetos manipuláveis e alcançar a de sujeitos conscientes e organizados em torno de seus interesses de classe. Dificuldade esta indiscutivelmente associada a seu estado de analfabetismo.

E é exatamente esta a situação narrada pelos primeiros moradores do Jardim Morada do Sol: a carência material associada à dificuldade ao ir em busca de seus direitos. Percebemos claramente pelas entrevistas que, entre os menos escolarizados, a participação nas reivindicações coletivas foi menor. A situação de analfabetos, juntamente com a luta diária pela sobrevivência, dificultou ou até mesmo impossibilitou uma participação mais efetiva nas discussões e reuniões realizadas visando a obtenção de melhorias para o bairro.

Excluídos, segregados, tendo negado o seu direito à cidadania, estes sujeitos permaneceram à mercê de políticas públicas e das ações de entidades assistenciais, cujas intervenções tentavam minimizar as carências de toda sorte sofridas pelos moradores. Várias destas carências foram supridas ao longo dos anos. A falta de um curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, no entanto, sempre foi sentida pelos moradores.

Pelas entrevistas, foi possível apurar o fato de já terem ocorrido algumas estratégias de alfabetização de jovens e adultos no bairro, mas que duraram pouco tempo, geralmente por falta de professores.

Com isto, aliada à falta de interesse do poder público em resolver a questão, perpetua-se a situação de alto índice de analfabetismo no Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo.

Conhecer a trajetória de Paulo Freire e de sua educação popular vem ao encontro da necessidade de entender o Projeto de EJA e Economia Solidária, visto que este se baseia na proposta freireana de educação.

A história da Educação Brasileira, em geral, e a história da Educação de Adultos, particularmente, podem ser analisadas tendo em vista as contradições sociais de nosso país, uma vez que a história da educação é a história de negação do povo e de sua cultura e a instituição da educação formal é elitista, excludente e seletiva. Para o enfrentamento desta situação, uma referência importante é o pensamento e a proposta metodológica de Paulo Freire.

Paulo Freire surge no universo intelectual educacional brasileiro enfatizando o papel crucial da educação no rompimento desta mentalidade subalterna. Segundo ele, a educação faz isto através do desenvolvimento, no educando (e com ele), de duas premissas básicas: a consciência crítica e a chamada "personalidade democrática".

A origem da educação popular ocorreu a partir das experiências de Paulo Freire no processo de alfabetização de adultos, em Angicos, na década de 1960. O princípio orientador e metodológico utilizado desde o início foi a problematização, na qual a análise crítica dos contextos envolvia constantes processos de ação, reflexão e ação.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia preocupada com a reflexão dos contextos reais, seu universo de símbolos, linguagens, signos e instrumentos voltados para uma ação que visa solucionar problemas efetivos.

Na realidade, segundo Beisiegel (2008), foi com a experiência de trabalho no SESI de Pernambuco (1946-1955) que o educador Paulo Freire iniciou suas primeiras

tentativas pedagógicas, em direção a um novo método de ensino-aprendizagem. Ao estudar as relações entre pais, alunos e mestres, Paulo Freire percebeu o motivo do constante fracasso em estabelecer um diálogo frutífero em termos educacionais: a intenção “idealista” de orientar as relações intrafamiliares dos trabalhadores, segundo valores próprios de outras camadas sociais. Ele atribuiu, num primeiro momento, às dificuldades de comunicação o fracasso nas tentativas de interferência: por isto concentrou seus esforços no aprendizado da *linguagem popular* para fazer evoluir sua pedagogia.

Beisiegel (2008) explica ainda que, ao buscar apreender a semântica da linguagem popular, seus estudos acabaram por focalizar as *características da vida popular que emprestavam significado às palavras*, ou seja, sua investigação se fazia cada vez mais permeável às possibilidades heurísticas da miséria. Freire inferiu de sua experiência que, se o material de trabalho em alfabetização é constituído de palavras, partir de minhas próprias palavras é partir dos valores de minha classe. É preciso, portanto, partir da linguagem do povo, dos seus valores e de sua concepção de mundo, para alcançar resultados significativos de aprendizagem.

Isto implicou numa profunda recusa de Paulo Freire a todas as formas de inculcação ideológica, a começar pela utilização da cartilha, cuja linguagem normalmente encontra-se completamente distanciada da linguagem popular. A cartilha era, para ele, portadora de uma “palavra vazia”, porque era desprovida de significado.

Sendo assim, Paulo Freire firmou metodologicamente o compromisso com um ponto de vista decisivo: as reflexões sobre educação escolar brasileira não poderiam, em hipótese alguma, desenrolar-se no vazio das proposições abstratas. Para ele, o processo educativo, para ser autêntico, deveria colocar-se em relação de organicidade com a contextura da sociedade.

Por isto, Freire esforçou-se na elaboração de sua concepção de Homem, pois a partir dela, pretendia definir quais as necessidades humanas eram decisivas na orientação das reflexões sobre educação; quais eram os elementos que, na particular atualidade histórica, dificultavam ou favoreciam a humanização integral de um homem assim compreendido. A concepção do Homem de Paulo Freire possui uma significação ontológica de um ser destinado ao crescimento e à evolução rumo à perfeição, uma concepção de Homem, portanto, notadamente cristã.

Para Freire, o Homem é um ser relacional. Aberto. Distingue o ontem do hoje

e, portanto, pode projetar-se, discernir. Conhecer. É ainda um ser histórico, criador de cultura. Trava relações com ambas as faces de seu mundo: a natural e a cultural, cujos objetos são criações suas. Considerado como um ser abstrato, aberto para o mundo, mas marcado pelas condições de seu meio, este homem é dinâmico, conseqüentemente é capaz de transcender os condicionamentos e limitações e, em conjunto com os outros homens, pode interferir criadoramente em suas próprias condições de existência (BEISIEGEL, 2008).

No início, segundo o mesmo autor, Paulo Freire elabora sua pedagogia sob a influência: do existencialismo cristão; do ISEB ³e do nacional desenvolvimentismo; da democracia.

Assim, ainda segundo Beisiegel (2008), a humanização do Homem passa pela clarificação da consciência do Homem, o que seria a verdadeira função do processo educativo e, portanto, são propostas centrais na obra de Paulo Freire: a necessidade de diálogo entre os homens; o respeito à autonomia do outro; a participação de todos os homens na construção da vida coletiva; uma educação entendida como um processo de conscientização.

Por conseguinte, na perspectiva freireana de educação, a aprendizagem acontece no relacionamento de aspectos que vão além do cognitivo. Estes aspectos envolvem os conhecimentos prévios, os diferentes interesses, a afetividade, as crenças, as emoções, a espiritualidade, o modo como lidam com a vida e a morte, considerando sempre os sujeitos de conhecimento. Nessa metodologia, os alunos são considerados como sujeitos de conhecimento, não meros objetos, e com possibilidade de exercer a alteridade e, com isto, modificar sua realidade (PAIVA, 1987).

Paulo Freire enfatiza o papel da educação no rompimento da mentalidade subalterna, buscando desenvolver, primordialmente, a chamada “personalidade democrática”, além da consciência crítica. A “personalidade democrática” de Paulo Freire compreende uma forma afetiva de reconhecimento do outro, de profundo respeito e de convite ao diálogo. Mas deve-se ter em mente que é impossível desenvolvê-la num ambiente antidemocrático.

O diálogo, e sua essência, a palavra, só é verdadeiro enquanto práxis – reflexão-ação. Essa unidade dialética constitui, de modo permanente, a maneira de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. A ação de que se

³ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros ou ISEB foi um órgão criado em 1955 e extinto após o golpe militar de 1964.

fala é, portanto, de transformação. Para Freire, os homens são seres da práxis, do *quefazer*.

Se os homens, segundo Freire (2005), são seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação, é através do diálogo que se dá o encontro dos homens no mundo para transformá-lo. E através do diálogo é que se torna possível a problematização.

Conforme enfatiza Furlanetti (2009), se problematizar pode nos levar à melhor compreensão da realidade, a problematização começa, então, quando quebramos o silêncio através das perguntas. No silêncio, não existe a compreensão da realidade, por isto é tão importante levantarmos desafios que levem às perguntas. "Perguntas são dúvidas e elas existem a partir do momento em que percebemos que não sabemos, mas que temos o espaço do diálogo, o espaço da voz" (FURLANETTI, 2009, p. 28).

A problematização envolve, portanto, a reflexão, isto é, pensar sobre determinadas situações e questioná-las de modo a compreender a maneira como os processos são desencadeados (BRASIL, 2005). Vale ressaltar que tal reflexão deve acontecer no coletivo, pois dessa forma identificam-se com maior fidedignidade os problemas presentes num determinado local, além de estimular a participação de todos os sujeitos (BRASIL, 2005).

Um elemento fundamental para permitir a reflexão é o respeito entre o educador e o educando, que se expressa através do diálogo. O diálogo, dessa forma, se dá através do encontro entre seres humanos que pronunciam o mundo e o repronunciam após problematizá-lo, configurando um ato cíclico de criação e recriação. Sendo assim, compreende-se que o diálogo surge do mundo, pois a conscientização não se baseia sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; mas, sim e, sobretudo, o mundo pronunciado, a palavra dita por todos. E ainda, segundo Freire, a palavra é um direito primordial: proibi-la é um ato desumanizante (OLIVEIRA, 2003).

E essa prática dialógica se dá emergindo da realidade para nela tornar a inserir-se criticamente, afastando-se e ao mesmo tempo tomando posse desta realidade; distanciando-se para melhor *ad-mirar* e, assim, poder agir conscientemente sobre a realidade objetiva. Um agir consciente do que significa passar "[...] da espera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos à esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade."

(FREIRE, 2005, p. 26).

Freire (2005) cita diversos aspectos que favorecem o diálogo: o amor; a humildade - afinal a autosuficiência é incompatível com o diálogo -; a fé nos homens e no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar; a esperança (pois a esperança é fruto da imperfeição do homem, que o coloca numa eterna busca, a qual não se faz no isolamento, mas na comunicação); e o pensamento crítico, o qual busca superar a visão ingênua, a acomodação.

Segundo Freire (2005), para que a educação promova transformações na sociedade, ela deve ocorrer continuamente. Dessa forma, é preciso reconhecer que o homem é um ser inacabado. A inconclusão humana é própria da experiência de viver. Além do homem, a realidade é inacabada, assim como tudo no mundo.

No entanto, somente o homem tem consciência da sua inconclusão, e somente há educação porque o homem é inacabado; essa é a raiz da educação. O inacabamento do homem o coloca em uma constante busca. Logo, pode-se dizer que a educação é essa constante busca. Dessa forma, o homem é sujeito de sua educação e não objeto dela (FREIRE, 2001).

Conclusão

Através do conhecimento dos princípios que norteiam a Educação Popular de Paulo Freire, percebemos o potencial transformador de sua pedagogia.

Por isto, ao estudarmos nesta pesquisa uma estratégia de alfabetização baseada nos princípios freireanos de educação, o curso de EJA e Economia Solidária, do projeto “Construindo um Currículo Alternativo nas Salas de Educação para pessoas Jovens e Adultas em Presidente Prudente – SP”, intentamos efetuar uma análise das formas de como estas transformações produzem impactos no lugar, através da compreensão da maneira como o processo educativo favorece e/ou estimula a integração social dos educandos.

Se um elevado nível de letramento pode provocar mudanças qualitativas nas relações do indivíduo com os contextos sociais e culturais, conforme Soares (2004), modificando o seu “lugar social” na sociedade, temos que considerar que estas modificações causam alterações significativas nas interações socioespaciais, através das transformações na percepção da realidade concreta vivenciada pelos indivíduos. Notadamente através do método Paulo Freire, os indivíduos adquirem conhecimento acerca de sua realidade, para em seguida pensar nos modos de transformá-la. Neste

“pensar e fazer”, reflexão e prática (e, portanto, práxis), está um importante elemento de intervenção na realidade, e também, por conseguinte, no lugar.

O contrário também é verdadeiro: o lugar tem um impacto determinante nos sujeitos que nele vivem. Sendo assim, não basta verificar quais os impactos de uma estratégia educacional freireana exerce no lugar, mas antes, e primordialmente, torna-se necessário conhecer o lugar destes sujeitos na elaboração da proposta educativa.

Embasado em princípios de dialogicidade, o método da Educação Popular de Paulo Freire permite aos educandos expressar os saberes adquiridos em sua vivência, proporcionando ensejo para o aprendizado da escrita acompanhado de uma leitura não apenas da palavra, mas da realidade. Sendo assim, a EJA oferece importante oportunidade de estabelecimento de relações e reflexões acerca do “estar-sendo” no mundo (FREIRE, 2005), exercendo expressão geográfica ao influir sobre o processo de constituição do lugar.

O método Paulo Freire de alfabetização traz, realmente, uma proposta de mudanças profundas nos níveis de consciência que os sujeitos possuem da realidade, trazendo, portanto, possibilidades de reconstrução dos sujeitos e da forma como se posicionam em relação ao mundo e ao lugar em que vivem, engendrando possibilidades de transformação. O “Projeto de EJA e Economia Solidária” apresenta, deste modo, proposta de trabalho em EJA diferenciado, de forma a contribuir com a integração social, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento sem, contudo, concordando com Massey (2008), deixar de considerar a multiplicidade das relações internas e externas intrínsecas ao lugar.

O objetivo de analisar o lugar através da compreensão de processos educativos em EJA desenvolvidos nos bairros, especificamente o Projeto de EJA e Economia Solidária, buscando analisar de que maneira podem favorecer a integração social dos educandos, fortalecendo os laços identitários, culturais e de pertencimento local, foi atingido, na medida em que observamos no trabalho de campo a forma como a estratégia de educação de jovens e adultos, baseada na Educação Popular de Paulo Freire, constitui oportunidade privilegiada de estabelecimento de laços sociais, afetivos, de comprometimento e participação, o que, sem dúvida, contribui para a conformação do lugar.

O que vem ao encontro das concepções aqui consideradas, de acordo com Massey (2008), em que os conceitos de pertencimento e lugar não são relacionados a um conceito imutável e já constituído de identidade e pertencimento, mas a um

entendimento relacional do mundo, enfatizando a construtividade dessas próprias identidades, uma vez que estas são construídas relacionalmente, constantemente.

As questões norteadoras do estudo foram, portanto, elucidadas, na medida em que presenciamos no bairro as maneiras como as diferentes trajetórias históricas em interação estão pronunciando e construindo o lugar Jardim Morada do Sol e Francisco Belo Galindo. Verificamos que os processos educativos (presentes em bairros que tem processos históricos diferentes de construção de saberes e práticas de sobrevivência, de estratégias de vida e transformação social) em EJA que possuem capacidade de fortalecer estes saberes e práticas são aqueles embasados na Educação Popular de Paulo Freire; e identificamos algumas das concepções espaciais implícitas no Projeto de EJA e Economia Solidária, através das concepções espaciais presentes em sua base teórica, qual seja, a da Educação Popular de Paulo Freire.

A contribuição da tese para o campo da educação encontra-se, por conseguinte, no estudo geográfico dos lugares e “comunidades”, dando aporte ao desenvolvimento de propostas de EJA mais concernentes com a realidade.

Conforme Callai (2001), esse olhar espacial permite fazer a leitura do território marcado pelas histórias de vida das pessoas, e torna-se fundamental para que se ultrapasse a descrição do aparente, reconhecendo a importância dos interesses, lutas, embates sociais e a capacidade de articulação das pessoas do lugar, enxergando além da paisagem.

A trajetória da EJA, ao cruzar-se com a trajetória dos sujeitos analfabetos, contribui para a construção do lugar complexo, pois marca suas histórias com um encontro longamente esperado (e por toda a vida adiado): o encontro com o mundo letrado.

Isto faz com que possam se apropriar, real e simbolicamente, de territórios anteriormente vetados a eles, marcados pelo conhecimento da linguagem escrita (como ir ao mercado e tomar ônibus sozinhos, por exemplo). Relações interpessoais melhoram neste processo, podendo ampliar as redes de conexões e participação social – inclusive, a participação simultânea nos diversos tipos de “comunidades” das quais desejem fazer parte.

Contudo, salvaguardando as considerações feitas, é preciso ressaltar que o conhecimento do contexto socioespacial e histórico em que os sujeitos estão inseridos é profundamente pertinente à tarefa educativa, pois pode dar acesso a um

compartilhar experimentações de vida, que explicitam modos de ser, estar e agir, inclusive modos de fazer *em comum*. A educação é assim problematizada em termos de atores sociais, e evita possíveis atrelamentos aos padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. O cotidiano, em seus diferentes momentos, assume sua importância na prática social, enquanto lócus da coexistência de uns com os outros; e os sujeitos, em suas expressões coletivas, podem afirmar sua condição de transitividade, e com isto lograr a realização de um querer comum.

Analisar o lugar em sua processualidade, buscando compreendê-lo em sua complexidade histórica não é tarefa fácil, todavia é tarefa fundamental se o projeto de EJA quer chegar aos sujeitos concretos, em sua historicidade e geograficidade próprias. Estudos sobre o lugar e as trajetórias histórico-geográficas dos sujeitos, em seu permanente movimento, devem fazer parte do diagnóstico do contexto em que se pretende ancorar projetos de EJA.

Postulamos ainda que os projetos de EJA interessados em trabalhar com as formas comunitárias modernas devem modificar sua maneira de enxergá-las, despindo-se dos conceitos anteriores de comunidade; ampliar sua visão para abarcar as dimensões subjetivas e voláteis das comunidades atuais, para assim engendrar formas de diálogo verdadeiramente democráticas, atentas e compreensivas.

Referências Bibliográficas

BEISIEGEL, C. de R. 2003. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42.

BRASIL. 2005. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Curso de facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem – Práticas educativas no cotidiano do trabalho em saúde. Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL. 2008. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livro.

CALLAI, H. C. 2001. A geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? In: Terra Livre nº 16 – Paradigmas da Geografia – Parte I, p. 133-152. São Paulo: AGB.

CARLOS, A. F. A. 2007. Diferenciação socioespacial. CIDADES: Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos, Presidente Prudente, v. 4, n. 6.

DEMO, P. 1994. Política social, educação e cidadania. Campina: Papyrus, 1994.

GADOTTI, M. 2001. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In:

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, p. 29-39.

FREIRE, P. 2001. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. 2005. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra.

FURLANETTI, M. P. de F. R. 2009. Compartilhando Experiências: Dialogando com a prática da alfabetização. Bauru, SP, Canal6.

MASSEY, D. 2008. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MASSEY, D. 2000. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (org.). O espaço da diferença. Campinas: Papyrus, p. 176-185.

NEGRI, S. M. 2008. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. Coletâneas do Nosso Tempo, Rondonópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 129-153.

OLIVEIRA, M. W. de. 2003. Processos Educativos em Trabalhos Desenvolvidos entre Comunidades: Perspectivas de Diálogo entre Saberes e Sujeitos. Pesquisa realizada como parte das atividades de pós-doutorado efetuado junto a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro.

PAIVA, V. P. 1987. Educação Popular e Educação de Adulto. São Paulo: Loyola.

PAIVA, V. P. 2003. História da educação popular no Brasil. São Paulo: Loyola.

SOARES, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, p. 5-17, No 25.

TORREZAN, R. M. 2014. Lugar e Comunidades no Jardim Morada do Sol e Parque Residencial Francisco Belo Galindo: Análise a Partir de uma Estratégia de Educação de Jovens e Adultos. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente.

CAPÍTULO 06 – PAULO FREIRE: UNA PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y PSICOSOCIAL

Anastasio Ovejero

Los animales tienen biología mientras que los seres humanos tenemos biografía. Y toda biografía es histórica, siendo nosotros mismos en parte –sólo en parte- los responsables y autores de nuestra biografía. A pesar de que no nos dan a elegir las circunstancias en que debemos desarrollar nuestra biografía, somos los responsables de nuestras acciones, aunque nunca sea una responsabilidad absoluta. Porque los animales, como seres meramente biológicos que son, desarrollan y ponen en práctica *conductas*, o sea, respuestas mecánicas del organismo a los estímulos del ambiente, aunque, como demostró Jacob von Uexküll, también ellos estructuran su entorno. Sin embargo, los humanos desarrollamos y ponemos en práctica *acciones*, que son mucho más que meras respuestas a estímulos externos: son comportamientos intencionales, simbólicos y culturales, que están siempre en estrecha relación con los demás, por lo que toda conciencia humana, por individual que sea, es necesariamente intersubjetiva. De ahí la importancia que tienen el lenguaje y los otros en la constitución tanto del individuo y del desarrollo de sus procesos psíquicos superiores, como de la misma especie humana. Sin un “nosotros” no existe el “yo”. Yo soy yo y mis circunstancias, decía Ortega. Estoy completamente de acuerdo, pero con la condición de que esas circunstancias sean ante todo los demás. “El infierno son los otros”, sostenía Sartre. Pero también son el cielo. Somos ante todo seres sociales y las demás personas lo son todo para nosotros. Como señala Ernani Maria Fiori (1975, p. 10), “tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia- biografiarse, existenciarse, historizarse”. Por esto, la pedagogía de Paulo Freire, siendo método de alfabetización, tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la ‘educación como práctica de libertad’”. Contrariamente a los animales, nosotros no nos conformamos con adaptarnos al mundo exterior, sino que lo transformamos. Pero debemos hacerlo colectivamente. Eso es lo que realmente hizo Freire.

El sujeto es el depositario de la subjetividad, y ésta supone una relación estrecha y profunda con el mundo social. Es más, es esa relación la que constituye al sujeto. Como señala Freire (1975, p. 48), no debe confundirse subjetividad con subjetivismo o psicologismo: la subjetividad une al individuo con del mundo social (no hay sociedad sin individuos, pero tampoco hay individuos son sociedad), mientras que el psicologismo le aísla de su contexto social, aumentando así su vulnerabilidad social. Por eso la subjetividad es real y su estudio algo fructífero, mientras que el subjetivismo o psicologismo es algo no real y su estudio algo estéril.

En este contexto debe situarse la vida y la obra de Paulo Freire (Recife, Brasil, 1921 - São Paulo, 1997), psicopedagogo brasileño cristiano y libertario, pues aunque se reconocía marxista, a mi modo de ver, tenía más de libertario que de comunista. Desde unas creencias profundamente cristianas, Freire construyó un proyecto pedagógico dirigido esencialmente a *la libertad*. Por eso digo que era esencialmente *libertario*. Y sólo después –aunque a la vez- el individuo libre será capaz, junto con muchos otros, de transformar una sociedad injusta y desigual en otra más justa, más igual y más solidaria⁴. Con tal finalidad promovió una educación humanista capaz de integrar al individuo en su realidad nacional. Por consiguiente, lo que en primer lugar pretendía su pedagogía era convertir a los oprimidos críticos en seres libres, capaces de liberarse de los clichés del pensamiento dominante que hasta entonces les había impedido incluso ver la realidad injusta que les sometía. Y una vez conseguido eso, ya podrían transformar esa realidad. Pero siempre con la libertad como objetivo principal de la educación: sólo los hombres libres pueden transformar la sociedad. No olvidemos que para Freire la esencia de la educación es la de ser un proceso destinado a la liberación del individuo a través del desarrollo de su conciencia crítica, frente a la domesticación que consigue la enseñanza tradicional a través de clichés rígidos de pensamiento y estereotipos que impiden el pensamiento crítico, que con frecuencia no sólo no emancipa intelectualmente al alumnado sino que le domestica,

⁴ En una entrevista que le hizo Karmenxu Marín, en mayo de 1978 en el periódico madrileño El País, decía Freire: “Tengo la impresión de que algunos movimientos guerrilleros, para los que tengo mi respeto y también mis críticas, encontrarían que lo que yo dije en la Pedagogía del oprimido era absolutamente nada, ingenuo. Como si yo hubiera dicho que primero había que educar a las masas oprimidas, a las clases dominadas, para después hacer la transformación. Yo no dije nunca eso. Lo que yo dije es que la revolución es en sí un acto pedagógico, una pedagogía. Por tanto, es necesario que aquéllos que se comprometen con un proceso de transformación revolucionaria sean coherentes. La revolución no es algo para ser hecho por las masas, pero sí con ellas. Y si es con ellas, esta simple preposición ya sugiere una forma pedagógica dialógica a ser vivida y experimentada entre el liderazgo y las masas populares.”

pues su función es estar al servicio de la productividad capitalista y del control social, para lo que construye ciudadanos dóciles y trabajadores obedientes y disciplinados. Por eso las sociedades industriales –y no sólo ellas- han fomentado una educación individualista y competitiva, cuyo objetivo es dificultar e incluso impedir el desarrollo de capacidades críticas en el alumnado. Y es que la educación no siempre libera: depende del tipo de educación. Puede liberar (una educación crítica, sobre todo si utiliza el aprendizaje cooperativo) o puede esclavizar (la educación tradicional, aún dominante hoy día). Y la practicada por Freire fue una de las más liberadoras jamás conocida. De hecho, para él la educación debe ser praxis, reflexión y acción del hombre (y la mujer) sobre el mundo para *transformarlo*.

Como recientemente escribía Terry Eagleton, “el cristianismo y el marxismo tienen un vínculo obvio en que los dos quieren ver a los pobres lograr el poder. La diferencia es que esto, para la fe cristiana, es un asunto escatológico, es decir, uno que va más allá de la historia, mientras que el marxismo espera verlo realizarse dentro de la historia de la humanidad” (Entrevista realizada por Rafael Gamucio, 2016; ver también Eagleton, 2016). En este sentido, Freire era más marxista que cristiano, y quería que los pobres consiguieran el poder en este mundo y que lo hicieran a través de la autoconciencia y la independencia que les daría la cultura. Y se puso manos a la obra. Pero lo hizo de tal manera que, como subrayaré más adelante, mostraba ser más libertario que marxista.

De sus datos biográficos, me gustaría subrayar dos. Uno conocido pero no suficientemente subrayado: fue su esposa la que le llevó por la senda de la educación. Freire era licenciado en derecho y fue una maestra con un profundo interés por la educación, Elza Maia Costa Oliveira, con la que se casó en 1944, la que le inculcó el interés por estos temas, hasta el punto de que él llega a escribir (1974, p. 17): “Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática en los problemas de la educación”. El segundo dato se refiere a que no fue Freire un pedagogo ingenuo: sabía lo importante que es tener poder en los centros neurálgicos del país para poder incidir en la transformación de ese país. Creo que, por influencia anarquista, tiende a arremeter contra el poder, pero consciente de que poco se puede hacer contra el poder sin tener poder hacer hacerlo. Sin embargo, no deberíamos confundir poder y dominación. Hay que estar contra todo tipo de dominación, pero no contra todo tipo de poder. Existen muchos tipos de poder, y no todos son aborrecibles. Por ejemplo, el poder que consiguió Freire y que provenía del

valor intrínseco de su psicopedagogía, de su tesón y de sus capacidades como pedagogo. Pero no contento con eso, supo colocarse en posiciones políticas de poder que le permitieran incidir más intensamente en los cambios que quería producir. Así, durante casi veinte años, entre 1946 y 1964, fue superintendente del Departamento de Educación y Cultura del Estado brasileño de Pernambuco, desde donde impulsó sus innovadoras experiencias educativas. Y por esas fechas impulsó también lo que se llamaría Movimiento de Cultura Popular, antecedente de su Pedagogía de la Liberación, que más tarde se convertiría en el Servicio de Extensión Universitaria de la Universidad de Recife, del que fue director.

Pero si Freire supo colocarse en posiciones de poder que permitiera impulsar su revolución educativa, no descuidó nunca las experiencias educativas, impidiendo que se convirtieran en una práctica pedagógica burocrática más. De hecho, su primera experiencia alfabetizadora importante, patrocinada por el propio gobernador del Estado, tuvo lugar en Angicos (Río Grande do Norte), consiguiendo alfabetizar a 300 trabajadores en sólo 45 días. A partir de ahí creció enormemente el interés por su método hasta el punto de que el propio Presidente del Brasil, Goulart, patrocinó el proyecto, de forma que pronto se extendió a todo el país, hasta que en enero de 1964 el gobierno federal aprobó un Decreto por el que instituía “un Programa Nacional de Alfabetización mediante el uso del sistema Paulo Freire a través del Ministerio de Educación y Cultura”. En 1964 el golpe militar que depuso a Goulart paró en seco este proceso pedagógico.

Propuesta educativa de Paulo Freire

Como todos los educadores radicales y críticos, Freire buscó un sistema educativo capaz de formar personas no autoritarias, que no acepten ciegamente las consignas del sistema político y social, y que exijan un mayor control personal y un mayor poder de elección. Y es que él defiende que aunque la escuela es un instrumento de dominación, controlado por las clases que detentan el poder, sin embargo puede ser transformada para hacer de ella un instrumento de toma de conciencia y de liberación de los explotados y oprimidos. Ahora bien, para adquirir la conciencia de la propia situación (*proceso de concientización*) se debe reflexionar sobre las vivencias cotidianas y adquirir elementos teóricos y culturales, en un proceso de educación permanente que conducirá a actuar sobre dicha realidad. Al ser consciente de la dimensión política de la educación, Freire exige que los educadores

tengan una clara postura política, subrayando que si bien los cambios a nivel educativo son importantes y hasta imprescindibles, de poco sirven si no pasan de ahí. Para él, los cambios limitados al campo educativo son estériles, ya que cambios de conciencia no provocan necesariamente cambios sociales: se hace indispensable actuar también en otros ámbitos sociales. Lo que, en última instancia, intenta con su propuesta educativa es construir un hombre nuevo, capaz de crear una nueva sociedad. Pero siempre partiendo de la misma base ideológica: la toma de conciencia respecto a la situación de opresión en que se encontraban gran parte de las masas populares de Latinoamérica, a causa principalmente de su analfabetismo.

Una de las principales características de la pedagogía freiriana es la de estar perfectamente situada, por lo que construyó un método que estuviera estrechamente vinculado al contexto económico, social, histórico y político en que se iba a utilizar, que no era otro que el latinoamericano, y particularmente el brasileño, de aquellos años, donde los campesinos pobres y sin tierra eran sobreexplotados por los terratenientes y carecían de instrumentos eficaces para librarse de tal explotación. Y es que toda intervención educativa es inexcusablemente histórica, cultural y política, por lo que no puede ser separada de las condiciones de la sociedad en que se aplica. En consonancia con ello, ideó y estructuró una psicopedagogía para los oprimidos, con la finalidad explícita de ayudarles a liberarse de su opresión. “De ahí que el método de alfabetización de Freire empezara con un estudio concreto de la vida cotidiana de las personas » (Spring, 1987, p. 74). Es más, utilizando palabras que les ayuden a comprender su propio mundo, las personas aumentan constantemente su conocimiento de sí mismas al ir progresando en la lectura y en la escritura, lo que tiene cierta relación con la teoría de Basil Bernstein (1973) sobre el papel mediador del lenguaje en la estructura social y el desarrollo psicosocial de las personas, teoría que ayuda a entender la existencia de tasas de fracaso escolar más elevadas en los miembros de las clases bajas que en los de las altas, fenómeno éste de alcance prácticamente universal. Como señala Martín Baró (1983, p. 141), “el hecho de que el sistema de alfabetización liberadora de Paulo Freire tenga como pilar la búsqueda de palabras generadoras, propias de cada comunidad, parece validar la conexión entre significaciones y estructuras sociales y, por consiguiente, la existencia de códigos lingüísticos que canalizarían psicosocialmente los valores socialmente impuestos”. Lo que persigue el pedagogo brasileño es que, a través de la alfabetización, los oprimidos adquieran una conciencia crítica que indague en las causas profundas de la realidad,

única forma de concienciarse, proponiendo la *concientización* como una forma de propiciar e impulsar el cambio social. Más en concreto, diseñó un método de alfabetización con el que las personas y los grupos aprendían a leer y a escribir a la vez que aprendían a «decir su palabra» social, lo que suponía, como subraya Martín Baró, la toma de conciencia sobre las raíces de su situación de opresión, a la vez que se veían facilitadas las formas prácticas de su liberación, lo que exigía formas de organización y praxis política capaces de cambiar las estructuras básicas de la organización social explotadora. «El proceso de concientización supone el paso de la alienación a la identidad social, es decir, el paso de una conciencia presentista, cuyo único horizonte es la satisfacción individual de las necesidades inmediatas, a una conciencia de clase, orientada a la formación y satisfacción de necesidades sociales que respondan a los intereses de toda la comunidad social (lo que sólo es posible orientándose por los intereses fundamentales de los oprimidos, de los «condenados de la tierra»). Y este paso exige no un simple cambio de valores o aspiraciones, sino primero y fundamentalmente una actividad organizada, grupal, que haga posible las necesarias transformaciones de las estructuras sociales objetivas» (Martín Baró, 1983, p. 109).

Algo fundamental en Freire es que los oprimidos superen su aparentemente inevitable tendencia al fatalismo. Como subraya Martín Baró (1989, p. 162), tan pronto como, a través de los procesos de concientización, el campesino latinoamericano ha descartado la idea de que el destino que se le imponía era un designio fatal, querido por dios, y ha comprendido que se trataba simplemente de la consecuencia de un ordenamiento social, la violencia coercitiva del régimen ha reaparecido en toda su brutalidad. Pero para que este proceso alcance completamente su objetivo tienen que ser los mismos oprimidos los que participen en él y que lo hagan con una clara conciencia de su importante papel en la transformación social. Como vemos, también aquí, como en otros sitios, le sale a Freire una vena abiertamente libertaria, frente al dirigismo autoritario de los partidos comunistas tradicionales. Es más, él sostiene que si las masas no se constituyen en el sujeto del proceso revolucionario y no en su mero objeto, tal proceso se inclinará hacia la derecha, como ya ocurrió en Rusia.

Como pasa tantas veces, también en el caso de Freire la mejor forma de entender su propuesta educativa consiste en analizar cómo la contrapone a la enseñanza tradicional, que él llama concepción «bancaria», y que se basa en la mera «sonoridad » de la palabra y no en su fuerza transformadora. «La narración, cuyo

sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en «vasijas», en recipientes que deben ser «llenados » por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus «depósitos» tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen «llenar» dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositados y el educador quien deposita [...] Tal es la concepción «bancaria» de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. En la visión «bancaria » de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro» (Freire, 1975, pp. 76-77). Y concluye (p. 79): “No es de extrañar, pues, que en esta visión «bancaria» de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión «bancaria» anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores». Con todo ello, no es extraño que Domínguez y Feito (2007, p. 10) dijeran que la pedagogía de Freire es un método “psicosocial”.

Elementos libertarios en Paulo Freire

Hagamos lo que hagamos, resulta imposible no hacer política, mientras estemos vivos, como no es posible no dar sombra si estamos al sol. Profesores y alumnos también hacen política, hagan lo que hagan. Pero si hacen una cosa harán un tipo de política y si hacen otra cosa harán otro tipo de política. Freire sostiene que la educación es y debe ser un proceso político, dado que cada sujeto hace política esté donde esté y haga lo que haga. El aula no es una excepción, pues no es un lugar neutro: también ahí se hace política irremediablemente. Pero si queremos que la

educación sirva no para esclavizar, domesticar y controlar a los alumnos y alumnas, sino para emanciparlos y formarlos para ser libres en una sociedad compleja, la educación debe ser necesariamente crítica, lo que significa que el proceso de aprendizaje no debe ser asunto exclusivo del profesor. Por el contrario, los alumnos deben participar en la construcción de los conocimientos a través de una interacción continua entre profesor y alumno. Tal interacción es esencial en el proceso de aprendizaje y en la construcción de los conocimientos. Por eso considero que la pedagogía de Freire es, incontestablemente, una *psicosociopedagogía libertaria*, donde la psicología social constituye algo realmente fundamental y donde la liberación del alumnado es imprescindible para convertirse en ciudadanos capaces de defender sus intereses y de transformar la sociedad.

Una de las trampas que nos dejó la Ilustración es la creencia de que la educación es siempre liberadora. Y no es así. De hecho, si los ilustrados levantaran la cabeza seguramente se volverían asustados a sus tumbas: no se están cumpliendo en absoluto sus predicciones. Ellos creían que se alcanzaría la sociedad perfecta cuando toda la población tuviera educación escolar y cuando la ciencia fuera dominante. Pues bien, actualmente en Europa y en buena parte del mundo están escolarizados todos los niños y niñas desde los 3-4 años hasta los 14-16. Y millones de ellos siguen estudiando hasta los 20-25. Por otra parte, la presencia de la ciencia y la tecnología científica en nuestras vidas es ubicua, con una eficiencia que jamás pudieron soñar los ilustrados: informática, celulares "inteligentes", aviones, drones, satélites espaciales, cirugía médica, etc. Y sin embargo, no han desaparecido ni la violencia ni los conflictos entre personas, grupos y naciones; la guerra sigue siendo tan frecuente y cruel como lo fue siempre, si no aún más; la explotación laboral no ha cesado, las desigualdades aumentan de forma alarmante, etc.

Por tanto, educación sí, pero no cualquier educación. Existe una educación liberadora, al servicio de la ciudadanía, y existe una educación esclavizadora, al servicio de los poderosos, que lo que pretende es construir unos sujetos dóciles y unos trabajadores sumisos y eficaces. Esa educación es la que impera actualmente, con el beneplácito de buena parte de los educandos, dado que han sido previamente ganados por el neoliberalismo, de forma que la mayoría de ellos son sujetos neoliberales, cuyos deseos coinciden con los deseos y los intereses de los poderosos (véase Ovejero, 2014, 2017a). La educación, pues, no es en sí misma, liberadora. Depende de quién la utilice y con qué fines. Según Freire no se puede hablar de

educación a secas sino de “educación para qué, educación en favor de quiénes, educación contra qué”. La educación puede ser liberadora pero también puede ser manipuladora, domesticadora y esclavizadora. Pues bien, lo que pretende Freire es que aprender a leer y escribir no sea un mero instrumento técnico para descifrar mensajes, sino que englobe todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito, con lo que al aprender a leer y escribir, el alumno aprenda también a entender el mundo en el que vive, vea los intereses ocultos que dirigen la política, perciba la imposición de los intereses de los poderosos a los demás, etc., y que con ello aprenda también a emanciparse y a ayudar a la emancipación de los más débiles. A lo largo del proceso de aprendizaje, el estudiante debe ir desarrollando una perspectiva crítica que le permita convertirse en un agente de cambio y/o de producción cultural, frente al modelo escolar dominante (“Educación bancaria” le llama) cuya finalidad es la reproducción cultural (véase sobre todo Freire y Macedo, 1989). Como escribe el alemán Heinz-Peter Gerhardt (1993, p. 463), “los fundamentos de su ‘sistema’ se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer que un estudiante sabe leer la frase ‘Eva ha visto un racimo de uvas’. El estudiante debe aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo”. Como vemos, esto suena a talante más libertario que marxista, y se parece bastante más a lo que hicieron los anarquistas españoles en su revolución social que a lo que hicieron los comunistas en Rusia.

A pesar de que hay quienes pretenden distinguir en la obra de Freire entre un núcleo pedagógico técnico y funcional, como mero método de enseñar a leer y a escribir, y un contenido político comprometido, sin embargo no es posible mantener esa distinción, pues en él pedagogía, psicología e ideología van inextricablemente unidas, no siendo posible separar ninguno de estos elementos sin desnaturalizarlos. Y cuanto más le leo más me convengo de que ello es así. Y lo es porque Freire se veía a sí mismo como lo que era: un político que pretendía transformar radicalmente las estructuras sociales y económicas de su país a través de una educación libertaria en manos de los pobres, y con un claro objetivo: la construcción de una sociedad justa, igualitaria, cooperativa y solidaria. Algo similar a lo que años antes, cuando él tenía quince años, llevaron a cabo los anarquistas

españoles (véase Ovejero, 2017a). Ambos ponían la educación, y el consiguiente cambio de las mentalidades, en el centro de su lucha por la transformación social. Y es que, para Freire, una práctica educativa realmente democrática no puede contentarse con ser una mera “capacitación técnica”, como pretende el capitalismo. Tanto los anarquistas españoles como Freire querían hacer dos cosas básicas con la educación: en primer lugar, darle una vuelta completa para que sirviera a los intereses del pueblo, de los trabajadores, de los que no tienen nada, y que dejara de servir a los que lo tienen todo, a sus intereses y privilegios y sobre todo a la legitimación de esos intereses y privilegios; y, en segundo lugar, que esa educación fuera cosa de los ciudadanos pobres mismos que, de esta manera, se convertirían en los auténticos protagonistas de la historia y en los dueños de sus vidas y de sus destinos.

Un reflejo claro del carácter libertario de Freire son los Círculos de Cultura que fundó, que aunque no tenían objetivos políticos concretos, al menos en el sentido de una opción política determinada, sí ponían las bases para una acción política de claro signo autogestionario, lo que los convertía en una institución potencialmente revolucionaria. También aquí hay muchas similitudes con la educación libertaria de las colectividades anarquistas españolas (véase Ovejero, 2017a, 2017b). En Freire, pues, laten muchos elementos libertarios. Ciertamente, era también un pedagogo marxista y cristiano. Pero mientras el marxismo le alejaba del anarquismo en aspectos fundamentales, en cambio su cristianismo –a causa de su interés por el “cristianismo primigenio”- le acercaba a posturas libertarias. De ahí que no sea raro que sus ideas marxistas fueran debilitándose⁵ y que, por el contrario, con los años fuera haciéndose más libertario. De hecho, para él, como para tantos otros, la educación debe ser un factor de liberación.

Por eso, porque creo que existen muchos lazos de unión entre Freire y la teoría y la praxis anarquistas, me parece extraño que él no cite a un autor con quien comparte tantas cosas. Me refiero a Francisco Ferrer i Guardia, que hizo una labor muy positiva en la Barcelona de primeros del siglo XX, y que fue fusilado por ello. Puso en marcha la Escuela Moderna, base de lo que fue la escuela libertaria durante la revolución social española y la instauración en España de cientos y cientos de

⁵ En esta cita de Freire (1990, p. 61) podemos ver que a menudo se encontraba más cerca del anarquismo que del marxismo: “Algunos sostienen que es imposible que se modifique la percepción antes de que se produzca un cambio en la estructura social, porque la percepción está condicionada por la sociedad. Pero este tipo de pensamiento, desde un punto de vista extremista, nos puede llevar a interpretaciones mecánicas de las relaciones entre la percepción y la realidad”.

colectividades tanto en las ciudades como sobre todo en el campo (véase Ovejero, 2017a; 2017b). Desde finales del siglo XIX algunos ya veían con nitidez que la escuela empezaba a funcionar como mero apéndice de la economía industrial. Fue el caso de Ferrer, que en 1909, poco antes de ser fusilado, escribía: "Ellos saben mejor que nadie que su poder está basado casi exclusivamente en la escuela", refiriéndose al apoyo que el gobierno prestaba a la enseñanza. Y es que, como señala Spring (1987), en el pasado los gobiernos habían controlado a las masas manteniéndolas en estado de ignorancia, pero a partir del siglo XIX querían controlarlas con la escuela. Es más, añade Spring, Ferrer reconocía que la estructura jerárquica del capitalismo exigía que los trabajadores tuvieran ciertos rasgos de carácter específicos. Se les debía educar para que soportaran el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y para que aceptaran obedientemente su organización. Los trabajadores debían ser puntuales, obedientes, pasivos y aceptar su empleo y su posición. Por eso, a unos gobiernos –más democráticos- les interesaba Freire por la gran eficacia de su método (en poco tiempo se podía alfabetizar a millones de brasileños), pero otros gobiernos –autocráticos y dictatoriales- le rechazaron brutalmente, precisamente porque era capaz de crear millones de ciudadanos libres que aspiraran a una sociedad más justa y más igualitaria, lo que, en una sociedad con tantas desigualdades como la brasileña, serían potenciales revolucionarios. También aquí coincidió Freire con Ferrer, y uno tuvo que exilarse, después de haber pasado por la cárcel, y el otro fue fusilado. Ya algunos de los teóricos libertarios -Malatesta, por ejemplo- previnieron a sus correligionarios contra un idealismo "pedagoga", excesivamente optimista respecto a la función revolucionaria de la escuela en detrimento de otras formas de acción directa. Y sentaron la tesis de que la escuela por sí sola no conduce a una sociedad organizada más racionalmente" (Costa, 1976, p. 19). Eso lo tuvieron muy en cuenta tanto Ferrer como Freire. Otra similitud entre ambos es que los dos intentaron ayudar a obreros y campesinos a salir de la ignorancia y la incultura, proveyéndoles de una cultura solidaria, emancipadora y esencialmente crítica. Así, el plan de Freire en Guinea-Bissau era conseguir que los educandos participaran "en experiencias comunitarias, en las cuales se estimula la solidaridad social y no el individualismo, el trabajo basado en la ayuda mutua, la creatividad, la unidad entre el trabajo intelectual y manual, la expresividad" (Freire, 1978, p. 61).

A modo de conclusión

Hoy día, a veinte años de la pérdida de Paolo Freire, en Brasil –y no sólo en Brasil- soplan amenazantes vientos neoliberales, lo que reclama aún más, y con más urgencia, que no olvidemos su pedagogía libertaria, radical y comprometida. Esa herencia –su memoria, sus discípulos, sus libros, sus ideas- sigue siendo enormemente útil para que la igualdad, la libertad y la justicia social no desaparezcan de Brasil. Para Freire, la verdadera educación es siempre *praxis*, es decir, *reflexión y acción del hombre* sobre el mundo para transformarlo. Y esto es de perenne actualidad. De ahí que Freire siga teniendo una gran influencia no sólo dentro de Brasil (Gadotti, 2004; Gentili, 2013; Gentili y Alencar, 2001; Gentili y Apple, 1997; Lavinias y Barbosa, 2000; Moll, 2012; Patto, 2005; Saviani, 2013) sino también fuera, sobre todo en los educadores críticos, como es el caso, por mencionar sólo a algunos, de Cassany (2006), Flecha y Giroux (2001), Giroux (1990, 1993, 1996, 1997, 2008; Giroux, MacLaren y Laclau, 1999), Gore (1990), Latter (1991), Mc Laren (1995), Mohanty (1990) o Nieto y Body (2008), que intentan que la educación ayude a los educandos a liberarse y que no sirva para domesticarlos y convertirlos en sumisos trabajadores en la fábrica y en acrícos consumidores fuera de ella, Como señala Henry Giroux (1996, p. 221), «la obra de Paulo Freire continúa ejerciendo una fuerte influencia en diversos educadores liberales y radicales. En algunos sectores, su nombre se ha convertido en sinónimo del concepto y práctica mismos de la pedagogía crítica. Cada vez más, Freire se configura como la referencia normal para dedicarse a lo que con frecuencia se denomina enseñanza para el pensamiento crítico, pedagogía dialogística o alfabetización crítica». Y es que a pesar de que su pedagogía está perfectamente incrustada en la realidad latinoamericana, sin embargo posee un carácter claramente universal.

A pesar de que hoy día, cuando los regímenes comunistas han desaparecido dejando tras de sí una estela de profundo escepticismo, cuando el neoliberalismo económico y la ley de la jungla están causando auténtico furor –y mucho daño- en todo el mundo, la pedagogía de Freire nos puede parecer una absoluta utopía o algo totalmente anacrónico. Frente a ello, Giroux, exponente de la actual pedagogía postmoderna crítica escribe (1996, pp. 222-223): “Lo que yo defiendo es que los esfuerzos de Paulo Freire se deben leer como un texto poscolonial y que los norteamericanos, en particular, deben entregarse a una forma radical de cruce de fronteras para reconstruir la obra de Freire con la especificidad de su construcción histórica y política. Más en concreto, esto significa hacer problemática una política de

ubicación situada en el privilegio y poder de Occidente y afrontar la cuestión de cómo el peso ideológico de tal posición construye la lectura personal que uno hace de la obra de Freire. Al mismo tiempo, convertirse en un cruzador de fronteras dedicado a un diálogo productivo con otros significa producir un espacio en el que esas prácticas, ideologías y relaciones sociales dominantes que eliminan la especificidad de la voz del Otro se deben cuestionar y superar [...] Cruzar fronteras significa que los profesores y otros intelectuales hacen problemática, y dejan atrás, las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que los encierran dentro de la seguridad". Y Freire era, sin duda, un "cruzador de fronteras", ya no sólo en sentido literal, que lo fue, sino también en el sentido que le da Giroux, pues aplicó su método al caso concreto de Brasil, primero, y de otros países después, pero siempre desafiando la maquinaria opresora del Estado y de los dominantes allí donde iba. De hecho, sus últimos escritos pueden ser considerados como postmodernos, de un posmodernismo crítico, radical e indiscutiblemente de izquierdas (Freire, 1985, Freire y Faundez, 1986; Freire y Shor, 1987; Freire y Macedo, 1989; Horton y Freire, 1990). En ellos, como subraya Giroux, acomete una forma de crítica social y política cultural que presiona contra los límites que invocan el discurso del sujeto humanista unificado, los agentes históricos universales y la racionalidad de los ilustrados. "Rehusando el privilegio de la casa, como intelectual fronterizo situado en el movedizo y siempre cambiante universo de la lucha, Freire invoca y construye elementos de una crítica social que comparte cierta afinidad con tendencias emancipadoras del discurso posmoderno" (Giroux, 1996, p. 228).

En suma, la conclusión que debemos extraer de una lectura pausada de los escritos de Freire así como de una reflexión profunda de los resultados de su pedagogía es la misma que extraía yo mismo hace ya veinte años (1997, p. 686): "Se podrá estar o no estar de acuerdo con Freire y su propuesta psicosociopedagógica, pero lo que nadie puede negar es una enorme fecundidad tanto en su reflexión como sobre todo en su práctica, es decir, en su *praxis*, como se constata en su implementación en países como Brasil, Chile, Cuba, El Salvador, Nicaragua, México, Guinea-Bassau, Angola, Etiopía, Tanzania y otros, entre los que se encuentran incluso los Estados Unidos". Y es que estamos ante una pedagogía crítica, psicosocial y libertaria que se dirige ante todo a los más pobres y oprimidos con la finalidad esencial de ayudarlos a ser libres y capacitarlos para que sean ellos mismos quienes transformen la sociedad de una forma radical, haciéndola más cooperativa, más justa,

más libre y más solidaria. Ello, a mi modo de ver, le convierte a Freire en un psicopedagogo indiscutiblemente libertario.

Referencias

BERNSTEIN, B. 1973, *Class, doces and control*. Londres, Paladin.

CASSANY, D. 2006, *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.

COSTA, P. 1976, *La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939*, Prólogo a F. Ferrer: *La escuela Moderna* pp. 15-46. Barcelona, Tusquets.

DOMÍNGUEZ, J. y FEITO, R. 2007, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid, Octaedro.

EAGLETON, T. 2016, *Esperanza sin optimismo*. Madrid, Taurus.

GAMUCIO, R. 2016, *Entrevista a Terry Eagleton*, *El País Babelia*, 8 de agosto, 2016

FIORI, E.M. 1975, *Aprender a decir su palabra: El método de alfabetización del Profesor Paulo Freire*. En P. Freire 1975, *Pedagogía del oprimido* pp. 9-26. Madrid, Siglo XXI

FLECHA, R. y GIROUX, H. 2001, *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graò.

FREIRE, P. 1974, *Conscientización*. Buenos Aires, Ed. Búsqueda.

FREIRE, P. 1975, *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI

FREIRE, P. 1978, *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. 1985, *Naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

FREIRE, P. 1990, *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. 1986, *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, La Aurora.

FREIRE, P. y MACEDO, D. 1989, *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.

FREIRE, P. y SHOR, I. 1987, *A pedagogy for liberation*. Londres, Macmillan.

GADOTTI, M. 2004, Convite à leitura de Paulo Freire-Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, Editora Scipione.

GENTILI, P. 2013, Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

GENTILI, P. y ALENCAR, C. 2001, Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, Vozes.

GENTILI, P. y APPLE, M. W. 1997, Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes.

GERHARDT, H.P. 1993, Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, Vol. XXIII, 463-484.

GIROUX, H. A. 1990, Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. A. 1993, Curriculum discourse as postmodernism critical practice. Geelong Victoria, Deakin University.

GIROUX, H. A. 1996, Placeres inquietantes. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. A. 1997, Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. 2008, Teoría y resistencia en educación. Madrid, Siglo XXI.

GIROUX, H., MCLAREN, P. y LACLAU, S. 1999, Sociedad, cultura y educación. Madrid, Editorial Miño y Dávila Editores.

GORE, J. M. 1990, What can we do for you! What can "we" do for "you"? Educational Foundations, 4, 5-26.

HORTON, M. y FREIRE, P. 1990, We make the road by walking: Conversations on education and social change. Filadelfia, Temple University Press.

LATHER, P. 1991, Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern. Nueva York, Routledge.

LAVINAS, L. y BARBOSA, M. L. 2000, "Combater a pobreza esti-mulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Re-cife". Dados, 43, 447-477.

MARIN, K. 1978, Entrevista a Paulo Freire, El País Babelia, 20 de mayo de 1978.

MARTÍN BARÓ, I. 1983, Acción e ideología: Psicología Social desde Centroamérica I. San Salvador: UCA Editores.

MCLAREN, P. 1995, Introduction: Postmodernism, postcolonialism, and pedagogy, en P. Mcaren Ed.: Postmodernism, poscolonialism, and Pedagogy, Albert Park Australia, James Nicholas Publishers.

MOHANTY, Ch. T. 1990, On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. Cultural Critique, 14, 179-208.

MOLL, J. Ed. 2012, Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros espaços e tempos educativos. Porto Alegre, Penso Editora.

Sonia Nieto, S. y Bode, P. 2008, Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education 5th ed.. Allyn and Bacon, Boston, MA

OVEJERO, A. 1997, Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. Psicothema, 9, 671-688.

OVEJERO, A. 2014, Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo. Madrid, Biblioteca Nueva.

OVEJERO, A. 2017a, Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias. Madrid, Biblioteca Nueva.

OVEJERO, A. 2017b: Las colectividades libertarias en España 1936-1938: Un caso de autogestión obrera único en la historia moderna. Athenea Digital en prensa

PATTO, M. H. 2005, Exercícios de indignação. Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo, Casa do Psicólogo.

SPRING, J. 1987, Introducción a la educación radical. Madrid, Akal.

SAVIANI, D. 2013, Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. Educação e Sociedade, 34, 743-760.

Capítulo 07 – 20 ANOS SEM PAULO FREIRE: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FREIREANA EM SISTEMAS E ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

No Estado do Pará a Educação Freireana, não é recente, desde os anos 70, que vem sendo efetivada em diferentes práticas e experiências educacionais, na cidade e no campo. Entretanto, nestes 20 anos sem Paulo Freire, qual foi a trajetória de sua educação no Estado do Pará? Qual o legado que ele nos deixou? Em que setores da Educação a trajetória da pedagogia freireana mais se destaca?

O legado de Paulo Freire no Estado do Pará se apresenta em diversos tipos de atividades, espaços e sujeitos educacionais. Circula nos **sistemas públicos de ensino**, por meio, de propostas de políticas educacionais municipais; em práticas de alfabetização de jovens e adultos com projetos pedagógicos freireanos; em práticas individuais de docentes da rede pública com formação freireana, e, em práticas extensionistas universitárias, que realizam a educação freireana com crianças no ensino fundamental em escola pública. Transita nas **Universidades**, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, em parceria com instituições escolares, movimentos sociais e Ambientes socioeducacionais, envolvendo, crianças, jovens, adultos e idosos. No âmbito da Universidade, Paulo Freire se faz presente em grupos e núcleos de pesquisas,⁶ em Programa de Pós-Graduação em Educação⁷, desenvolvendo projetos de pesquisa direcionados ao pensamento educacional de Paulo Freire ou em práticas educacionais fundamentadas nele, e na Cátedra Paulo Freire da Amazônia⁸, recentemente criada na Universidade do Estado do Pará, que também realiza estudos e desenvolve ações educacionais com base no pensamento educacional de Paulo Freire. Na formação de docentes, em parceria a redes públicas

⁶ Na UFPA existe o Grupo de Pesquisa GEPERUAZ que pesquisa sobre o pensamento educacional de Paulo Freire, na perspectiva da Educação do Campo e na UEPA o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, que realiza ensino, pesquisa e extensão tendo por base a educação popular de Paulo Freire, além de realizar estudos específicos sobre o pensamento educacional de Paulo Freire.

⁷ No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará foi realizada a pesquisa institucional “A Educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos” em parceria com a PUC-RIO e no currículo apresenta disciplina eletiva denominada “Leituras temáticas da educação de Paulo Freire”.

⁸ A Cátedra Paulo Freire da Amazônia foi criada no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, em 2016,

de ensino e movimentos sociais e de educação popular, contribui para a formação na perspectiva da educação de Paulo Freire.

Paulo Freire está presente, também, em práticas educacionais de **Movimentos Sociais**, com vínculo com a educação popular e envolvendo espaços educativos comunitários.

Pela abrangência do seu legado, neste capítulo, o foco é para os sistemas e escolas públicas de ensino. A decisão em olhar para o legado de Paulo Freire no espaço escolar, é porque ele criticava a escola e o ensino tradicional bancário por não serem democráticos, por não estarem integrados com o contexto cultural e o tempo histórico da sociedade, constituindo-se em elementos de exclusão social.

A escola, então, para Freire (1989) deveria ser reinventada, com o objetivo de viabilizar o processo de inclusão social, envolvendo a participação efetiva do alunado e da comunidade escolar na vida cotidiana da escola, constituindo-se em uma escola popular, comprometida ética e politicamente com as classes populares.

A escola popular do ponto de vista ético deveria em suas práticas pedagógicas cultivar o respeito entre os sujeitos no ato educativo, ou seja, respeito ao outro, o diferente, que implica em respeitar sua história, linguagem, ideologia e cultura (FREIRE, 2001). Por isso, em sua gestão na Secretaria de Educação de São Paulo, afirma que:

buscava-se criar formas de educação que não fossem domesticadoras da cultura popular. Tentava-se reinventar a escola: não haveria alunos silenciados, nem haveria gestos sufocados, nem haveria pessoas excluídas. Em resumo, não haveria pessoas analfabetizadas pela evasão escolar (FREIRE, 1989, p 60).

Escola em que o alunado tivesse acesso ao saber da ciência, mas tivesse como ponto de partida o “saber da experiência feito”, saber que a criança chega à escola, contendo implícita uma visão e leitura de mundo.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de experiência “feito”, com que a criança chega a ela (FREIRE, 1995, p. 45).

Escola que teria a função política de ser crítica, culturalmente criativa e existencialmente ética e dialógica. Era o sonho de Paulo Freire uma escola séria e competente no ensino, mas geradora de alegria e comprometida com as crianças do povo.

Sonhamos com uma escola que, por ser séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria [...] Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e, que, tão rapidamente quanto possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo (FREIRE, 1995, p. 37).

Assim, encontrarmos sistemas, gestões e práticas educacionais com base nos preceitos libertários de Paulo Freire, significa, um importante legado no processo de reinventar a escola, tornando-a, mais inclusiva e democrática.

O objetivo, então, neste texto, é analisar o legado e a trajetória da pedagogia de Paulo Freire no Estado do Pará, no período de 1997 a 2017, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apontando no campo da educação, em especial, os sistemas e as escolas públicas de ensino, a presença de Paulo Freire. Utilizamos, também, relatórios de pesquisas realizadas, com a nossa participação, no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará, sobre a presença de Paulo Freire no cenário educacional brasileiro e no Estado do Pará.

Assim, o que será apresentado é um mapeamento do que vivenciamos, estamos acompanhando e ou realizando, por meio de pesquisas, participação em bancas de dissertações e tese, e de ações de formação e estudos sobre a Educação libertadora de Paulo Freire em sistemas e escolas públicas em alguns municípios do Estado do Pará.

Neste texto, apresentamos inicialmente a presença de Paulo Freire em sistemas públicos de Ensino, seguida, de programas de alfabetização de jovens e adultos e, por fim, práticas individuais de docente e de educadores/as oriundas de atividades de extensão e de pesquisa universitária em escola pública, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

1. Paulo Freire nos sistemas públicos de Ensino

Nestes 20 anos, identificamos, na trajetória do legado de Paulo Freire na educação do Estado do Pará, a afirmação da educação libertadora nas políticas educacionais de dois municípios: o **Projeto Escola Cabana**, que envolve a gestão, o ensino fundamental e modalidades de ensino, em Belém, e o **Projeto Escola Açaí**, em Igarapé-Miri, com atendimento de crianças no ensino fundamental.

1.1 Paulo Freire no Projeto Escola Cabana (1997 a 2004)

A Rede Municipal de Educação, em 1997, implementou o Projeto Escola Cabana, visando a formação de uma escola pública democrática e que oportunizasse o direito de todos, homens e mulheres, à educação.

A denominação “Escola Cabana” é oriunda no ideal democrático do Movimento Cabano⁹ e em valores expressivos da cultura amazônica.

A política educacional do Município de Belém encontra-se pautada em valores expressivos de sua cultura, que busca a construção de novos homens e mulheres em direção à efetivação da democracia econômica, social, cultural entre os cidadãos. (BELÉM, 2003a, p. 22).

As diretrizes educacionais da Escola Cabana estão pautadas nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, entre as quais: a democratização do acesso e permanência do/a educando/a na escola, a gestão democrática, a valorização profissional dos/as educadores/as e a qualidade social da educação (BELÉM, 1999, p. 1). Apresenta como referenciais teóricos a educação popular freireana, acrescida dos princípios da dialética materialista e da perspectiva sócio construtivista de Piaget, Vygostski e Walon (BELÉM, 2003a).

Dias (2016, p. 81) destaca que o conceito unificador da Escola Cabana, que está vinculada à política de gestão do PT e o pensamento educacional de Paulo Freire é o de “construção de uma escola pública popular”, escola democrática, com vistas à formação humana para a cidadania. Para o autor, houve uma presença marcante de Paulo Freire na gênese da Escola Cabana.

⁹ Movimento Revolucionário que “nos anos de 1800, congregou diferentes segmentos da sociedade paraense, em especial os oprimidos (índios, negros e caboclos, que viviam a margem dos rios em cabanas miseráveis, e outros), no ideal de liberdade e cidadania para o povo paraense, contra o desrespeito do imperialismo europeu para com o país e a opressão do governo central para com o Estado” (OLIVEIRA et al, 2004, p.8).

Paulo Freire atravessa cada linha, cada página desta obra escrita por todos que fizeram/fazem a Escola Cabana, com suas pedagogias do oprimido, da autonomia, da esperança, da indignação, dos sonhos possíveis (BELÉM, 2004, *apud* DIAS, 2016, p. 83).

A escola deve ser o espaço que possibilite aos educandos instrumentalizar-se para atuar como sujeitos históricos (BELÉM, 1999a, *apud* DIAS, 2016, p. 95).

Conforme Azevedo, Oliveira e Soares (2012) a Escola Cabana, à luz do pensamento de Paulo Freire, critica a educação tradicional bancária e estabelece uma “nova organização da ação educativa escolar, na tentativa de superação do modelo da escola tradicional, elitista e antipopular” (BELÉM, 1999, p.6). Além disso, o seu ideário pedagógico pauta-se nas diretrizes freireanas: “interdisciplinaridade”, “tema gerador”, “diálogo”, “participação”, “autonomia” e “práxis”.

Essas diretrizes freireanas na Escola Cabana estavam presentes na gestão, no ensino fundamental, nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (MOVA-Belém) e na Educação Especial, além no processo de formação de professores, contemplando a rede municipal como um todo.

Azevedo, Oliveira e Soares (2012) explicam que a Escola Cabana tinha por base a gestão democrática, configurada por meio da criação de instâncias de participação coletiva, visando garantir o processo de democratização do espaço escolar, entre os quais: o Conselho Escolar; Conselhos de Ciclo e Grêmios Estudantis. A Escola Cabana seria, então, um espaço aberto:

à participação de todos os segmentos da comunidade escolar na discussão e elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, através da gestão democrática, reconhecendo o Conselho Escolar como instância máxima de participação da escola e a eleição direta de diretores pela comunidade escolar como elemento básico da Gestão Democrática (BELÉM, 1999, p. 05).

Santos, Castro e Dias (2012) informam, em relação ao ensino fundamental, que a Escola Cabana adotou o sistema de ciclos de formação, visando romper com a lógica da escola seriada, mudou critérios de enturmação dos/as alunos/as, conforme a faixa etária, para que fossem respeitados os ritmos e os tempos de aprendizagem das crianças, superando as situações de fracasso e exclusão escolar. Na Escola Cabana o Ensino Fundamental tinha a duração de 9 anos e estava organizado em 4 ciclos básicos: I (6,7 e 8 anos), II (9 e 10 anos), III (11 e 12 anos) e IV (13 e 14 anos).

Desenvolvia o processo de avaliação emancipatória, na qual não trabalhava a lógica da reprovação.

Assim, procura inovar por meio dos ciclos, da avaliação emancipatória e da sua organização curricular, trabalhando na prática pedagógica a interdisciplinaridade, por meio de temas geradores.

Instaura-se uma nova ordem na compreensão de currículo onde os conteúdos não estão acabados e não se desdobram linearmente, mas são instigados pela temática proposta. Os objetos de conhecimento das diversas disciplinas devem responder a uma ação crítica e reflexiva coletiva expressa por um fim sócio- histórico, a realidade vivenciada colocada em questão (BELÉM, 1999, p. 29).

Na Escola Cabana as diretrizes educacionais freireanas estavam presentes na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. A Educação de Jovens e Adultos por meio do MOVA-Belém, apesar do vínculo com a Escola Cabana, será apresentado no item 3 dos Programas de Educação de Jovens e Adultos, porque serão apresentados dois momentos de sua trajetória histórica: 1997 a 2004, como parte da Escola Cabana e o ano de 2013, sob nova gestão.

A educação especial, conforme Oliveira (2012), foi implantada na rede municipal de Belém, em 1997, com a Escola Cabana, tendo por base o princípio da inclusão social, valorizando o respeito à diversidade, assim como o paradigma da inclusão adotada pela política educacional do MEC. A perspectiva da inclusão social presente na Escola Cabana considera que: “a educação especial possui condições de caminhar pelas mesmas vias que a educação regular, enfatizando a inclusão em vez da discriminação, o respeito à diversidade em vez da homogeneidade” (BELÉM, 1999, p.58).

Além disso a inclusão no Projeto Escola Cabana é mais abrangente do que a política de inclusão do MEC, por envolver pessoas de diversos segmentos sociais oprimidos e excluídos por fatores de classe, etnia, gênero, capacidade, idade, entre outras.

A inclusão escolar visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares. Estas escolas devem incluir crianças com deficiências ou altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos vulneráveis ou marginalizados (BELÉM, 2003a, p. 40).

Desta forma, a inclusão social não se restringe apenas aos segmentos da educação especial, buscando-se:

trabalhar com as diferenças de forma não discriminatória, garantindo a igualdade de oportunidade de aprendizagem para todos os educandos, possibilitando a inclusão no processo escolar de setores frequentemente excluídos como os PNEES, os analfabetos, os jovens e adultos trabalhadores e as crianças e adolescentes em situação de risco social (BELÉM, 1999, p. 6).

A Educação Especial é orientada por princípios de “respeito e a valorização das diferenças individuais e a pluralidade sociocultural, contrapondo-se às propostas segregacionistas e excludentes” (BELÉM, 2003b, p. 40).

A inclusão na Educação Especial, na perspectiva da Escola Cabana compreendia a escola como espaço aberto ao/a aluno/a diferente. Por isso, todas as escolas da rede recebiam os/as educandos/as deficientes. Já previa a criação de um Centro de Referência Especializado, o cargo de intérprete em LIBRAS, a qualificação dos professores e um investimento nas escolas em termos de acessibilidade, materiais e equipamentos. Assim, realizava atendimento de alunos/as com deficiências nas escolas, em salas regulares e não em classes especiais, cuja organização era feita por ciclos de formação e por meio de currículo interdisciplinar. Além disso, criou Escolas de Referências, que englobavam Espaços de Inclusão e Vivências (EIV's), com o objetivo de interrelacionar com a comunidade escolar e dar suporte ao trabalho docente. A avaliação do/a aluno/a era emancipatória acompanhada por meio de Plano Pedagógico de Apoio (OLIVEIRA, 2012).

Com a mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belém foi extinto o Projeto Escola Cabana, permanecendo o MOVA-Belém e a política de educação inclusiva na Educação Especial.

1.2 Paulo Freire no Projeto Escola Açaí (2009-2012)

O projeto Escola Açaí, conforme Acyr Júnior (2012) foi implantado na gestão municipal de Igarapé-Miri, dos anos de 2009 a 2012, visando uma educação de qualidade e contextualizada com a realidade sociocultural local. É um plano de ação municipal que visa a formação para a cidadania dos/as educandos/as, por meio da autonomia, responsabilidade, crítica e participação na vida social. Consiste em um

projeto que fortalece a escola pública e convoca a participação popular e docente com vista à construção da cidadania, à democratização do ensino e gestão, para promover uma educação de qualidade. Um dos objetivos da Escola Açáí é aproximar o/a aluno/a de sua realidade cultural e vida social cotidiana, considerando o contexto das escolas ribeirinhas na Amazônia.

A denominação de Escola Açáí é proveniente do trabalho da extração do açáí, que faz parte da cultura local.

A escola ribeirinha em que foi realizada a pesquisa por Júnior (2012) é multisseriada e, segundo uma das professoras entrevistadas¹⁰, com grandes dificuldades de acesso e nas condições estruturais em desenvolver a prática docente.

Eu tive que aprender a andar de bicicleta, a remar, a andar no meio do mato. Foi assim muito complicado encarar cobra, correr da cobra. Não era complicado dar aula, era complicado chegar até a escola. Aí tu te deparas assim com uma sala escura, com quatro séries, com uma cozinha sem merendeira. Aí tu tinhas que descer para o quintal para fazer o fogo de lenha e fazer a merenda (LANA apud JÚNIOR, 2012, p. 118).

A fala da professora retrata a difícil situação vivenciada pelos/as educadores/s no cotidiano das escolas ribeirinhas, que além das dificuldades no acesso à escola, pelas grandes distâncias dos aglomerados urbanos, desenvolve além do ensino, outras atividades no âmbito da escola, que, em consequência, interfere de forma negativa, em relação ao tempo e espaço, no processo ensino-aprendizagem.

Os princípios educacionais da Escola Açáí têm relação com os referenciais teóricos educacionais de Paulo Freire:

Pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, fundamentada no humanismo e no materialismo dialético, ressalta o diálogo como troca de experiências e o avanço nas reflexões em direção a um novo conhecimento e à descoberta da realidade (IGARAPÉ-MIRI, 2009, p.01).

Júnior (2012) explica que a Escola Açáí busca relacionar o saber da experiência dos/as educandos/as e o saber escolar. Por meio de projetos educativos visa desenvolver aspectos cognitivos, culturais, sociais, políticos e econômicos dos/as

¹⁰ Os nomes dos sujeitos citados neste texto são fictícios.

educandos/as, a partir da elaboração de uma cartilha regionalizada, na qual os saberes locais seriam valorizados. A Escola Açaí, por sua dimensão democrática, preocupa-se com a formação de professores/as e com o envolvimento das famílias na vida escolar

Os eixos de fundamentação da Escola Açaí, segundo Júnior (2012) são: (1) a democratização do acesso e a permanência do/a educando/a na escola; (2) a democratização da gestão e a qualidade social da educação; (3) a valorização dos profissionais da educação.

O autor esclarece que Paulo Freire está presente nas práticas pedagógicas dos docentes da escola ribeirinha pesquisada. Ele se configura, por sua educação ética e humanista, um motivador para que o docente permaneça nas escolas ribeirinhas, apesar de todas as suas adversidades de acesso e condições para realizar a prática docente.

Paulo Freire é o educador que nos motiva a estar em sala de aula com nossos alunos, ouvindo as experiências de nossos alunos, para colher essas experiências e colocar na nossa prática (DINA apud JÚNIOR, 2012, p. 125).

Paulo Freire contribuiu também ao professor Claudio a “olhar mais a minha realidade, mais de perto, me aproximar mais dos alunos como seres humanos, para tentar compreender a realidade deles, e a partir daí, organizar o trabalho ou a minha estratégia (apud JÚNIOR, 2012, p. 125).

A humanização, o respeito aos/as alunos/as e a politicidade da educação são aprendizados de Paulo Freire que os/as educadores/as da escola revelam estar presentes em suas práticas educacionais, quando valorizam as experiências culturais dos/as educandos/as, reconhecendo os/as alunos/as como pessoas humanas e sujeitos de direitos e buscando promover uma educação democrática e cidadã. O “diálogo”, a “escuta”, o “tema gerador” e a “cultura” são categorias freireanas que norteiam as ações metodológicas dos docentes. A cultura amazônica em sua diversidade é trabalhada pedagogicamente por meio da interação entre os saberes dos educandos e o saber escolar (JÚNIOR, 2012).

Os projetos educacionais da Escola Açaí estão fundamentados na valorização, na humanização, respeitando as diferenças e especificidades inerentes ao contexto local, apresentando cuidado e compromisso com o meio ambiente e o ser humano.

Visam fortalecer a autoestima dos/as alunos/as, como sujeitos do seu processo de conhecimento. Além destes projetos são criados projetos que visam solucionar problemas ambientais e econômicos, viabilizando recursos financeiros e valorização dos seres humanos, entre os quais, projetos artesanais, com produção de biojóias, e de uso de resíduos da casca do palmito, reciclagem de papel, entre outros (JÚNIOR, 2012).

Esses projetos realizaram impacto na comunidade e na própria educação escolar e os/as professores/as estavam compromissados com o projeto pedagógico implementado na escola. Entretanto, com a mudança de gestão, não foi dada continuidade ao projeto.

2. Paulo Freire em Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos MOVA-Belém

O pensamento educacional de Paulo Freire orientou as ações do Projeto da Escola Cabana e do MOVA-BELÉM, no período de 1997 a 2004, na gestão de um prefeito do PT na Prefeitura. Com a mudança de gestão, em 2005, o projeto Escola Cabana foi extinto. Entretanto, o MOVA permaneceu com o ideário Freireano de alfabetização de jovens e adultos, mas sem vínculo com o Projeto Escola Cabana. Por isso, apresentamos dois momentos da fase do MOVA-Belém, o período de 1997 a 2004, com vínculo com a Escola Cabana, e no ano de 2013, após dois períodos de gestão desvinculada da Escola Cabana.

2.1 MOVA - Belém (1997 a 2004)

A Escola Cabana, nos anos 90, por meio do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA), e depois, em 2004, transformado em Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA-Belém, tinha como meta reduzir o número de analfabetismo em Belém, além de desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos e educandas autonomia intelectual e leitura crítica da realidade, por meio de reformulação curricular de bases freireanas e a criação de núcleos de alfabetização, cultura, arte e lazer em conjunto com as ações educativas (BELÉM, 2001). Nesta perspectiva, a formação da Educação de Jovens e Adultos envolveria uma formação intelectual crítica, política, artística, lúdica e cultural.

Lima et al (2012, p. 45) identificam no MOVA-Belém os seguintes pontos de aproximação com a Pedagogia de Paulo Freire:

a) concepção de educação numa perspectiva popular e cidadã; b) a construção do projeto como um *movimento*, envolvendo democraticamente governo, universidades e diversos setores da sociedade; c) a concepção processual e crítica de alfabetização, não entendida como meramente aquisição dos códigos linguísticos; d) a relação teoria e prática, educador e educando no processo alfabetizador.

A organização curricular é organizada por meio de Totalidades do Conhecimento, cuja base epistemológica é a compreensão de que o conhecimento é totalizante, cujo processo nunca alcança uma etapa definitiva. Por meio da totalidade do conhecimento poderia se relacionar as partes com o todo, em uma perspectiva dialética, o particular e o geral, bem como o uno e o múltiplo. Também se configura com uma dimensão didática de organizar o currículo de forma interdisciplinar, por meio de temas geradores, articulando os saberes da ciência e os da experiência feita (DIAS, 2016).

Dias (2016) explica que a Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao ensino fundamental, estava estruturada em quatro Totalidades, sendo as duas primeiras de caráter alfabetizador, com o objetivo de romper com a hierarquização das disciplinas. A I corresponderia ao 1º e 2º anos; a II aos 3º e 4º anos; a III aos 5º e 6º anos e a IV aos 7º e 8º anos. Entretanto, afirma que só foram implantadas as I e II Totalidades, as demais foram ofertadas em duas etapas.

A organização curricular e as práticas de ensino no MOVA-Belém, de bases freireanas perpassavam pela pesquisa sócio-antropológica, seleção e análise das falas significativas dos sujeitos, o uso de temas geradores, a construção de rede temática, o uso de questões norteadoras e a problematização, entre outras estratégias educacionais (LIMA ET AL, 2012).

Uma outra forma de olhar a Alfabetização de Jovens e Adultos no MOVA-Belém, que possui diretrizes educacionais de Paulo Freire, foi a compreensão de que o conhecimento é adquirido em diferentes espaços sociais, ultrapassando os territórios da escola, e de forma coletiva, dialógica e participativa. Por isso, realizavam assembleias e encontros educacionais no pátio da escola, onde todos/as tinham direito à fala (DIAS, 2016).

Dias (2016) ainda destaca, no âmbito do MOVA-Belém, o processo de formação de professores, realizado por um processo permanente e dialógico, com

acesso por parte dos docentes à leitura de obras de Paulo Freire, além da oferta de cursos e seminários para debater o pensamento educacional de Paulo Freire. Para isso, foi viabilizado o acesso ao acervo bibliográfico de Freire nas escolas. Debatia-se, também, questões e práticas pedagógicas, bem como o processo de avaliação emancipatória.

Desta forma, o MOVA-Belém reorientou a gestão, o currículo, a avaliação e as práticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos, tendo por base os princípios políticos-educacionais de Paulo Freire, visando “mudar a cara da escola”, como sonhava Freire, e possibilitar uma educação democrática, popular e cidadã. Com isso, deixou um legado não apenas teórico, mas sobretudo, prático, concreto, que permaneceu mesmo com a mudança de gestão e de política educacional no sistema global da rede municipal de ensino de Belém.

O MOVA-Belém manteve o projeto pedagógico freireano e as memórias dos educadores e educadoras expressam que o legado de Paulo Freire permaneceu na consciência da necessidade de uma educação libertadora e nas práticas docentes efetivadas no cotidiano escolar.

2.2 MOVA-Belém (2013)

O objetivo deste estudo realizado por pesquisadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará - UEPA¹¹ foi identificar como Paulo Freire permaneceu no MOVA-Belém sem o projeto político pedagógico instituído na Escola Cabana. Consistiu em uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico e documental, e realização de entrevista semi-estruturada com 01 coordenadora e 08 professores do MOVA-Belém, por meio da técnica do grupo focal, que é uma pesquisa coletiva, que visa a discussão sobre um tema específico (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010). A sistematização e análise dos dados foi efetivada por meio da construção de eixos temáticos, com base em técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2002).

O MOVA-Belém foi referido pelos educadores como um espaço de formação, porque foi onde conseguiram ter tanto acesso quanto aprofundaram teoricamente o pensamento educacional de Paulo Freire. Realizaram leituras das obras de Paulo

¹¹ Ana D’Arc Martins de Azevedo; Cristiana Gomes dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.); Lyandra Lareza da Silva Matos; Maria de Jesus Lopes da Silva; Tânia Regina Lobato dos Santos

Freire e foram incentivadas a pesquisarem e a refletirem sobre a prática, questões que Freire considerava fundamental à formação docente.

Considera Freire (2007) que a pesquisa é necessária à prática educativa, estimula a curiosidade em relação ao conhecimento, revela a novidade e permite a constatação e intervenção. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2007, p. 29).

Os/as educadores/as entrevistados/as afirmam que Paulo Freire possibilita ao educador refletir sobre a sua prática docente e destacam a importância da educação freireana por ser uma pedagogia da transformação, que abre novos horizontes aos/as educandos/as. Em suas práticas educativas indicam a presença de Paulo Freire pelas categorias freireanas mencionadas: “saber da experiência feito”, “práxis”, “amorosidade”, “diálogo”, citando o uso, na metodologia, da roda de conversas e do tema gerador. O trabalho educativo é interdisciplinar e a avaliação dos/as educandos/as é contínua.

Os/as professores/sa trabalham com história de vida dos/as educandos/as, por meio do diálogo e de narrativas orais trazendo para debate a realidade social dos mesmos, retirando das falas significativas dos sujeitos, as palavras e os temas geradores.

Desta forma, os docentes assumem Freire como um teórico importante que ajuda a pensar a realidade educacional e também questões metodológicas vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, apesar de os/as professores/as serem freireanos em suas práxis educacionais, afirmaram que a gestão não é freireana. A gestão não é democrática, pois não há diálogo e nem participação dos/as educadores/as na tomada de decisões na Secretaria Municipal de Educação, antes presentes na criação do MOVA-Belém. O fato da gestão não ser freireana tem interferido na satisfação no trabalho pedagógico desenvolvido no MOVA.

Há na fala de uma das educadoras um saudosismo, não apenas de uma gestão democrática, mas de um movimento de educação popular freireano, presente na Escola Cabana, que causava satisfação pessoal.

Eu particularmente professora, eu sinto falta do MOVA que eu entrei, de verdade, aquele que a gente ia para rua, que a gente buscava de casa em casa, e que a gente conseguia lotar os espaços, pegar pessoas que realmente estavam fora da escola, muitos que não tiveram acesso à escola, eu sinto falta disso, e hoje a gente não está tendo isso mais, eu não vejo isso no MOVA tem seis anos, e quando eu entrei nós éramos só 49, educadoras, nós só recebíamos 49 reais e o vale transporte, mas era satisfatório, porque a gente conseguia fazer o trabalho e nós éramos reconhecidas, nós tínhamos certificados de cada final de projeto, e a gente ficava satisfeita, e eu sinto falta disso (Educadora MOVA-BELÉM).

Os/as educadores/as do MOVA-Belém ressaltaram como relevantes de Paulo Freire na sua prática docente e vida pessoal e profissional: terem aprendido a dialogar, a amar e a ter paciência. Para os/as professores/as é uma relação teórico-prática que está sendo construída no cotidiano do MOVA-Belém.

Assim, mesmo sem ter uma gestão democrática, nem o projeto Escola Cabana, como política educacional, os/as professores/as vêm mantendo, em suas práticas, no MOVA-Belém, as diretrizes educacionais freireanas, permanecendo no cotidiano da escola o legado de Paulo Freire.

2.3 Brasil Alfabetizado (BRALF) – Ananindeua

Dias et al (2014) informam sobre o Programa Brasil Alfabetizado (BRALF) da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, funciona, desde 2004, em turmas ofertadas em escolas públicas do Município, centros comunitários, escolas particulares e igrejas, com pessoas jovens, adultas e idosas. Está vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, pelo Ministério de Educação, por isso, conta com apoio financeiro da SEMED-Ananindeua e do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A duração do Programa é de 08 meses e os/as alfabetizadores/as durante este período recebem bolsa.

Os autores explicam que o Programa não possui um Projeto Político-Pedagógico e sim um Plano de Ação, com a concepção teórico-metodológica de Paulo Freire norteadora do trabalho alfabetizador. A Pedagogia Freireana aparece no contexto de uma educação humanista e libertadora, visando contribuir na luta contra as injustiças sociais.

A presença de Paulo Freire é referida tanto na prática alfabetizadora quanto na formação continuada dos/as educadores/as alfabetizadores/as.

Trabalhamos na perspectiva freireana, pois incentivamos a reflexão dos alunos, a participação no processo educativo, para que os alunos do BRALF sejam cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ensinamos a ler e escrever no contexto das práticas sociais (letramento), com ênfase no diálogo e reflexão (GESTORA ÍRIS apud DIAS et al, 2014, p.09).

Para a formação inicial utilizaremos metodologias de dinâmicas de grupo, palestras, oficinas para a construção de aulas através da concepção de letramento, história de vida e complexos temáticos (tema gerador) a partir do referencial freireano no sentido de propiciar aos alfabetizadores meios de desenvolvimento de diversas aprendizagens (ANANINDEUA, 2012, p. 7).

As formações continuadas são realizadas por educadores/as do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará, objetivando uma formação teórico-metodológica freireana para uma ação alfabetizadora *crítica, dialógica* e com *qualidade social* (DIAS et al, 2014).

A prática alfabetizadora se configura como freireana, na medida em que os/as educadores/as informam que buscam superar a prática tradicional estabelecendo o *diálogo*, visando construir uma prática democrática, a *práxis*, a reflexão sobre a prática no processo alfabetizador, o desenvolvimento da oralidade, a valorização do saber da *experiência feita* contextualizando a realidade social e cultural e o ato de perguntar dos/as educandos/as.

A gente deixa mais à vontade, a gente sorri, a gente brinca, a gente descontraí primeiro na aula, eles podem perguntar, eles podem questionar, dar a opinião deles” (VIOLETA apud DIAS et al 2014, p. 20).

Desta forma, o BRALF-Ananindeua vem mantendo em suas formações e práticas alfabetizadoras os princípios e diretrizes da educação de Paulo Freire, visando uma prática alfabetizadora crítica, que contribua ao processo de escolarização de jovens, adultos e idosos, a formação para o exercício da cidadania e inclusão social.

3. Paulo Freire em práticas individuais, extensionistas e de pesquisas universitárias

3.1 Educação Popular Freireana em escola pública: práticas com projetos educativos

Oliveira e Silva (2016) no livro “Educação Popular Freireana em escola pública: práticas com projetos educativos” apresentam o trabalho educativo realizado em uma escola pública pela educadora Maria de Jesus Lopes da Silva, com crianças, no ensino fundamental. As autoras relatam esta experiência iniciada em 2009, com a turma do primeiro ano, cujos/as alunos/as em sua maioria apresentava distorção idade-ano e problemas de ordem socioeconômico. O objetivo era melhorar qualitativamente a escrita e a leitura no processo de alfabetização. Essa experiência se estendeu nos anos seguintes às turmas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Neste período as atividades foram registradas em fotografias, vídeos e registro de campo.

É importante destacar que a preocupação em aplicar a teoria freireana na escola pública é oriunda da formação da educadora no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP na Universidade do Estado do Pará e do compromisso político com a alfabetização das crianças da escola pública, que vivenciam situações de desigualdades sociais.

Algumas questões educacionais inquietavam a educadora:

Como criar nesses sujeitos a prática da leitura, produção de textos e ao mesmo tempo alfabetizá-los, mediante situações sociais, familiares e educacionais desfavoráveis? Como garantir que todos os educandos tivessem sucesso em suas aprendizagens? (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 12).

Com essas inquietações e, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire, foram construídos projetos educativos direcionados às necessidades educacionais das crianças. Estes projetos foram estruturados em torno de categorias e estratégias metodológicas freireanas, articulados aos conteúdos escolares.

Quadro 1 – projetos educativos, categorias e estratégias metodológicas freireanas

Projetos Educativos	Categorias Freireanas	Estratégias metodológicas
Leitura todo o dia, aprendizado permanente	Leitura de mundo e leitura da palavra	Rodas de leituras, leituras em família, leituras itinerantes e produções textuais.
Criança, educação e direitos humanos: trilhando o caminhos da cidadania	Problematização	Rodas de conversas, construção coletiva.
Consciência Negra	Educação como ato político (tolerância)	Aula dialogada, debate, produção textual, leitura.
Educação Ambiental	Diálogo	Leitura e produção textual de poemas.
Investigando conhecimentos matemáticos	Relação entre os saberes	Roda de conversa, oficinas e produção textual, diálogo, participação em gincana, entre outras.
Solidariedade na prática alfabetizadora.	Ética	Roda de conversa, produção escrita e leitura, com exploração da oralidade.

Oliveira e Silva (2016) destacam que os resultados foram significativos em vários aspectos na educação das crianças: (a) formação de uma consciência crítica; (b) autonomia na escrita; (c) desenvolvimento da oralidade; (d) responsabilidade nas tarefas escolares; (e) atitudes de respeito e solidárias com as pessoas e a natureza; (f) desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação; (g) domínio de diversos saberes relacionados aos diversos campos do saber. Além disso, temas importantes da contemporaneidade foram debatidos, como a questão de gênero, classe, religiosidade, etnia, meio ambiente, direitos humanos, entre outros.

Apesar do enfrentamento de algumas dificuldades, entre as quais: a ausência de recursos financeiros para subsidiar a realização e acompanhamento das atividades realizadas, o pouco acervo de livros infantis no ambiente escolar, a falta de laboratórios de matemática e ciências, entre outras, Oliveira e Silva (2016) consideram importante os projetos educativos elaborados na linha freireana, cujos resultados apontam para melhoria qualitativa na aprendizagem dos educandos e evidencia

também existir um legado da educação popular de Paulo Freire em escola pública, apesar desta ser uma experiência individual de uma educadora.

3.2 Filosofia com crianças na abordagem freireana em escola pública

Paulo Freire também está presente em escola pública desde 2008, como atividade de formação e extensionista do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará.

Ivanilde Oliveira e Afonso Amador, por meio da pesquisa-ação elaboraram, em 2007, uma proposta de ensino de filosofia *com* crianças na abordagem freireana e, neste mesmo ano, Amador a aplicou em uma escola comunitária de Benfica-Pará. Com a proposta estruturada foi criado, em 2008, o Grupo de Estudo e Trabalho sobre Educação Freireana e Filosofia, no NEP, cujos/as educadores/as passaram a ministrar o ensino de filosofia *com* crianças com base teórico-metodológica freireana, em escolas públicas.

O objetivo da pesquisa-ação era tanto efetivar o ensino de filosofia *com* crianças na abordagem freireana, como incentivar políticas educacionais, que introduzissem o ensino da filosofia em escolas públicas, nas primeiras séries do ensino fundamental, visando o desenvolvimento da capacidade lógica, estética, ética e crítica das crianças. Compreendia-se, como Lara (1996, p. 204), a necessidade de uma escola:

Onde a ideia não amarre, mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não repita, mas invente um saber novo que é do povo
Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer

Essa proposta de ensino de filosofia tem como eixo principal as seguintes categorias freireanas: o “ato de perguntar”, o “diálogo” e a “problematização”.

Freire (1985) considera ser tarefa da educação estimular a curiosidade e ato de perguntar dos sujeitos na ação educativa.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haverá criticidade sem a curiosidade que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1997, p.35).

A postura filosófica de perguntar, na visão de Freire faz da ação educativa, que se configura como uma pedagogia da pergunta, que faz parte da existência humana para melhor compreender e intervir no mundo. “Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação” (FREIRE, 1985, p.51).

O diálogo e a problematização para Freire fazem parte do processo de formação da consciência crítica dos/as educandos/as.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação [...] A problematização implica num retorno crítico à ação: parte dela a ela se volta (FREIRE, 1980, p.55; p.82).

O filosofar para Paulo Freire faz parte do existir humano, porque:

se impõe não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos (FREIRE, 2000, p.102).

Nesta perspectiva, o ensino de filosofia *com* crianças visa estimular a capacidade dos/as educandos/as de problematizar, para desvelar e compreender a realidade social e concreta, desenvolver o pensar crítico, reflexivo e criativo, bem como habilidades cognitivas, afetivas, éticas e políticas, relacionando a produção histórico-filosófica e a atitude cotidiana de filosofar (AMADOR, 2007).

Na prática pedagógica foi criado o “círculo cultural dialógico e de problematização”, por meio do qual, se debatiam os temas geradores, incentivando as crianças a dialogarem, perguntarem e problematizarem o contexto social vivido. Deste círculo cultural dialógico eram criadas questões para reflexão e atividades pedagógicas para estudo dos conteúdos escolares de forma interdisciplinar (AMADOR, 2007).

Desta forma, articulam-se os temas geradores com os saberes da experiência feita das crianças, os conteúdos escolares e os temas filosóficos: conhecimento, ética, estética, lógica, antropologia filosófica, etc. As crianças são estimuladas a dialogar

(falar e escutar o outro que fala), a perguntar e contra-argumentar, a pensar sobre, a conceituar, a definir coisas, a respeitar e a se solidarizar com o/a outro/a, entre outras atitudes e ações.

O ensino de filosofia *com* crianças na abordagem freireana vem sendo aplicado na escola pública não como política da rede pública de ensino e sim uma iniciativa do NEP, por meio de atividade de extensão universitária, que tem contribuído para uma formação crítica e ética das crianças no contexto escolar.

3.3 Educação freireana com jovens e adultos em escolas especializadas

No ano de 2015, educadores/as do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará realizaram pesquisa-ação, financiada pela FAPESPA, em duas escolas especializadas públicas de Belém: uma com jovens e adultos surdos e outra com jovens e adultos com deficiência intelectual.

O objetivo da pesquisa era realizar um diagnóstico da situação educacional da Educação de Jovens e Adultos, em termos de atendimento educacional, criar proposta de ação conjunta com os/as educadores/as das escolas, visando melhorar e qualificar o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação foi realizada nas seguintes fases: diagnóstico, formação dos docentes, elaboração e aplicação de projeto político-pedagógico, com acompanhamento e registro de atividades (OLIVEIRA, 2015).

A formação dos docentes sobre a Educação de Jovens e Adultos e o projeto pedagógico elaborado nas duas escolas teve a fundamentação teórica de Paulo Freire. Consistia em uma ação inovadora, porque a proposta estava direcionada a um público especial: jovens e adultos surdos e jovens e adultos deficientes intelectuais, cujo trabalho pedagógico tinha como base a pedagogia tradicional.

As categorias freireanas “diálogo”, “autonomia” e “práxis” subsidiaram as propostas pedagógicas e a valorização do saber da experiência dos/as educandos/as consistia no ponto de partida das atividades educacionais. A organização curricular foi interdisciplinar, tendo por base temas geradores (OLIVEIRA, 2015).

A aplicação dos projetos pedagógicos nas duas escolas teve a duração de menos de um ano, acompanhada por registro escrito, fotografias e filmagens, mas, mesmo com pouco tempo, apontou indicadores de melhoria no processo ensino-aprendizagem, fato este avaliado pelos/as próprios/as educadores/as das escolas pesquisadas.

As educadoras da escola que atende alunos/as com deficiência intelectual escreveram sobre os resultados da proposta freireana aplicada no cotidiano da escola:

Para um alunado, que apresenta dificuldades de expressar seu pensamento, requer estratégias pedagógicas que estimulem contarem suas histórias de vida e, sobretudo, de nós professores paciência para esperar o tempo do aluno, sem esperar na inatividade e nem o atropelar. Desse modo, passamos a dar relevância para suas histórias de vida e suas opiniões, e vimos, nitidamente, o resgate de uma autoestima, outrora 'esmagada' pelo preconceito, e o crescente interesse pelos assuntos abordados [...] Com base no diálogo, passamos a traçar estratégias de ensino que estimulassem e favorecessem o diálogo entre os alunos, e alunos e professor. Deixamos, com isso, as longas explicações e repetições cansativas e desnecessárias. Com o tempo, os alunos passaram a falar mais e expressarem sua visão sobre o mundo sem medo de críticas. Apresentaram-se mais descontraídos para exporem seus conceitos e pensamentos sem medo de errar (EDUCADORAS ESCOLA 1 APUD OLIVEIRA, 2015, p. 59-60).

As educadoras chamam atenção que a educação dialógica possibilitou aos discentes o resgate da auto-estima, o interesse pelos assuntos abordados e a expressarem seus pensamentos sem medo de errar. E que as mudanças na prática se configuraram também como aprendizagem para as professoras em termos do processo de ensino.

Na escola com jovens e adultos surdos, os/as educadores/as destacaram como resultados positivos na aprendizagem dos discentes: os/as alunos/as foram receptivos/as, interagiram no decorrer das aulas e demonstraram interesse em participar das atividades. A compreensão do conteúdo foi avaliada como boa pelo fato dos comandos das atividades terem sido compreendidos e os acertos das atividades foram praticamente de 100%. Destacaram, também, como importante o trabalho coletivo e interdisciplinar realizado no planejamento e no desenvolvimento de algumas atividades.

Considerações finais

No Estado do Pará, nos 20 anos sem Paulo Freire, o olhar para o sistema público de ensino, tanto em termos de políticas quanto de práticas pedagógicas, aponta que os projetos apresentados mantêm vivo o pensamento educacional de Paulo Freire.

As diretrizes educacionais freireanas estão nos planos de ação e na memória, vozes e práticas pedagógicas dos sujeitos. Identificamos, também, um compromisso político, por parte dos/as educadores/as, com as propostas educacionais vivenciadas, pelo fato de possibilitarem uma formação humanista e crítica dos/as educandos/as, buscando superar as desigualdades e injustiças sociais.

A presença de Paulo Freire nos dois projetos “Escola Cabana” e “Escola Açai”, oriundos de governos progressistas, evidenciam ser possível a educação freireana como concepção norteadora de políticas educacionais, mudando a organização curricular e de avaliação das escolas. Não fizemos neste estudo uma análise dos resultados destes projetos e sim apontamos como Paulo Freire está presente e a intencionalidade em melhorar qualitativamente a educação. Mas as mudanças de gestão interferiram na não continuidade dos Projetos.

Os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos do MOVA-Belém e Bralf-Ananindeua apontam para a importância que a educação popular freireana tem na prática alfabetizadora de jovens, adultos e idosos. Há uma identificação dos/as professores/as com a educação freireana, em termos de vida pessoal e profissional, vivenciando na prática da Educação de Jovens e Adultos as suas diretrizes educacionais.

Destacamos a importância da formação freireana do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará: (a) no Programa BRALF-Ananindeua, que vem ajudando a construir uma prática alfabetizadora na EJA; (b) na formação de graduandos/as, que por meio de atividades de extensão, realizam o ensino de filosofia *com* crianças em escolas públicas e após formados, mantêm os princípios freireanos e buscam criar novas práticas educativas, como é o caso da proposta de educação freireana por projetos da educadora Maria de Jesus. Acrescenta-se a pesquisa-ação realizada com jovens, adultos e idosos públicos alvo da educação especial, na perspectiva freireana, que se configura como experiência inovadora, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem deste alunado especial.

Desta forma, o legado de Paulo Freire transita na escola pública nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com crianças, jovens, adultos e idosos, e em práticas de interação entre universidade e rede pública de ensino, por meio de formação docente, práticas extensionistas e de pesquisas.

Referências

- AMADOR, A. A. 2007. Filosofia com crianças e adolescentes em práticas educativas populares: uma abordagem freireana. (Mimeo). Belém: NEP-UEPA-PIBIC.
- ANANINDEUA. 2012. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Ação do Programa Brasil Alfabetizado: IX Etapa.
- AZEVEDO, A. D. M.; OLIVEIRA, I. A.; SOARES, M. G. 2012. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática na Escola Cabana. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.) Presença de Paulo Freire na Escola Cabana (1997 a 2004). (Mimeo). Belém: NEP-CCSE.
- BARDIN, L. 2002. Análise de Conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70.
- BELÉM. 2003a. Construindo o Plano Municipal de Educação: PME de Belém: proposta preliminar. Belém: SEMEC.
- BELÉM. 2003b. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do Planejamento escolar. Belém SEMEC, 2003b
- BELÉM. 1999a. Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal "Ernestina Rodrigues". Belém: SEMEC, 1999a.
- BELÉM. 1999b. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Cadernos de Educação. Belém: SEMEC. n.01, out. 1999b.
- BELÉM. 2001. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém). Belém, PA: SEMEC, 2001.
- DIAS, A. S. 2016. Paulo Freire e a escola democrática e popular: parâmetros para sistemas educacionais e à Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: CRV.
- DIAS, A. S. et al. 2014. A presença de Paulo Freire no Programa Brasil Alfabetizado do município de Ananindeua – Pará. (Mimeo). Belém: NEP-UEPA.
- FREIRE, P. 2007. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. 2000. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P. 2001. Á sombra desta mangueira. 4 ed. São Paulo: Olho D'Água.
- FREIRE, P. 1997. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6e. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1995. A educação na cidade. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. 1980. Extensão ou comunicação? 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. 1989. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 2e. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. 1985. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JUNIOR, A. G. 2012. A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA. 183f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA.

IGARAPÉ-MIRI. 2009. Subsídios: princípios, diretrizes e ações na educação da Escola Açaí. In: Anais. II Conferência Municipal de Educação. Igarapé-Miri: SEMED.

LARA, T. 1996. A escola que não tive... O professor que não fui....São Paulo: Cortez.

LIMA, A. R. S et al. 2012. A Presença de Paulo Freire na Escola Cabana: um olhar para o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire (MOVA BELÉM). In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) Presença de Paulo Freire na Escola Cabana (1997 a 2004). (Mimeo). Belém: NEP-CCSE.

OLIVEIRA, I. A.; SILVA, M. J. L. S. 2016. Educação Popular freireana na escola pública: práticas com projetos educativos. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, I. A (Org). 2015. Estratégias metodológicas de alfabetização de jovens e adultos surdos e com deficiência intelectual. (Mimeo). Belém: NEP-UEPA.

OLIVEIRA, I. A. 2012. A Presença de Paulo Freire na Educação Especial da Escola Cabana. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) Presença de Paulo Freire na Escola Cabana (1997 a 2004). (Mimeo). Belém: NEP-CCSE.

OLIVEIRA, I. A; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. 2010. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A (Orgs.). 2010. Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA.

OLIVEIRA, I. A. et al. 2004. Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. In: PRIETO, R. G. (Org.) Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios de diferentes regiões. Caxambu-MG: ANPED.

SANTOS, C. G.; CASTRO, S. S. B.; DIAS, W. M. C. G. 2012. A Presença de Paulo Freire no Ensino Fundamental da Escola Cabana. In: OLIVEIRA, I. A (Org.) Presença de Paulo Freire na Escola Cabana (1997 a 2004). (Mimeo). Belém: NEP-CCSE.

CAPÍTULO 08 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: INFLUÊNCIA DE OBRAS DE PAULO FREIRE EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO?

Renata de Almeida Vieira

Este texto, recorte de uma pesquisa mais ampla, apresenta o resultado de um levantamento sobre programas de desenvolvimento profissional docente em universidades mineiras, bem como identifica a presença ou ausência de obras de autoria de Paulo Freire como referencial teórico.

Em busca de subsídios que concorram para a criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições de ensino superior, perguntamos: quais programas de desenvolvimento profissional existem em Universidades Federais mineiras, numa perspectiva institucional, para o exercício da docência na educação superior? E, dentre os programas existentes, quais recorrem a obras de Paulo Freire como referencial teórico? Nossa intenção foi explorar as referidas questões em busca de elementos que revelem a natureza e a importância do desenvolvimento profissional docente, sobretudo em uma perspectiva freireana.

Considerações sobre os desafios apresentados à universidade e aos docentes universitários

Entendemos que a universidade contemporânea precisa lidar com processos contraditórios como, por exemplo, globalização, regionalização, democratização, marginalização, posto que, como bem observa Zabalza (2004, p. 19), “encontramo-nos em um momento em que ocorreram mudanças profundas tanto na estrutura do ensino na universidade como em sua posição e sentido social”.

Ainda que essa situação não seja nova, esse processo de constante adaptação “[...] às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se tanto nesse último meio século, que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas das universidades”. Em ritmo de marcha forçada estamos a incorporar “[...] mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir” (ZABALZA, 2004, p. 19).

A universidade, consoante Zabalza (2004, p. 20), tem sido “[...] foco de dinâmicas que se entrecruzam e que estão provocando o que alguns não vacilam em descrever como uma autêntica ‘revolução’ da educação superior”. Exemplifica, sobre isso, que “a própria legislação foi modificando, nos últimos anos, a gama de atribuições e expectativas sobre a universidade: o que deveria ser, os novos desafios sociais a que deverá responder, as condições sob as quais se supõe que tem de funcionar”.

Desse modo, encontra-se em transformação a habitual imagem que se tinha da universidade como uma instituição dedicada a ministrar um alto ensino para formar os líderes do mundo social e do mundo científico e artístico.

A esse respeito, observamos que um dos desafios posto à universidade é a superação de um tipo de representação ainda usual de ensino universitário pautado na transmissão mecanicista de conhecimentos e em uma relação unidirecional.

De fato o que se pede, entre outras coisas, é uma atualização do perfil docente. Para tanto, há que ser superada a resistência cultural dos docentes, que faz persistir formas empobrecidas de atuação docente e sistemas pouco aceitáveis de relação com os estudantes.

Um fator a ser considerado em relação à resistência do professor em aceitar mudanças em sua prática docente refere-se à desvalorização da atividade de ensino na universidade, desvalorização esta que repercute na qualidade da docência já que a ação docente requer além do domínio do conteúdo disciplinar vincular-se à gestão do processo educativo e à preparação dos alunos para aprender com mais autonomia. Outro fator é o fato de os critérios de progressão na carreira docente fundamentar-se mais na produção científica que no ensino.

A clientela atendida por essa nova universidade amplia-se. Por meio de políticas de democratização da universidade, de reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, estudantes de baixa renda, de áreas rurais, minorias étnicas, que outrora estavam à margem desse nível de escolarização, passam a ser incorporados.

O professor, mediante essa nova configuração da universidade, é convocado a assumir papel de mediador entre a compreensão cultural dos jovens e as informações disponíveis. Este novo papel contraria a representação ainda usual de docência universitária orientada pela transmissão de saberes profissionais e acadêmicos,

transmissão essa que seria a principal fonte de informação dos estudantes (RIBEIRO, CUNHA, 2010).

É possível observar, nesse ponto, um impasse entre o modelo clássico de professor universitário e a nova função da universidade e a clientela que passa a ser atendida.

Uma das frentes que tem figurado como alternativa a tal impasse consiste em promover a formação inicial e/ou continuada do professor do ensino superior atinente aos desafios atuais. Conforme Pimenta (2012), pesquisas têm apontado para a importância de se investir no desenvolvimento profissional do professor, abarcando a formação inicial e contínua, a valorização da profissão e também da identidade docente.

Em nosso entendimento, conhecer e reconhecer as especificidades da profissão pode favorecer um melhor desenvolvimento da atuação docente no ensino superior e, ainda promover uma aprendizagem preñe de significado e sentido. Assim entendemos porque a atividade docente no cotidiano universitário exige decisões que abarcam desde a relação professor, aluno e saber, até aspectos comunicacionais e afetivos de grupo presentes em um processo de formação de pessoas.

No tocante à qualificação dos professores, estudos como os de Almeida (2007, 2012); Anastasiou (1998); Broilo, Cunha (2008); Cunha (2005, 2007, 2009); Leite (1999); Maseto (1998); Morosini (2003); Pimenta (2012); Pimenta e Almeida (2009, 2011); Pimenta e Anastasiou (2002); Ribeiro e Cunha (2010), entre outros, têm mostrado que para o exercício da docência universitária de modo atualizado e em sintonia com os desafios atuais, faz-se imprescindível a formação pedagógica.

Ainda que, historicamente, como bem nos lembra Masetto (1998, 2003), não tenha se consolidado na cultura universitária uma preocupação com o preparo pedagógico do professor e mesmo com a qualidade didática de seu trabalho, atualmente há uma tendência que sinaliza para o reconhecimento da importância da formação pedagógica. O autor explicita que somente recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que seu papel de docentes do ensino superior, assim como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Na realidade, exige tudo isso e, ainda, competência pedagógica, já que é acima de tudo um educador.

Portanto, torna-se crescente o reconhecimento da necessidade de maior investimento na formação pedagógica. E é justamente no campo dos saberes e fazeres da docência que situamos o papel dos programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários, na promoção de um ensino condizente com os desafios do contexto educacional atual.

E, que são Programas de desenvolvimento profissional docente?

São caracterizados, de modo geral, como Programas de Formação de Professores. Na realidade, caracterizam-se como espaços comprometidos em aliar teoria e prática, de modo a oferecer aos professores um espaço para reflexão e discussão de suas práticas e de aspectos mais amplos que constituem o cenário do ensino superior. Atendem, assim, não somente os interesses mais imediatos dos professores, como também intencionam expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões (PACHANE, 2003, 2006).

Assim como Ferenc (2005), reconhecemos a importância de se organizar espaços formativos como, por exemplo, nos moldes de programas de formação profissional, para que o docente invista continuamente na aprendizagem para o ensinar, espaços que lhe deem suporte para enfrentar dificuldades relacionadas à transformação dos saberes do conteúdo em um saber que possa ser apreendido pelo estudante. Trata-se de espaços de formação com potencial para contribuir na elaboração de saberes fundamentais à prática docente, isto é, saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e da experiência.

Apresentamos a seguir o resultado do mapeamento que realizamos acerca de programas que visam promover e incentivar práticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional, voltados para o exercício de ensinar.

Programas de Desenvolvimento Profissional Docente em Minas Gerais

Em Minas Gerais há, atualmente, onze universidades federais distribuídas por cinco regiões do Estado, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Universidades Federais situadas no Estado de Minas Gerais.

Região	Universidade
Vale do Jequitinhonha e Mucuri	- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri – UFJM
Centro e Centro-Oeste	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e Universidade Federal de São João del-Rey - UFSJ;
Triângulo Mineiro	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Zona da Mata	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Universidade Federal de Viçosa – UFV
Sul	Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, Universidade Federal de Lavras - UFLA e Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

Fonte: Site das Universidades Federais situadas no Estado de Minas Gerais.

Iniciamos o levantamento às páginas web de cada uma das onze universidades, a fim de localizar possíveis programas de desenvolvimento profissional docente. Foram recuperados sete programas de formação pedagógica continuada de professores, das seguintes Universidades: UFVJM, UFTM, UFV, UNIFAL, UFLA, UFSJ, UFOP. Diante da impossibilidade de abrangermos em nossa investigação todos os programas recuperados, em função do tempo cronológico de nossa pesquisa, estabelecemos como recorte uma universidade por região e seus respectivos programas de formação continuada de docentes da educação superior.

O resultado de nossa busca foi o seguinte: de cada uma das cinco regiões do Estado servidas por Universidades Federais, quais sejam, Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Zona da Mata, Triângulo Mineiro, região central e sul de Minas, selecionamos as seguintes Universidades: Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Federal de Viçosa, Federal do Triângulo Mineiro, Federal de Alfenas e Federal de São João del-Rei. Apresentamos a seguir as universidades selecionadas e seus respectivos programas.

A UFVJM e a atualização docente: o FORPED

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com sede e foro na cidade de Diamantina, está localizada no nordeste do Estado de Minas Gerais. Atualmente, a UFVJM opera com 46 cursos presenciais de graduação, 15 programas de pós-graduação *stricto sensu* e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como presta serviços às comunidades dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. No que toca à atualização de seus docentes e a renovação pedagógica, a universidade instituiu no ano de 2009 o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência - FORPED, cujas atividades tiveram início no ano de 2010 (UFVJM, 2009).

Tal Programa tem em vista promover uma formação que atenda, entre outras coisas, ao que é enfatizado pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC de Graduação, isto é, a construção do conhecimento e o paradigma do aprender a aprender. Busca contribuir para que os docentes revejam metodologias usuais de ensino, as quais geralmente distanciam-se das preconizadas pelos Projetos de Cursos da instituição. É seu propósito estimular uma renovação pedagógica por meio da adoção de novas metodologias e tecnologias de forma a possibilitar a melhoria do ensino-aprendizagem, assim como promover a qualidade dos cursos e, por extensão, a exequibilidade de seus Projetos Pedagógicos.

Em sintonia com tal propósito, busca estimular e capacitar os docentes no uso de novas tecnologias, tendo em vista a diversificação de recursos tecnológicos e a adoção de novas concepções e metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem e processos avaliativos.

O Programa tem, ainda, apostado na realização de cursos e seminários relacionados aos novos paradigmas da educação superior e ao uso das novas metodologias de ensino.

O objetivo principal do FORPED é o de promover o aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente. Para tanto, busca estimular a reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior a partir da estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem, assim como busca estimular inovações didáticas e curriculares na UFVJM. A troca de experiências bem sucedidas e a produção de material didático-pedagógico também são contempladas pelo Programa.

Outro aspecto contemplado é a avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes, bem como a promoção de ações que visam o exercício da interdisciplinaridade.

Por meio de fóruns, o FORPED tem buscado envolver coordenadores de cursos e docentes na construção de diretrizes e políticas para a atuação e formação pedagógica continuada de professores da UFVJM, bem como para pensar sobre os conhecimentos específicos voltados para as diferentes Áreas de Conhecimento. Ademais, tem como iniciativa a criação de um Núcleo de Formação Pedagógica Continuada Docente na instituição.

Por meio de seminários e cursos, o Programa tem buscado oferecer formação pedagógica docente, de modo a propiciar momentos de reflexão e discussão sobre a prática educativa. Entre outras temáticas já tratadas em seminários realizados pelo FORPED destacamos as seguintes: Profissão docente: ensinar e aprender, a missão da Universidade no século XXI; desafios da docência no Ensino Superior; o ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação; questões contemporâneas sobre currículo e ensino universitário, entre outras.

No que se refere às referências teóricas, não identificamos na proposta do FORPED textos de Paulo Freire ou menção a sua perspectiva pedagógica, ainda que as ações formativas postas em curso nos sugerem uma aproximação de práticas freireanas como, por exemplo, o fomentar a reflexão sobre a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios inerentes à docência universitária.

Apresentamos a seguir a UFTM e seu respectivo Programa de Formação Pedagógica Docente.

A UFTM e a necessidade de formação pedagógica de seus docentes: o PROFOR

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM está situada no município de Uberaba, região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. Até 2005 funcionava como uma Faculdade isolada especializada na área de saúde, que oferecia os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Biomedicina. Desde então, a instituição tem ampliando o rol de cursos, com a criação, em 2006, das graduações em Nutrição, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Letras Português-inglês e Português-espanhol. Em 2007 foram criados o Curso de Pós Graduação em Fisiologia Celular e Pós Graduação em Saúde e Enfermagem. Em 2008, houve a criação do Curso de Graduação em Psicologia e em 2009, a criação do Curso de

Graduação em Educação Física, em Serviço Social e Licenciaturas em Geografia, História, Física, Química e Matemática. Em 2010 foram criados os Cursos de Engenharias de Alimentos, Ambiental, Civil, Elétrica, Mecânica, Produção e Química. E em 2012 foi criada a Licenciatura em Educação do Campo.

Ademais da criação simultânea de novos cursos voltados à área da saúde, cursos na área de ciências humanas foram acrescentados àqueles originalmente existentes, exigindo reformulação de conceitos, conteúdos e visão. Além dos cursos de graduação, a UFTM oferece, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, programas de residência médica e cursos de especialização. Já no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* a Universidade conta com oito programas, entre mestrados e doutorado.

A concepção pedagógica expressa pela UFTM em seu Projeto Pedagógico Institucional concebe a educação como um processo contínuo de busca do conhecimento pelo aluno visando a superação de seus limites. Nessa concepção, ocorre a participação ativa do discente e do docente voltada para a busca do conhecimento pelo aluno, numa atitude investigativa como princípio de aprendizagem. Além disso, concebe os currículos de seus cursos numa perspectiva articuladora dos princípios da flexibilização curricular e da interdisciplinaridade, sem perder de vista a formação ética e humanista (UFTM, 2013).

Para a consolidação de tal concepção, faz parte das políticas para o ensino na UFTM o redirecionamento da prática pedagógica dos docentes buscando uma ação referenciada nos princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e da teoria da construção do conhecimento. E, ainda, o estímulo para uma reflexão crítica sobre as principais questões relativas à docência no ensino superior, com vistas à promoção da qualidade do ensino e excelência da formação de profissionais.

É nesse contexto e em sintonia com o mesmo que situamos o seu programa de formação pedagógica. Sobre o PROFOR destacamos que o mesmo apresenta como princípio básico o entendimento de que a prática pedagógica concretizada pelos professores configura-se como terreno fértil para as articulações teórico e práticas a serem empreendidas durante o processo formativo.

O público alvo do Programa é tanto os docentes de graduação como os do ensino técnico e profissional, ligados ao Centro de Formação Profissional – CEFORES da UFTM. Tem como órgãos participantes a Pró-reitoria de Ensino - PROENS, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE, os Institutos acadêmicos, o CEFORES e o Centro de Educação a Distância – CEAD.

Como justificativa do PROFOR, encontramos a ideia de que a reflexão do papel da educação na sociedade contemporânea é tarefa primordial, sobretudo quando se pretende concretizar um projeto social comprometido com o ser humano, para além da perspectiva meramente econômica. E, ainda, que a educação deve assumir sua parcela de responsabilidade na concretização desse projeto.

Nessa direção, fica evidenciada a ideia de que iniciativas que tem como perspectiva o investimento e a valorização dos sujeitos responsáveis pela condução dos processos educacionais, isto é, os professores, devem ser apoiadas.

Com o PROFOR, a UFTM busca criar espaços de socialização profissional, considerando a prática exercida pelos docentes como eixo norteador da formação. Tais espaços possibilitam, entre outras coisas, discussões acerca de concepções educativas, de conteúdos de didática, usos de novas tecnologias, práticas avaliativas e organização curricular. Outros aspectos considerados são relativos à didática do professor, ao relacionamento pessoal com os estudantes, ao domínio aprofundado de conteúdos específicos, às habilidades de comunicação e a preocupação com a efetiva aprendizagem do aluno.

Notamos, ainda, que faz parte da concepção que regula o PROFOR o movimento formativo que parte da prática para a prática, isto é, o movimento ação-reflexão-ação, para que assim seja possível encaminhar discussões teórico-práticas que conduzam a um permanente desenvolvimento profissional docente. Destacamos que em tal programa, identificamos a utilização de uma das obras de Paulo Freire, ainda que esta não está referenciada como bibliografia.

Apresentamos a seguir a Universidade Federal de Viçosa - UFV e seu Programa de Formação Docente.

A UFV e o Programa de Formação Continuada de Professores - PFC

No período de 2006 a 2010, foram criados na UFV 31 novos cursos de graduação e 16 de pós-graduação em nível de mestrado e dois de doutorado. No ensino de graduação presencial, a UFV, que oferecia anualmente 1.790 vagas em 2005, a partir de 2010 passou a disponibilizar 3.300 vagas. Ao somar os novos cursos criados aos que já existiam, a UFV passou a contar, no total, com 67 cursos de graduação, nos três campi, e 40 cursos de pós-graduação, sendo 23 programas em nível de mestrado e doutorado (com 1.627 discentes de mestrado e 1.372 de

doutorado). Destes, quatro possuem conceito 6 e outros quatro conceito 7 pela CAPES (UFV, 2012).

Um dos desafios que se apresenta à UFRV refere-se à manutenção da qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, a instituição estabelece e consolida programas voltados para esse fim. Ao considerar a necessidade de políticas de formação foi instituído em julho de 2010 o Programa de Formação Continuada de Professores – PFC, cujas atividades estão dirigidas a todo o corpo docente, com exceção de temáticas mais específicas.

O PFC tem por objetivo promover o permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente e, para tanto, busca o desenvolvendo de ações e metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, voltadas para a contínua formação de seus docentes (UFV, 2010).

No que refere às metodologias inovadoras, estas visam superar o tradicional modelo de formação por meio de práticas pedagógicas embasadas em metodologias ativas, que utilizam da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem. Além disso, o Programa visa possibilitar a construção de espaços interdisciplinares de discussão voltados para a formação docente. Dentre outras questões discutidas estão aquelas referentes às demandas sociais e à tomada de decisão acerca da dimensão política da prática educativa, por meio de temas que possibilitam a compreensão da estrutura e da organização da instituição, de suas diretrizes, objetivos e metas na área do ensino, da pesquisa e da extensão.

São discutidas também questões afetas ao conhecimento profissional docente, por meio de temáticas relativas à natureza específica do trabalho do professor, que emergem da inter-relação entre os saberes do conhecimento, os pedagógicos e os da experiência, que são aprofundados e questionados entre os pares.

Destacamos que compõem o PFC da UFRV ações e atividades como, por exemplo, a construção e implementação de espaços de reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, a realização de estudos e discussões sobre diferentes estratégias e experiências metodológicas inovadoras, bem como a instrumentalização de seus docentes com recursos pedagógicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua prática. E, ainda, a construção de estratégias de formação e inovação pedagógica com vistas à ressignificação das práticas vivenciadas a partir de propostas advindas de um currículo integrador e a divulgação de diferentes

estratégias/experiências de ensino-aprendizagem inovadoras utilizadas pelos seus docentes.

Em relação às referências teóricas, não encontramos no documento do PFC obras de Paulo Freire. Ainda assim, observamos que as ideias formativas que orientam tal proposta se acercam às freireanas.

Seguimos para a apresentação da UFSJ e de seu Programa institucional de formação continuada.

A UFSJ e o Programa de Formação Pedagógica Continuada – PFPC

A Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ tem um impacto significativo em Minas Gerais, posto que atua nas mesorregiões Campo das Vertentes, Metropolitana de Belo Horizonte – microrregiões Alto Paraopeba e Sete Lagoas – e, também, no Oeste mineiro.

Criada pela Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986, como Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei – FUNREI, a UFSJ foi uma das poucas instituições federais de ensino superior criada na década de 1980. No ano de 2002, por meio da Lei nº 10.425, a FUNREI foi transformada em Universidade Federal de São João Del-Rei.

Com sede e foro na cidade mineira de São João del-Rei, a UFSJ estrutura-se administrativamente em seis unidades educacionais. Em São João del-Rei estão localizados o Campus Santo Antônio, o Campus Dom Bosco e o Campus Tancredo de Almeida Neves, bem como seu Centro Cultural. Entre 2007 e 2008 foram criadas mais três unidades educacionais em outros municípios de Minas Gerais, foram eles: o Campus Alto Paraopeba, localizado na divisa entre os municípios de Congonhas e Ouro Branco, o Campus Sete Lagoas, na cidade homônima e o Campus Centro-Oeste Dona Lindu, situado no município de Divinópolis.

Para o desenvolvimento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade Federal de São João del-Rei conta com 692 docentes efetivos e 447 técnicos-administrativos. A oferta majoritária de cursos é no período noturno, caracterizando-a como uma instituição pública destacadamente inclusiva (UFSJ, 2014).

Atualmente, a UFSJ oferece, em termos de graduação, 37 cursos na modalidade educação presencial e cinco cursos na modalidade educação a distância. Já em termos de Pós-graduação oferece três cursos de doutorado, outros três cursos de doutorado e mestrado, 17 mestrados acadêmicos e um mestrado profissional.

Concomitante à ampliação dos cursos e vagas, observamos que a UFSJ tem buscado implementar ações formativas voltadas ao ensino universitário. Uma dessas ações, a qual busca contribuir para o avanço acadêmico e pedagógico nos seus cursos de graduação, é a criação do Fundo de Ensino – FEG. Tal Fundo tem por objetivo fortalecer a formação continuada dos docentes e técnicos da Universidade por meio de auxílio financeiro às atividades relacionadas diretamente ao ensino de graduação como, por exemplo, elaboração de material pedagógico, metodologias de ensino, participação e organização de eventos na área de ensino de graduação etc. Com tal ação a Universidade intenciona incentivar que os colegiados de curso, docentes, técnicos e discentes possam desenvolver, difundir e disseminar propostas de ensino inovadoras.

Acerca das orientações curriculares e pedagógicas em vigor nos seus diversos cursos, notamos que a UFSJ aponta para princípios e diretrizes pedagógicas que valorizam a relação dialógica, a ação coletiva, o respeito e valorização da diversidade de pontos de vista, saberes e culturas, assim como uma postura aprendente. Notamos, ainda, que aponta, como tendências didático-pedagógicas importantes, para a contextualização dos conteúdos educacionais, flexibilização curricular, formação profissional para a cidadania e a ética, criatividade, inovação, interdisciplinaridade e resolução de problemas (UFSJ, 2009).

Tratam-se de estratégias que visam fomentar a inovação pedagógica na Universidade, o que não dispensa atualização dos docentes por meio de um Programa de Formação Pedagógica Continuada.

O Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente – PFPC foi instituído em 2010, com quatro grandes objetivos. Primeiro, promover um permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente da Universidade, ensejando a reflexão e inovação didática e curricular. Segundo, a troca de experiências bem sucedidas na instituição. Terceiro, o estímulo à produção de material didático-pedagógico para o Ensino Superior e, por fim, quarto, a avaliação dos processos de retenção e evasão (UFSJ, 2012).

O Programa busca contemplar temas importantes da pedagogia do Ensino Superior como, por exemplo, concepções de docência, legislação educacional, currículo, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, relação professor-aluno, gestão de classe, estágio, relação teoria e prática, didática do ensino superior, bem como o uso de novas tecnologias de informação e

comunicação – NTICs. Outros temas como motivação e bem-estar dos docentes, ética na relação profissional e interpessoal, trabalho em equipe, também fazem parte do Programa.

Relacionado às referências teóricas, não identificamos na proposta do PFPC textos de autoria de Paulo Freire. Se por um lado não há menção explícita a tal autor, por outro, percebemos que as ações formativas adotadas pelo Programa se aproximam da perspectiva educativa de Freire.

A UNIFAL e a demanda por formação pedagógica

A Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, situada no sul do Estado de Minas Gerais, foi fundada em 03 de abril de 1914. Sua federalização ocorreu em 1960 e em 1972 foi transformada em Autarquia de Regime Especial. No ano de 2001 foi transformada em Centro Universitário Federal – EFOA/CEUFE e em 2005 foi finalmente transformada em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG. Houve uma considerável expansão não somente dos cursos de graduação como também dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* com a criação de novos mestrados e doutorados.

As tendências de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, aliadas às demandas regionais do Sul de Minas, levaram a UNIFAL-MG, em 2009, à criação de dois novos campi nas cidades de Varginha e Poços de Caldas, além de um segundo campus em Alfenas.

Diante dos desafios da expansão e preocupada em manter a sua reconhecida qualidade e bons resultados em seus cursos de graduação e pós-graduação, a UNIFAL-MG tem buscado uma constante melhoria do ensino universitário. Tal busca revela-se, entre outros meios, pelo estabelecimento de diretrizes pedagógicas que define inovações significativas em relação à flexibilidade dos componentes curriculares, a ampliação da discussão de metodologias ativas e interdisciplinaridade. E, ainda, desenvolvimento de materiais pedagógicos por meio de grupos de estudos para a aplicação de metodologias inovadoras, dentre elas a metodologia da problematização, incorporação de avanços tecnológicos com a utilização de Educação a Distância, entre outros.

Observamos que se trata de diretrizes que visam fomentar a inovação pedagógica na Universidade. Tal inovação, no entanto, não dispensa a atualização dos docentes para sua consecução. É nesse cenário que situamos o Programa

Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica – PRODOC da UNIFAL-MG, aprovado em 2011 e complementa a qualificação do corpo docente. Trata-se de um Programa apresentado pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e integra o Plano Anual de Capacitação Docente.

O PRODOC tem por objetivo propiciar aos docentes da UNIFAL-MG oportunidades de aprimoramento, de atualização e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente. Por meio de oficinas, cursos, seminários, entre outras ações da mesma natureza, busca abordar a organização e gestão da estrutura acadêmica e administrativa da instituição, os fundamentos educacionais do ensino superior, as bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento desse nível de ensino, assim como recursos, inovações e metodologias educacionais. Sobre os recursos e inovações metodológicas, o Programa busca contemplar temas relacionados diretamente a prática pedagógica e a atuação do docente no ensino superior, enfatizando aspectos que aprimorem o processo ensino-aprendizagem.

Sobre a natureza do PRODOC, compreendemos que tal iniciativa motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino, assim como incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliam no desenvolvimento da consciência do trabalho docente e contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente à medida que se compartilha problemas, discute e contrasta pontos de vistas teóricos, bem como se analisa fatores que condicionam a atividade de ensinar.

Reconhecemos que tal Programa viabiliza o que Dias de Souza (2011) aponta como criação de espaços e situações que contribuem para ampliar o repertório de saberes docentes, aliando o que fazem enquanto docentes às teorias pedagógicas, possibilitando aproximá-los de uma perspectiva de profissionalização da docência, conforme apontam Almeida (2007, 2012), Anastasiou (1998), Cunha (2005, 2007, 2008), Esteves (2008), Formosinho (2009), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros estudiosos da temática.

Sobre a utilização de obras de Paulo Freire como referencia teórica, observamos que tal como ocorreu com outros programas, não há menção de escritos do autor em pauta.

Considerações finais

Ainda que o resultado sobre a utilização explícita de textos freireanos seja ínfimo, notamos a presença implícita de ideias e valores pedagógicos de Paulo Freire naquilo que propoem os cinco programas investigados.

Sobre estes, vale considerar que foram criados em resposta à exigência de revitalização pedagógica dos cursos de Graduação através de atividades diversificadas para estudo de temas afetos ao desenvolvimento de novas concepções epistemológicas e metodológicas de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de novos recursos tecnológicos. O que se busca é a promoção de uma formação continuada dos docentes atenta aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. E, ainda, que enfatize o desenvolvimento de competências e habilidades, a construção do conhecimento, o paradigma do aprender a aprender. Para isso, supõe ser necessário rever as metodologias usuais de ensino, ou seja, aponta que novas metodologias e tecnologias cabem ser adotadas de forma a possibilitar a melhoria do ensino-aprendizagem, bem como a consequente qualidade dos cursos e a exequibilidade de seus Projetos Pedagógicos.

Observamos que para alcançar tais metas, as Universidades em foco, por meio de seus Programas de Desenvolvimento Profissional Docente, adotaram ações como, por exemplo, a ampliação e diversificação de recursos tecnológicos, a divulgação de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, assim como a capacitação docente para o uso de novas tecnologias.

No que toca à concepção de educação e aprendizagem que lhes são subjacentes, observamos a defesa de uma concepção educativa a favor da perspectiva do aprender a aprender e do protagonismo do aluno, deslocando a ênfase da transmissão de conhecimentos para a aprendizagem centrada na figura do aluno. A ideia é que o mais importante é a efetiva aprendizagem do estudante e seu aproveitamento ativo, o que supera a recepção passiva de conteúdos transmitidos.

Notamos que tal perspectiva busca a construção de competências que conduzam a um “saber fazer” consciente e que capacite o futuro profissional a um exercício cada vez mais eficiente, numa disposição cada vez maior para um aprender contínuo. O saber que se pretende oferecer e elaborar pressupõe uma formação para a pesquisa, num “aprender a aprender” constante. Tal conhecimento gerado, quando na experiência do compartilhamento, fundamenta e favorece o trabalho em equipe,

numa postura de colaboração e interdependência. O processo educacional, assim, conduz a uma convivência que se baseia nos valores da justiça, da verdade e da solidariedade. Uma cidadania assim ativa é expressão de um “aprender a conviver” que considera os demais e cumpre os deveres advindos do gozo dos direitos que se possui. Todos os que se envolvem num processo alicerçado em tais pilares aceitam a “provocação” que está entranhada no mais fundo dos objetivos de uma autêntica educação.

Em outras palavras, observamos que o objetivo central que orienta as ações formativas desenvolvidas pelos Programas analisados busca constituir bases para um novo modelo educativo que guarda semelhanças com o que predicava o educador Paulo Freire. Um esforço evidente nessa direção são as ações voltadas para a mudança de paradigma de docência, que consiste em passar de uma docência centrada no ensino a outra centrada na aprendizagem. Outro esforço nessa direção é o de possibilitar uma mudança nos objetivos do trabalho docente, na medida em que os subsídios são orientados para que a organização da prática de ensino não mais esteja assentada na transmissão de conhecimentos, mas sim no desenvolvimento de competências, o que assume papel central em toda a mobilização de esforços para a adequação das universidades às novas demandas de formação docente e estudantil.

Referências

ALMEIDA, M. I. 2012. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez.

ALMEIDA, M. I. 2007. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutoramento: Pedagogia Universitária – demandas e possibilidades na formação contínua do docente universitário, realizada junto à Universidade Autônoma de Barcelona em 2007.

ANASTASIOU, L. G. C. 1998. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba.

BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. da. 2008. Pedagogia universitária e produção de conhecimento. Porto Alegre: Edipcrs.

CUNHA, M. I. 2005. O professor universitário: na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

CUNHA, M. I. 2008. Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.

CUNHA, M. I. 2009. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90.

CUNHA, M. I. 2007. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. 2011. Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2011. 158f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

ESTEVES, M. 2008. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n. 7, p. 101-109.

FERENC, A. V. F. 2005. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 p. Tese Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

FORMOSINHO, J. Org.. 2009. Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

LEITE, D. Org.. 1999. Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

MASETTO, M. T. 1998. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. Org.. Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, p. 9-26.

MASETTO, M. T. 2003. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus Editorial.

MOROSINI, M. C. Org.. 2003. Enciclopédia da pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

PACHANE, G. G. 2003. A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Tese Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MASETTO, M. T. 2006. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. Orgs.. Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – Coleção Educação Superior em Debate; v. 5. p. 97-146.

PIMENTA, S. G. 2012. Apresentação da coleção. In: ALMEIDA, M. I. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, p. 9-18.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Org.. 2009. Pedagogia universitária. São Paulo: Edusp.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Org.. 2011. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. 2002. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. 2010. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v. 14, n. 32, p. 55-68.

UNESCO. 1999. Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS-MG. 2011. Resolução nº 009 de 18 de Maio de 2011 institui o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica da UNIFAL-MG – PRODOC. Alfenas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS-MG. 2013. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2015. Alfenas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. 2012. Resolução nº 021 de 4 de Junho de 2010 institui o Programa Permanente de Formação Docente da UFSJ – PFPC. São João del-Rei.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. 2009. Projeto Pedagógico Institucional – PPI. São João del-Rei.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. 2014. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. São João del-Rei.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO 2013. Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Uberaba.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI 2009. Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED. Diamantina.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. 2010. Resolução nº 04 de 29 de Julho de 2010 institui o Programa de Formação Continuada de Professores da UFV – PFC. Viçosa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. 2012. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012-2017. Viçosa.

ZABALZA, M. A. 2004. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO 09 – PAULO FREIRE E SUA PRÁXIS EDUCATIVA: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM DEBATE

Célia Maria Machado de Brito

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Tornar-se professor não é apenas seguir uma vocação, assumir uma identidade, muito menos cumprir um destino. É efeito histórico da experiência subjetiva (individual e coletiva) e do percurso de formação.

Compreendida como tarefa precípua das universidades, a formação inicial do professor, ao longo dos últimos anos, vem operando no sentido de viabilizar estratégias de apropriação e vivências no campo da experiência e da trajetória docente, em consonância com as singularidades que constituem o professor em formação. Nesse sentido, inúmeras respostas têm surgido, como teorias e classificações que, apoiadas em convicções, juízos e aparatos didáticos distintos, indicam a relevância dos conhecimentos técnicos, pedagógicos ou didáticos. São conhecimentos específicos, políticos e práticos, ou seja, um grande número de saberes orientado para garantir uma formação e identidade docente.

Incorporando desafios postos pela heterogeneidade de sujeitos, conteúdos, cenários e culturas, a formação do educador – seja de crianças, jovens ou adultos – ganha, na atualidade, grande importância, requerendo um tratamento pedagógico específico voltado para a difusão e produção de conhecimentos fundamentais para a vida dos indivíduos, frente a sistemas econômicos globalizados e competitivos.

Por outro lado, pesquisas¹² recentes têm demonstrado que os professores, em geral, não estão recebendo por parte das instituições formadoras preparo suficiente para o exercício competente da ação docente. Essa questão, recorrente nos debates

¹² Fell, Souza e Augusto (2009), intitulado *Pesquisa sobre formação de professores: um olhar sobre as produções do XIV ENDIPE*; Guimarães, Magalhães e Souza (2008), intitulado *Pesquisa coletiva e formação de professores: contribuições da investigação interinstitucional sobre o professor na região Centro-Oeste*; e o ensaio de Távora e Gonçalves (2012), intitulado *O projeto político-pedagógico na produção acadêmico-científica brasileira: a retomada do conhecimento*. E ainda o ensaio que trata do estado da arte da pesquisa em formação de professores nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, na série histórica de 2003 a 2011, do GT 08 do EPENN, artigo que teve como objetivo “explorar as principais tendências teóricas; caracterizar os principais tipos de pesquisa; explorar as principais metodologias” e “tendências de temas de pesquisa”, indicando “fragilidades” e assinalando “contribuições à área de conhecimento”, no caso, a formação de professores.

e fóruns educacionais, traz para a ordem do dia a necessidade de se rever a formação inicial e continuada dos educadores, o que requer a construção de novos parâmetros formativos que contemplem as transformações do mundo do trabalho, apontando para a necessidade de se repensar o currículo dos cursos de pedagogia, dotando-os de novos recursos e estratégias adequadas às necessidades e aspirações do público infanto-juvenil e adulto, do campo e das cidades.

Uma análise da nossa prática formativa como professoras dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB nos impõe uma reflexão sobre a qualidade da formação oferecida e sobre a necessidade de reformulação curricular dos cursos de pedagogia nas nossas universidades, como forma de superar a racionalidade técnica ainda presente na formação dos licenciandos. No enfrentamento desse debate, trazemos à luz o pensamento freireano não só como aporte teórico-epistemológico consistente, mas como teoria capaz de influenciar outros pensadores, viabilizando um conhecimento atualizado dos saberes e práticas requeridas para uma ação docente crítica e emancipadora.

Na caminhada da seara da educação cá e acolá, Brasis, Áfricas, Europas, entre outros lugares, o famoso educador brasileiro Paulo Freire, por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluído do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, provoca uma leitura da realidade na ótica do oprimido, presenteando a humanidade com uma síntese crítica e criativa das teorias educacionais que alimentam a desigualdade socioeducacional, influenciando diretamente o campo teórico-epistemológico da educação ao fomentar a questão política da educação.

Para Jardimino (2003), Freire é mentor de um projeto formativo de educadores de base popular e sua grande contribuição se deu pela mudança na concepção de analfabetismo e na compreensão do uso da leitura como força no jogo da dominação social, sob a perspectiva da conscientização.

Antes de adentrarmos no debate freireano, é necessário compreender as bases em que se assenta a formação do educador na atualidade. Autores nacionais e internacionais como Antonio Nóvoa (1992, 2002), Maurice Tardif (1996, 2000), Donald Schon (2000), Therrien e Damasceno (2000), Therrien (2003, 2004), Pimenta (1999), Lima (2002), dentre outros, têm sido considerados os principais teóricos da temática, estruturando uma epistemologia fundada na análise da prática, em sua dimensão

peçoal, profissional e organizacional. No contraponto a essa abordagem, destaca-se a argumentação apresentada por Duarte (2003) em torno da desvalorização do papel do conhecimento científico, teórico e acadêmico na formação do educador.

Assumindo uma posição hegemônica no contexto da formação docente, tal paradigma inspira-se no movimento do professor *prático-reflexivo*, caracterizando-se como teoria responsável pela formação de intelectuais estratégicos na disseminação de uma nova pedagogia hegemônica (NEVES, 2013; FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2007, 2011). Visão que, de forma recorrente, aparece em artigos e ensaios que tratam do estado da arte e da formação docente.

Frente à polêmica discussão, cabe-nos indagar: qual a racionalidade pedagógica necessária para a formação do educador na atualidade e que contribuições são trazidas pela epistemologia freireana para assegurar uma base política-reflexiva capaz de superar o modelo de racionalidade técnica?

A formação docente no brasil: inventariando o debate

As novas diretrizes para a Formação de Professores empreendida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE / Ministério da Educação – MEC, no contexto de ajustamento ao novo modelo neoliberal, vêm redimensionando a formação para o trabalho pedagógico, evidenciando a epistemologia da prática e a pedagogia por competência como eixos da nova identidade do profissional de ensino (THERRIEN, 2004).

Constituindo-se uma questão polêmica, estudiosos dessa temática no Brasil têm buscado esclarecer sobre os riscos dos paradigmas emanados do contexto legal das reformas no interior das escolas, esclarecendo sobre as possibilidades destes constituírem estratégias de ajustes à racionalidade técnica capitalista que historicamente vem direcionando o paradigma de formação para o trabalho pedagógico, justificando normas e princípios vigentes.

Na visão de Tardif (2002), a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ele produzidos, ou seja, a racionalidade em que está apoiada. Compreendendo-a como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, a definição de Tardif (2002, p. 255) propõe a epistemologia da prática profissional enquanto pesquisa, cuja

ideia é a de construir um objeto de estudo peculiar à prática dos professores: os saberes docentes.

Enquanto aumenta o número de adeptos, a epistemologia da prática vem colaborando para a constituição da profissionalização, no sentido de reconhecer os saberes da profissão ao mesmo tempo em que, conforme argumenta Schön (2000), possibilita uma retomada das formulações teórico-metodológicas da formação de educadores, em geral, dotando-os de metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades do educando para as especificidades da atual conjuntura.

Esta concepção, criticada por seu alinhamento teórico ao tecnicismo e ao positivismo (controle/avaliação), na visão de seus críticos, concebe a técnica como fim em si mesma, “[...] distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania” (SCHEIBE, 2002, p. 53 *apud* CARVALHO, 2013).

Tomando como parâmetro a história da educação brasileira, podemos afirmar que os processos de formação de professor têm sido historicamente demarcados por ênfases que oscilam entre o campo teórico e o campo prático, conformando posições que se alinham ora ao teorismo, ora ao praticismo.

Tal visão, partilhada pelos teóricos críticos, reconhece no pensamento de Paulo Freire uma possibilidade de ruptura dessa histórica dicotomia. Decerto que Freire assumiu uma proeminência no projeto formativo brasileiro e mundial do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, perdendo a liderança para um novo campo teórico-metodológico emergente na década seguinte: a epistemologia da prática.

A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar da contribuição freirena e dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que, na realidade, encontramos-nos ainda em um estágio muito incipiente de concretude da práxis desejada.

Segundo Giroux (1997, p. 23), a resistência à concepção e assimilação da educação como *práxis* justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, a qual difunde a separação entre teoria e prática, permitindo que as instituições formadoras sejam omissas em seu papel de educar os docentes como intelectuais.

Na visão da racionalidade técnica, o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, e os princípios arregimentados para sua formação constituem-se conhecimentos teóricos neutros, tecnicamente produzidos por especialistas estranhos a seu processo educativo.

Em oposição a essa racionalidade técnica, emerge no processo de formação docente outra racionalidade orientada no sentido da emancipação (GIROUX, 1997). Construída no bojo do processo de democratização da educação e da sociedade, nos anos 1980, seu objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor. Neste sentido, investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da autorreflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais para a transformação (FREIRE, 1980).

Com base nessa concepção crítica, a formação ultrapassa a noção de transmissão de procedimentos técnicos e conhecimentos estanques, constituindo-se em um compromisso com a sociedade, mediante formação consciente do cidadão. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende, essencialmente, tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos essa interação como condição fundamental no processo de construção dos saberes docentes.

Dessa forma, defendemos junto com Nóvoa (2002) e Freire (1987) a necessidade de uma formação que estimule o pensamento crítico – reflexivo e que fomenta a autonomia por meio de processos interativos e dinâmicos. É importante considerar, no entanto, que, via de regra, os docentes não estão preparados para uma prática reflexiva, necessitando, portanto, de ajuda, orientação, estímulo e cooperação. As tentativas de mudança geram uma sensação de insegurança nos professores, o chamado “mal-estar docente”, visto que já se encontram adaptados. Corroborando essa tese, Lima adverte:

Vamos construindo um jeito de ensinar, de conviver na escola e ser professor. Observamos ainda que as mudanças estão sempre acontecendo em nossa vida e estamos sempre despreparados para situações novas, tanto na escola como na vida, daí a necessidade do professor perceber-se nesse processo de juntar novas e velhas lições e estar sempre atento para os espaços de aprendizagem. A escola não é apenas o lugar onde o professor ensina. É também o lugar onde o professor aprende uma profissão, aprende sobre a vida (LIMA, 2002, p. 41).

Pimenta, ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente, advoga a superação da fragmentação dos saberes-científicos, pedagógicos e da experiência, elegendo a prática social como ponto de partida e de chegada.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um se sobrepõe aos demais, em decorrência do 'status e do poder' que adquirem na academia. Época dos saberes pedagógicos [...] aí ganham importância à didática das disciplinas, pois se entendeu que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência (PIMENTA, 1999, p. 20).

Em sua opinião, essa fragmentação gera deficiência na formação de professores, pois impede que esta seja crítica e reflexiva. Somente a junção dialética dos três saberes – a ciência, a ação e a experiência – possibilitará uma ressignificação na prática pedagógica, contribuindo para que a prática docente seja, efetivamente, transformadora. É preciso, como afirma Freire, suscitar o desejo de aprender e recuperar o sentido do trabalho escolar, desenvolvendo uma prática orientada pela ação-reflexão-ação.

Entendido dessa forma, acreditamos que, à luz da epistemologia freireana, é possível superar o modelo de formação de educadores proposto pela nova pedagogia hegemônica – epistemologia da prática –, que recupera e sofisticada a racionalidade técnica ao integrar a noção de reflexão ao trabalhador docente. Urge, então, enveredar no legado de Paulo Freire.

A epistemologia de Paulo Freire e seu legado para a formação do educador

O ciclo gnosiológico de Freire consiste em dois momentos: “[...] o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28).

Reconhecendo Paulo Freire como educador comprometido com a causa da educação dos oprimidos e identificando em sua obra marcas de uma grande coerência entre o seu pensar e o seu fazer, a ele imputamos a tarefa de conceber e articular um método crítico-dialético, essencialmente dialógico, inicialmente voltado para a educação de jovens e adultos.

Identificada como uma prática social, histórica e de dimensão política inclusiva, a educação escolar é compreendida por Freire como espaço por excelência do encontro de sujeitos que compartilham situações de desigualdade de oportunidade, de diferenças étnicas, de classes e de negação do direito à educação e à formação,

dentre outras marcas identitárias que, a rigor, caracterizam a educação de crianças, jovens e adultos no Brasil.

Pensando uma educação do povo e para o povo, Freire preconiza uma educação na qual sua filosofia e metodologia se colocam a serviço dos interesses das classes populares, em busca da transformação social. Sua prática, orientada pela noção de que ensinar não é transferir conhecimento, assim como aprender não é memorizar o conteúdo transferido, proporcionou uma pedagogia crítica e problematizadora, viabilizando a conscientização como elemento imprescindível para o entendimento da realidade concreta e – especialmente – política da sociedade.

Seu pensamento, fundado na crítica à sociedade opressora e à educação bancária, que restringe o educando a um mero espectador e não um recriador do mundo, retoma aspectos da visão humanizadora, a partir da confluência entre desenvolvimento humano e econômico. Freire promove uma síntese da luta pelo direito do homem de ser livre das amarras da opressão, do homem definido como sujeito, única condição, que permite a sua vocação ontológica de *Ser mais*.

Nesse sentido, suas reflexões partem dessa especificidade do homem como alguém capaz de discernir, transcender e transformar a vida em existência, o que resulta da condição de ser relacional: “[...] a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2003, p. 10) que pode se projetar, discernir, conhecer, transcender. Em sua capacidade de discernir encontra-se a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p. 63).

Conseguindo se perceber no tempo e no espaço como ser histórico, dessa forma, concebe a construção de um novo homem como personagem principal da história e do educador como intelectual orgânico, democrático e comprometido com a formação humana plena, afirmando sua identidade cultural na perspectiva de consolidar a consciência de classe. Posição do autor que pode ser assim ilustrada:

[...] Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. [...] (FREIRE, 2003, p. 38).

Com isso, advoga o abandono de posturas autoritárias e detentoras exclusivas do saber, atuando como um investigador que procura desvendar as articulações realizadas pelo educando para que ele possa construir sua aprendizagem. Nesse sentido, Freire almeja a formação de um educador alegre, curioso, competente, ou seja, um educador que exercite uma pedagogia da autonomia na contínua busca de *Ser mais*.

Sua contribuição – que vai além do método de alfabetização para adultos – é reconhecida com uma teoria capaz de referendar ações educativas humanizadoras, tornando-se referência mundial para o pensamento educacional. Além de colocar a consciência do indivíduo como fator primordial para a construção do ser, ele discute a necessidade do diálogo como encontro amoroso, como princípio educativo e filosofia de vida que transforma e humaniza o indivíduo (FREIRE, 1980). Mediante o diálogo, é possível tanto a autopercepção, no encontro consigo e neste, o sentimento de inacabamento, quanto o encontro com o outro, diferente, plural, controverso.

Diálogo que prescinde a palavra, palavra que é palavra e ação, pensamento e movimento, pois *não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*. Diálogo que prescinde o amor, a veneração, o respeito ao outro, ao diferente, pois *se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo*. No entanto, o diálogo como princípio educativo pressupõe uma ruptura no relacionar-se que não é tarefa fácil, harmoniosa, pois o autor sintetiza que “[...] *Sem diálogo não há uma educação autêntica e libertadora*”. E ressalta que o grande desafio é motivar as pessoas para acreditarem nessa educação que liberta a partir do diálogo, da conscientização para a transformação sócia (FREIRE, 1980. Em suas próprias palavras, a:

[...] auto-suficiência é incompatível com o diálogo. [...]. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens [...]. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz [n]uma realização horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. [...]. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente (FREIRE, 1980, p. 95).

A partir daí, são pensadas ações que integrem as práticas sociais e simbólicas dos grupos subalternos, em um movimento que vai da consciência à conscientização. Partindo da prática social concreta, essa educação intenciona desvelar as causas

estruturais determinantes da sociedade, redimensionando-a de acordo com os interesses dos setores populares. Assim, situa o conteúdo da educação no contexto sócio-histórico em que ocorrem as relações de poder, possibilitando a transformação de um saber espontâneo/fragmentado em saber popular orgânico, fundamentado em uma epistemologia prático-crítica.

Assim posicionado, Paulo Freire pensa o educador como intelectual comprometido com os interesses contra-hegemônicos, o que implica necessariamente uma formação conscientizadora e transformadora. Sua epistemologia, conforme destaca Silva e Muraro (2014, p. 06), rompe com a epistemologia de base idealista e instaura uma ciência social de base progressista e dialética que consiste “[...] no pensar sobre o próprio processo de conhecer”, cuja originalidade se concentra na “[...] maneira particular de apreender e explicar essas teorias filosóficas e de pensar o pensado por outrem, para, a partir daí, formar a sua visão e o seu pensar inédito sobre o conhecimento”.

Nesse sentido, defende que o processo de formação dos seres humanos envolve o entrelaçamento de saberes teóricos e práticos, o que no dizer do próprio Paulo Freire implica “[...] não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 1981, p. 42).

Não sendo estático, o conhecimento, então, não se faz unicamente por processos cognitivos, desconexos da experiência. Daí a importância dada à prática como uma importante dimensão do ato de conhecer. Não uma prática vazia de sentido, desconectada, alienada (o que seria praticismo), mas uma prática orientada teoricamente, pois, segundo Freire, não se pode conhecer o mundo, a cultura, a realidade, nem conhecer a si mesmo, pelo pensamento dos outros, o que seria um *false saber ou conhecimento ingênuo*. Assim, reafirma Freire que o homem não pode ser receptáculo do conhecimento de outrem, e sim um sujeito do conhecimento (FREIRE, 1981).

Em sua visão, para que o educador se reconheça como um ser de *práxis*, é necessária uma formação profissional docente contínua e comprometida, articulada a uma autoeducação, requerendo para tanto um conjunto de saberes pedagógicos. Tais saberes, recuperados em seu último livro a *Pedagogia da autonomia* (1996), permitem que o projeto formativo do professor seja orientado em três aspectos: 1) na

compreensão do ensino como um ato que exige uma mescla de objetividade e subjetividade, ou seja, rigor metodológico e criativo; 2) autonomia e respeito diante do educando, como ser histórico, culturalmente condicionado; 3) corporificação no ato de aprender e ensinar. Para Freire,

[...] o ato de aprender e ensinar é uma ato de razão e emoção que exige risco e disponibilidade ao novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como, o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 39, grifo nosso).

Desse modo, para Freire “[...] o educador precisa ensopar-se nas águas de sua cultura e de sua história”, ou seja, deve conhecer a sua ancestralidade, a história da sua comunidade e da humanidade, pois estas se entrelaçam no *ser e vir a ser no mundo*. Reconhecendo-se como um ser *inacabado*, *compreende que a curiosidade possibilita a luta contínua e constante pelo saber, pelo ser humano, na sua condição de inacabamento, podendo ser ingênua (caracterizada pelo senso comum) ou epistemológica: rigorosamente metódica e crítica. O conhecimento autêntico, então, é produzido pelo próprio homem na e pela reflexão-ação em situação gnosiológica.*

Decerto, somos uma unidade complexa que atua em diferentes universos e contextos. Viemos de diferentes lugares e vivemos histórias singulares. Ao mesmo tempo, somos *mutatis mutantis*. Partindo desse pressuposto, a formação docente de modo disciplinar e em uma área específica, especializada, pode, muitas vezes, impedir de se ter uma percepção plural da teia que envolve cada um no desafio freireano de *Ser Mais* e de viver o encontro com o outro, diferente.

Na visão de Freire, há algo ainda de real a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou o respeito da leitura de mundo do educando, por parte do educador. “[...] *A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo*” (FREIRE, 1996, p. 123, grifo nosso). Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. O professor, na visão de Freire, faz da sua experiência sua mais importante aquisição. Partindo da análise de suas práticas, ele pode compreender as formas e

estratégias adequadas ao enfrentamento dos problemas complexos da vida escolar, da reflexão individual¹³ à reflexão crítica e criativa coletiva.

Nessa direção, a proposta freireana respalda o desafio da construção de um projeto político pedagógico emancipador capaz de dar organicidade à prática educativa dos grupos populares – escolares ou não –, gestando uma educação e uma escola pública e popular. Daí a nossa crença de que a epistemologia freireana constitui um importante referencial de análise capaz de iluminar uma perspectiva formativa que se propõe a restaurar a dicotomia entre o pensar e o fazer, a teoria e a prática, redimensionando ainda o sentido da educação como ato político-transformador. Em Freire, encontramos os elementos fundamentais de uma ação que, por ser formadora, também se propõe crítica e reflexiva.

Nesse sentido, para que o processo de reflexão e conscientização aconteça, é preciso que o formador do educador, que é o interlocutor desse processo, tenha também uma prática reflexiva, uma postura indagativa sobre o conhecimento, sua prática e seu cotidiano, bem como sobre si mesmo (autoeducação). Se esse educador é formado (estimulado) a partir de uma prática reflexiva individual, coletiva e do contexto, o educador estará ciente de que ele é a ponte (mediador) entre o conhecimento e o aluno, reformulando-se a postura típica da *educação bancária*.

Dentro do eixo de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, compreendemos que a formação inicial e continuada de educadores só estará cumprindo seu papel emancipador se for capaz de transformar a ação educativa em uma prática dialógica e reflexiva capaz de trabalhar questões do cotidiano escolar, do professor, do aluno e de seus contextos rumo à construção de uma consciência social, como nos fala Freire.

Nesta perspectiva, o recente Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – inspira-se nos princípios freireanos ao reconhecer o campo como espaço de formação, ou seja, a escola como espaço formativo de jovens professores. Experiências como esta, ainda que pontuais, apresentam-se na contramão da

¹³ A prática reflexiva surge como uma maneira possível de os professores interrogarem as práticas de ensino, oferecendo oportunidades de volta e revisão de acontecimentos e práticas. Na reflexão individual, o educador busca encontrar explicações de suas ações, pois “[...] trata precisamente de dar conta da forma como os profissionais enfrentam aquelas situações que não ficam resolvidas dispondo de repertórios técnicos” (DOMINGO, 2003, p. 72). Em outras palavras, “[...] a prática do professor precisa ser analisada, levando em consideração a sociedade, os saberes, as desigualdades econômicas, culturais e políticas [...]”. Atualmente, há a possibilidade de realizar uma reflexão coletiva e mais abrangente, em sala de aula, reconhecendo o contexto do educando e do educador na sociedade. “[...] a escola deve propiciar condições de reflexividade individual e coletiva” (RAMOS; BARBOSA, 2013, p. 38).

tendência histórica da dualidade na formação do educador, bem como na nova concepção pedagógica hegemônica da epistemologia da prática e do discurso presente nas universidades cá e acolá, além-mar, que têm desconsiderado a formação específica do licenciando, pois muitas vezes ele chega à escola sem o preparo necessário ao trabalho docente, fazendo-se educador no “chão da escola”.

Em síntese, consideramos que a formação do educador na universidade, a partir da epistemologia da práxis, ainda se constitui em um *vir a ser*, pois a epistemologia da prática e a educação bancária ainda se fazem presentes tanto na organização curricular fragmentada e descontextualizada quanto no fazer docente, onde predomina a reflexão dissociada da prática social.

Neste sentido, resta uma indagação a todos os docentes que trabalham com formação do educador: qual a racionalidade pedagógica necessária para o projeto formativo na atualidade: a epistemologia da prática ou da práxis?

Referências

BARBOSA, G. C.; RAMOS, J. F. P. 2013. Concepções e práticas de autonomia docente na escola pública. In: RAMOS, J. F. P. et al. (orgs.). Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar. Fortaleza: EDUECE.

DOMINGO, J. C. 2003. A autonomia da classe docente. Portugal: Porto, 2003.

DUARTE, N. 2003. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625.

FELL, N. S.; SOUZA, A. P. A. de; AUGUSTO, I. P. de F. 2009. Pesquisas sobre formação de professores: um olhar sobre as produções do XIV ENDIPE. In: 19º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREIRE, P. 2003. Educação e atualidade brasileira. 3. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

FREIRE, P. 1996. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra

FREIRE, P. 1980. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1983. Extensão ou comunicação? 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1981. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, H. C. 1999. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43.

FREITAS, H. C. 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168.

FREITAS, H. C. 2003. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124.

FREITAS, H. C. 2007. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230.

FREITAS, L. C. 2011. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.

GIROUX, H. A. 1997. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. 2008. A produção acadêmica do centro-oeste sobre o professor: encaminhamentos de um estudo interinstitucional. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre.

JARDILINO, J. R. 2003. A questão do financiamento da universidade brasileira: setores público e privado numa equidade de sistemas. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Administração da Educação*, Piracicaba, v. 19, n.2, p. 195-212.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. 2002. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Demócrito Rocha.

NEVES, L. W. 2013. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*. Anais... Goiânia: ANPEd.

NÓVOA, A. 2002. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. (Org). 1992. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PIMENTA, S. G. 1999. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

SCHEIBE, L. 2002. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In.: VEIGA, I. P; AMARAL, A. L. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus.

SCHÖN, D. A. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas.

SILVA, S.; MURARO, D. 2014. Conhecer para transformar: a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. X ANPED Sul, Florianópolis.

TARDIF, M. 2002. Saberes docentes e formação de professores. São Paulo: Vozes.

TARDIF, M. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, n. 13.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. 1996. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente. Anais. Fortaleza: UFCE.

TAVORA, M. J. S.; GONÇALVES, A. M. 2012. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICO CIENTÍFICA BRASILEIRA: O ESTADO DO CONHECIMENTO. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas.

TERRIEN, J. 2003. O pedagogo e seu campo profissional de formação. Mesa-redonda. Anais da Semana de Educação. USP. Faculdade de Educação. CD-ROM.

TERRIEN, J. 2004. Política de formação de professores: a docência – um impasse negligenciado. Conselho Estadual Educação Ceará. Mimeo.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. 2000. Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume.

TERRIEN, J.; SOUZA, A. 2000. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume.

CAPÍTULO 10 – TRANSGRESSÕES EM PAULO FREIRE¹⁴

Luiza Cortesão¹⁵

(...)

*Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.*
António Gedeão (1956)

Transgressões, rupturas e mudança¹⁶

Os avanços que, em diferentes campos, diferentes ritmos e diferentes escalas de grandeza vão ocorrendo no mundo, e que se operam, muitas vezes transgredindo o que está estabelecido, não se fazem sem sobressaltos, sem lutas, sem sofrimentos vários, que podem ser de natureza e amplitudes diversas. Estes sofrimentos podem ser resultantes, por exemplo, de choques que ideias novas provocam em crenças e normas científicas, políticas ou socioculturais estabelecidas até então, crenças e normas essas que, geralmente, estão na base de reacções que hostilizam, proíbem, procuram destruir ou desacreditar aquilo que, porque novo e diferente, consideram ameaçador. Mas os sofrimentos relacionados com mudanças podem também decorrer de perturbações que são desencadeadas no *habitus* de cada um, por exemplo, ao provocar e questionar a auto-imagem, originando por vezes, também a nível individual, algo que se poderá admitir ser o que Freud descreveria, para a humanidade, como sendo uma “ferida narcísica”.

Segundo Freud a humanidade foi sacudida sucessivamente por três grandes choques que, como se referiu, identificou como sendo “feridas narcísicas” e que foram causadas pelo que designou de “golpe cosmológico”, “golpe biológico” e “golpe psicológico”. A primeira, segundo ele, foi causada por Copérnico, quando evidenciou

¹⁴ Agradeço as importantes contribuições e a leitura crítica feita, a este texto, por João Wanderley Geraldi.

¹⁵ Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da FPCEUP. Investigadora do CIIE da FPCEUP.

¹⁶ Texto baseado em comunicações apresentadas em 2014, no Forum Internacional Paulo Freire de Turim e no Conselho Nacional de Educação, em Brasília em Outubro de 2015.

que a terra “não era o centro estacionário do universo com o sol a lua e os planetas girando em seu redor” (Freud, 1969:174) e defendeu, corajosamente, a hipótese heliocêntrica. A segunda, causada pelos trabalhos de Darwin, ao evidenciar que o homem partilha com outros seres vivos um longo processo evolutivo. Mostraram que “o homem não é um ser diferente dos animais ou superior a eles; ele próprio tem ascendência animal, relacionando-se mais estreitamente com algumas espécies e mais distanciadamente com outras” (*ibidem*:175). A terceira seria resultante do que designou de golpe de natureza psicológica e em que defendeu que “o que está em sua mente não coincide com aquilo de que você está consciente” (*ibidem*:177). Portanto, evidenciou que o homem não é sempre “racional”. A par da sua racionalidade, com ela convive o inconsciente com todas as repressões e inculcações que aí residem e que se cruzam e hibridam com o que pensamos, mesmo que tenhamos os maiores cuidados para evitar as suas interferências.

Ora, é Bourdieu que se propõe acrescentar alguns contributos da sociologia ao grupo das três situações que podem provocar feridas narcísicas significativas apontadas por Freud. Bourdieu afirma em “Réponses”:

Às três feridas narcísicas, evocadas por Freud, infligidas à humanidade por Copérnico, Darwin e pelo próprio Freud, é preciso juntar aquela que a sociologia nos provoca, especialmente quando se aplica aos “criadores”. (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 108).

Neste texto, Bourdieu está a referir-se, especialmente, ao sofrimento que o choque com o conceito de *habitus* pode desencadear nos criadores. Isto porque o “projecto original”, segundo ele, representa para a noção de *habitus*, o que o mito da génese representa para a teoria da evolução. Dado que o conceito de projecto original, recorda ele, “é esta espécie de acto livre e consciente de auto-criação pelo qual o criador se atribui o seu projecto de vida (...)” (*ibidem*:108), o conceito de *habitus* “ameaça a própria ideia que os criadores fazem de si mesmos, da sua identidade e da sua singularidade” (*ibidem*). É esta ameaça que, segundo Bourdieu, poderá ferir o modo como os criadores se vêem a si mesmos e às suas obras.

De entre muitas que se poderiam referir aponta-se, como exemplo de transgressão, uma outra que tem um significado muito importante para quem trabalha em educação. Trata-se do que aconteceu com o desenvolvimento e a atribuição do estatuto de ciência, às Ciências Humanas. A conquista deste estatuto constituiu, como

é bem conhecido, um processo difícil, construído a partir de posições tomadas por diferentes investigadores e de transgressões epistemológicas, mais ou menos ousadas, por eles empreendidas, que lhes exigiram imaginação, persistência, trabalho sério e coragem. E se isto aconteceu com as ciências humanas em geral, situação ainda mais complexa foi aquela com que, neste processo, as ciências da educação se confrontaram e ainda, por vezes, se confrontam.

A este propósito, em diferentes circunstâncias, tenho já recorrido a uma frase de um texto que Ardoino publicou em 1992. Trata-se de uma pequena e brilhante frase, extremamente densa de significados, que entendo ser particularmente útil para aqueles que, no campo da educação, se preocupam com questões epistemológicas. Escreveu Ardoino:

O paradoxo das Ciências da Educação, que são mal-amadas devido ao carácter doméstico das práticas educativas, e também em consequência da natureza mestiça e poliglota das suas noções, por causa das diferentes linguagens que usam e ainda pela complexidade de representações que elaboram, está sem dúvida, relacionado com o facto de uma tal 'impureza' (porque ainda mais acentuada que noutros campos) não permitir que se esqueça, facilmente, que o reconhecimento (considerado não redutível) da heterogeneidade e da temporalidade constituem exactamente condições fundamentais do trabalho científico no quadro das ciências do homem e da sociedade (Ardoino, 1992, p. 7-8).

De facto, é bem verdade que, no seu quotidiano, com grande frequência, os seres humanos enfrentam, convivem e actuam com diferentes papéis e em diferentes perspectivas, em situações educativas. Foi esta circunstância que permitiu que a educação fosse entendida e rotulada com a característica de “domesticidade”. E, para além do carácter doméstico que muitos atribuem às ciências da educação, há também a referir outras características que, segundo as regras estabelecidas pelas ciências tradicionais, fragilizam o estatuto de ciência das Ciências da Educação. São disto exemplo, a complexidade, a variabilidade dos problemas existentes neste campo, bem como, como afirma Ardoino, a “natureza mestiça e poliglota” das suas noções. Tudo isto também tem contribuído para a dificuldade de elas serem aceites com estatuto de ciências. Daí o facto de serem claramente “mal-amadas” naqueles contextos de produção de conhecimento, cuja cientificidade foi historicamente elaborada e estatuída. É que os extraordinários contributos que as ciências duras deram e continuam a dar à resolução ou tentativa de resolução de muitos dos problemas com

que a humanidade se confronta, o facto de o seu surgimento, a sua expansão, o seu reconhecimento se processarem desde há muito, têm-lhes permitido assumir a governação do campo da produção científica. Explica também o olhar sobranceiro e desvalorizador que, frequentemente, elas lançam sobre as ciências humanas e em especial sobre as ciências da educação. As ciências duras têm vindo a considerar, de facto, que as ciências da educação vogam, “sem rigor”, num mar de problemas que não são por elas enfrentados de forma “objectiva”, que consideram ser essencial, quando tentam a produção de conhecimento. Curiosamente, no entanto, será de notar que esta atitude crítica exige das ciências exactas que elas se distanciem das suas próprias raízes. É que não se poderá esquecer que elas terão de repensar as suas origens mestiças, é certo que longínquas, mas bem impuras, da alquimia.

O que se pode ler ainda na frase de Ardoino, tão preñe de significados, é que ele reafirma, transgressivamente, que as ciências humanas são “outro” tipo de ciências. São ciências em que se desenvolvem de “outra” forma, nem melhor, nem pior, mas simplesmente que o fazem de um modo diferente das ciências duras. E defende ainda algo de mais interessante e original: ele afirma que é justamente o referido e criticado carácter “mestiço e poliglota” das ciências da educação, bem como o reconhecimento da sua heterogeneidade e temporalidade que lhes confere o carácter de expoente representativo da epistemologia das ciências humanas. De acordo com esta argumentação, poderá admitir-se que, afinal, serão algumas das transgressões que as ciências humanas fazem às regras estabelecidas pelas ciências duras, que irão caracterizar e afirmar o quadro epistemológico em que elas se integram. São disto exemplo, e para além do que atrás se referiu, a aceitação da inevitabilidade da implicação e da emoção, a importância da subjectividade ou o diversificado recurso na pesquisa a diversas metodologias qualitativas que, evidentemente, terão de ser constantemente objecto de vigilância crítica. Foi assim, e apesar de toda a hostilidade com que foram recebidas estas transgressões, que as ciências humanas se foram lentamente afirmando.

Mas para além destas lutas e sofrimentos, a sociologia pode provocar outras feridas narcísicas quando denuncia significados, mais ou menos ocultos, de situações que a vivência quotidiana tornou familiares e aceitáveis, mas cuja compreensão da

sua natureza não explícita pode chocar, ferir, por vezes com violência. É esta situação que posso testemunhar pessoalmente.¹⁷

Se me detiver sobre o meu percurso como professora, recordo, de imediato, o momento em que, pela primeira vez, li e discuti a “Reprodução” de Bourdieu e Passeron, leitura que me provocou algo que agora identifico como sendo uma real e pessoal ferida narcísica. Esta leitura aconteceu após eu ter já experienciado alguns anos de trabalho como professora do ensino secundário. Era então uma profissional empenhada no que considerava ser o sucesso dos meus alunos. Era uma escrupulosa cumpridora de instruções curriculares, emanadas do Centro do Sistema Educativo. Não tinha até então reflectido, como acontece com a maioria dos professores, sobre possíveis significados e efeitos sociais e políticos do facto este inacessível Centro do Sistema ser um local onde se concentram os poderes decisórios sobre estrutura e funcionamento do sistema educativo. A súbita e dolorosa compreensão causada pela leitura da “Reprodução” de que, de modo inconsciente, eu agia como instrumento executante de medidas que, afinal, contribuíam, ocultamente, para a manutenção de uma estrutura social e política cujo perverso funcionamento pretendia combater, foi um choque muito violento. Ele representou uma ferida na minha auto-imagem que tive muita dificuldade em aceitar. Tratou-se de um ferimento que desencadeou não só uma alteração, muito significativa, na interpretação e na prática que passei a ter como profissional de educação, mas também na posição adoptada perante as regras explícitas e implícitas que são impostas ao trabalho dos professores. Procurar a possibilidade de transgredir algumas regras emanadas do poder hegemónico passou assim a ser visto, por mim, como uma via possível para contribuir para que algo de que se discorda seja enfrentado, até eventualmente seja fragilizado.

Considerando situações como estas, poderá talvez admitir-se que, em algumas situações, será a coragem e a energia, investida por muitos em diversas transgressões sentidas como necessárias, que poderão desencadear, em diferentes campos e níveis, alguns progressos qualitativos, que, por vezes, são significativos. Como diz Gedeão (1956), será que “sempre que um homem sonha” e luta “o mundo pula e avança”?

Paulo Freire e as práticas transgressivas

Existirão relações significativas entre as grandes rupturas a que se referiam Freud e Bourdieu – rupturas essas que marcam mudanças importantes na humanidade – e as múltiplas pequenas transgressões que, também corajosamente, têm vindo a ser praticadas, ao longo dos tempos, por pessoas que ousam desafiar algumas regras

¹⁷ A inclusão de um depoimento pessoal num texto de reflexão teórica representa em si mesma uma transgressão. Ela vai ao encontro da defesa das transgressões que irá ser feita adiante.

que são impostas e que não são vistas como aceitáveis? Que significado atribuir às transgressões e às lutas que aqui e ali vão sendo travadas em defesa de algo que se considera importante alcançar?

Com o objetivo de considerar e ilustrar agora esta questão, poderá, como caminho, escolher-se um percurso de vida, particularmente importante, que se reconheça ser estruturado a partir de muitas e significativas transgressões. Ora, a obra de Paulo Freire pode ser tomada como um brilhante exemplo de sonho e insubmissão política, teórica e metodológica, um brilhante exemplo de trabalho transgressivo desenvolvido, coerentemente, ao longo de toda uma vida, de diferentes modos, em diferentes locais e em diferentes situações.

Profundamente comprometido com o sofrimento humano, imerso em lutas contra problemas que afectam grupos sociais oprimidos, Paulo Freire levou bem longe, intencional e explicitamente, ao longo dos seus trabalhos, várias transgressões às regras estabelecidas não só pelas ciências duras, mas também por uma organização social e política que sentia ser injusta. Esta situação veio aliás a contribuir para que a sua obra adquirisse uma extraordinária originalidade e actualidade. Não se irá falar neste texto dos problemas pessoais e das lutas políticas de Freire durante a ditadura no Brasil, porque elas são por demais conhecidas. A atenção ir-se-á centrar, sobretudo, no seu transgressivo trabalho de intervenção e de produção de conhecimento socioeducativo. Deste, como atrás já se referiu, ir-se-ão apontar, somente, alguns dos aspectos que poderão ser reconhecidos como sendo transgressões e que representam passos com significado social importante no campo educativo. A título de exemplo destas ir-se-á fazer referência à ligação que ele valorizou entre política e educação, ao conceito antropológico de cultura que ele trabalhou, à íntima relação que defendeu existir entre teoria e prática, e finalmente a um importante conceito seu, muito significativo, o conceito de “inérito viável”.

Política e educação

Num trabalho construído, ao longo de toda a sua vida, a partir de uma original hibridação de pedagogia, política, antropologia e filosofia, umas das suas mais repetidas, corajosas e interessantes transgressões protagonizadas em relação às posições e práticas habituais da época, é relativa à vigorosa denúncia de que a educação é um acto eminentemente político. São realmente muito numerosos, nos seus trabalhos, os textos em que ele defende a íntima relação entre educação e

política. É importante salientar que esta ideia chocou (e ainda choca) muitos dos que se movem no campo educativo e que acreditam e defendem que a educação deverá ser neutra.

A forma como ele estudou e interveio, no início dos seus trabalhos e posteriormente no exílio no final dos anos 1960, no problema da alfabetização, evidencia bem a relação que evidenciou entre política e educação. Note-se como, num artigo escrito em 1968, ainda em Santiago do Chile, e só mais tarde publicado¹⁸, pode ver-se que ele já defende que o analfabetismo deve ser compreendido como *sintoma*, não como o *problema*. Este tipo de argumentação, só é possível num posicionamento teórico crítico que, claramente, coloca as questões educativas enquadradas por constrangimentos políticos e sociais. Afirmou Freire:

Para a concepção crítica, o analfabetismo não é uma "chaga", nem uma "erva daninha" a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político (...) Proclamar a sua neutralidade ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (Freire, 1977, p. 15-16).

E acrescentou adiante:

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio, Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra (Freire, 1977, p. 15-16).

Afirmava ele “fazer opções é muito importante. Os educadores devem indagar para quem e em benefício de quem estão trabalhando” (Freire & Macedo, 1998: 114).

Durante o exílio, na Europa, a forma como ele trata este problema é mais incisiva, mais próxima de análises marxistas, referindo, explicitamente, interesses presentes na luta de classes. Realmente, Freire denunciou:

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que

¹⁸ Em 1975 em Genebra, ainda durante o exílio, Paulo Freire resolveu reunir alguns dos textos que tinha escrito em Santiago do Chile. Os extratos do texto que são aqui referidos datam portanto de 1968, embora só tenham sido publicados em 1975. A edição consultada é a segunda, e data de 1977.

proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Freire, 1977, p. 89).

O mais interessante, o mais significativo em Freire, não é, porém a escrita de frases como estas, em que ele afirma, de forma bem explícita, a relação estreita que estabelece entre educação e a natureza política desta. O mais importante é o facto de, coerentemente, toda a sua obra ser construída sólida, transgressiva e corajosamente por um lado, na denúncia de como a educação, de forma dissimulada, enganadoramente neutral, contribui frequentemente para a dominação, para a opressão de minorias. Neste aspecto Freire aproxima-se dos teóricos da reprodução com quem partilha tais denúncias (cf. Illich, 1970, Althusser, 1970, Bourdieu & Passeron, 1970, Bernstein, 1970, Baudelot & Establet, 1971, entre muitos outros)¹⁹. Mas também transgressivamente, não se limitando a analisar e denunciar este problema, ele identificou, imaginou e experimentou formas de contribuir para que, através de processos educativos, os próprios grupos oprimidos despertem, tomem consciência da opressão a que estão sujeitos e desenvolvam a possibilidade de se lhes oporem num processo para o qual adoptou o termo de “conscientização”. Significativamente, um dos seus primeiros livros, como se sabe, tem como título “Pedagogia do Oprimido”. Note-se que, nesta obra, Freire não propõe uma pedagogia *para* oprimido, mas sim uma pedagogia *do* oprimido.

Em síntese, pode portanto dizer-se que a educação é denunciada através da obra de Freire, não só como frequente ferramenta de dominação, mas também reinventada como possível instrumento de empoderamento de grupos oprimidos. A constante relação entre política e educação, denunciada e também, explorada representa, assim, uma transgressiva forma de entrada na compreensão de significados das acções que se desenvolvem (e a desenvolver) na educação, com reflexos positivos nas práticas educativas.

Cultura/culturas

¹⁹ Curiosamente, é de apontar que o livro “Pedagogia do Oprimido” escrito em 1968, no Chile, já no exílio, depois da experiência de Angicos, antecipa-se um pouco a obras mais marcantes destes grandes autores que “explodiram” sobretudo no início da década de 1970: “Ideologia e aparelhos ideológicos” de Althusser é de 1970, como são de 1970 “A Reprodução” de Bourdieu e Passeron, o primeiro volume de “Classe, códigos e controle” de Bernstein e “Sociedade sem escolas” de Ivan Illich, enquanto que “A escola capitalista em França”, de Beaudelot e Establet, é de 1971. As datas citadas referem-se à primeira edição de cada uma destas obras.

Para a presente reflexão, e de acordo com o que atrás se referiu, escolheu-se também o conceito de cultura adotado por Freire, nos seus trabalhos. Como se sabe este conceito constitui uma base estrutural da concepção da sua prática e das análises que ele fez desta. De facto, é bem evidente que, numa perspetiva antropológica, considerar (com Freire) que toda a atividade em que o ser humano modifica a natureza constitui uma produção cultural, esta posição arrasta, só por si, uma série de consequências: dela pode destacar-se a ideia da importância da valorização da prática e a ideia que há que considerar a existência de múltiplas culturas cujo estatuto não poderá ser hierarquizado.

Quando Freire defende a importância de que o processo educativo se construa respeitando valores dos educandos – e, portanto, sempre que possível, a partir dos saberes, problemas e interesses adquiridos e praticados por estes ao longo de diferentes experiências de vida – está bem evidente a opção que faz no seu trabalho pelo conceito de cultura trabalhado, habitualmente, no campo da antropologia. Trata-se, assim, de considerar “cultura” como um conjunto de características que são comuns e que, portanto, unem um dado grupo. Não é um conceito relativo a uma colecção de saberes, valores e práticas próprias de certos grupos e que permitem estabelecer diferenças de estatuto, ajudando, portanto, a discriminar no interior de uma população, socioculturalmente heterogénea.

No sentido que atribui Freire a produção cultural decorrerá de qualquer actividade que transforme a natureza. Em “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” Paulo Freire explica que: “este mundo criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui o seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história”. (Freire, 2002, p. 23).

E mais adiante acrescenta:

(...) [os alfabetizandos] ao perceberem o significado criador e recriador do seu trabalho transformador descobrem um sentido novo na sua acção, por exemplo, de cortar um árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado dá lugar a algo que já não é uma árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço é um objeto cultural. (Freire, 2002, p. 23).

Foi esta forma de conceber e trabalhar o conceito de cultura que, por exemplo, permitiu a um alfabetizando percorrer, no seu processo de aprendizagem, um

transgressivo caminho social e democraticamente significativo quando afirmou: “‘Faço sapatos’ (...) ‘e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros.’ (...) ‘Sei que agora sou culto’, afirmou enfaticamente um idoso camponês. (...) ‘Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo’” (Freire, 1967, p.110)²⁰.

A proposta que Freire faz quando, ao denunciar a natureza política das atividades educativas, hibrida esta denuncia com a defesa da natureza antropológica de cultura, isto constitui uma importante, original e transgressiva hipótese de trabalho que teve e tem grandes e significativos resultados.

Inédito viável

O conceito de “inédito viável”, defendido por Freire, foi por ele já abordado na “Pedagogia do Oprimido”. Ele pode ser apontado como algo que, de forma extremamente feliz, como que cristaliza muito do seu posicionamento combativo e transgressivo face aos problemas que enfrentou e do trabalho que desenvolveu numa sociedade que sabia ser opressiva e injusta, e contra a organização da qual lutou. Pode ser apontada como uma abordagem precursora dos trabalhos que, mais tarde, exploram o conceito de “autonomia relativa” (cf. Fritzell, 1987) que, de certo modo, se afastam de uma leitura estruturalista, que era então feita, e que negava as possibilidades de ação no campo educativo.

Realmente a expressão “inédito viável” consegue simbolicamente reunir em si todo um conjunto de mensagens. Consegue questionar o conceito de utopia que poderia ser lido como sendo relativo a uma meta nunca alcançada e que, porque inalcançável, poderia também sugerir um convite à desistência, ao conformismo. Ao contrário, Freire apresenta o “inédito viável” como algo pelo qual se é estimulado a lutar. E é-se estimulado a lutar porque é visto como atingível, porque poderá ser viável a sua realização.

De um inalcançável “lugar que não existe” de um “nenhum lugar” como foi imaginado em 1516 por More, Galeano fez uma bela e estimulante (mas algo melancólica) descrição de utopia. Disse Galeano, citando Fernando Birri:

²⁰ Esta forma de conceber e desenvolver os processos de alfabetização foi considerada muito perigosa e ameaçadora pelos autores do golpe de estado, que ocorreu pouco tempo depois da experiência de alfabetização realizada em Angicos, e que instituiu no Brasil a ditadura militar. O general Castelo Branco presente na cerimônia de fecho da experiência de Angicos, ao ouvir frases como estas comentou: “meu jovem vocês estão engordando cascavéis no sertão”. Castelo Branco foi, depois, o primeiro presidente do período da ditadura militar.

Ela está no horizonte. Se eu me aproximo dois passos, ela afasta-se. Caminho 10 passos e o horizonte afasta-se 10 passos mais para lá. Por mais que eu caminhe jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? É para isso que serve: para caminhar. (Galeano, 2001, p. 230).

Esta bela descrição de utopia, relatada por Galeano como sendo algo que nos estimula a caminhar, é subtil e corajosamente ultrapassada por Freire com a proposta do seu conceito de “inédito viável”. Ele descreve-o como sendo algo que *ainda* não foi alcançado (inédito), mas que poderá sê-lo se, transgressivamente, formos capazes de forçar as barreiras paralisantes das “situações-limite” com que nos confrontamos (viável). Trata-se portanto de uma interessante metáfora que sintetiza a importância da não submissão, da não passividade antes da transgressão a limites que, arbitrária e injustamente, nos são impostos.

Transgressões/rupturas: que relação?

Face a “situações-limite” que forças, por vezes muito poderosas, erguem no caminho de pessoas e grupos que são majoritários em número, mas minoritários em termos de poder, que atitudes poderão tomar os diferentes atores sociais envolvidos em práticas educativas? Sabe-se que há aqueles que trabalham em educação não tendo consciência da natureza política desta, dos efeitos que ela tem, e se limitam a executar as orientações que lhes são comunicadas. São também conhecidos os resultados, não encorajadores, de quixotescas e ingénuas reações voluntaristas. Tudo isto convida, constantemente, os professores a posturas de desistência ou de uma passividade mais ou menos resignada. Mas, também se sabe que, por vezes, uma vigilância crítica de acontecimentos e de problemas existentes pode permitir a descoberta de formas e momentos oportunos para desenvolver pequenas ações contra-hegemónicas que animam e por vezes alegam os professores. O efeito real destas é, de facto, difícil de prever. Serão estas ações sempre de significado nulo face à imensidão de problemas sociais e educativos que acontecem no contexto em que se está a atuar?

No seu importante trabalho, o grande sociólogo Immanuel Wallerstein, como é de muitos conhecido, elegeu “o sistema mundo” como unidade de análise (Wallerstein, 1990). Ao longo da vida, com as suas lúcidas e interessantíssimas pesquisas, evidenciou e denunciou o papel do Sistema Mundial Capitalista, e o modo como ele

controla, de forma mais ou menos explícita, estruturas e funcionamentos deste contexto mundial de modernidade tardia, agora em crise. Ele afirmou que “todas as análises têm de ser, simultaneamente, históricas e sistêmicas”. E foi ainda Wallerstein que, num texto escrito em 2013, analisando a atual crise do capitalismo, voltou a alertar para que “estamos nesta crise estrutural, exatamente agora e há cerca de 40 anos. Vamos continuar nela por mais 20 a 40 anos. É a duração média das crises estruturais dos sistemas históricos” (Wallerstein, 2013, para. 3).

No entanto, apesar deste duro alerta, no mesmo texto ele defende algo que, sobretudo, vindo de quem vem, é muito importante que seja tido em conta:

Obviamente, não são perspectivas felizes para a maior parte das pessoas. O desemprego global vai crescer, em vez de cair. E as pessoas comuns sentirão muito severamente o aperto. Elas já demonstraram que estão prontas para lutar de diferentes maneiras – e esta resistência popular crescerá. Vamos caminhar para o meio de uma vasta batalha política para determinar o futuro do planeta. (Wallerstein, 2013, para. 9)

Quem vencerá esta batalha? Ninguém pode prever. O resultado será determinado por uma infinidade de nano-ações, adotadas por uma infinidade de nano-atores, em uma infinidade de nano-momentos. Em algum ponto, a tensão entre as duas soluções alternativas vai pender definitivamente em favor de uma ou outra. É o que nos dá esperança. O que cada um de nós fizer a cada momento, sobre cada assunto imediato, importa. Algumas pessoas chamam a isso “efeito borboleta”. O bater de asas de uma borboleta afeta o clima do outro lado do mundo. Neste sentido, somos todos borboletas, hoje. (para. 12)

Pela mão de alguns companheiros e inspiradores de caminhada, de entre os quais se destaca, é claro, o vulto fraternal e respeitado de Freire, talvez carregando uma forte dose de utopia e tentando seguir na direção de um “inérito viável”, as pequenas transgressões que vamos fazendo poderão, ou não, representar o nosso “bater de asas”? Será que, algumas dessas transgressões poderão vir a contribuir para que se inicie, mais tarde, o percurso em direção a uma verdadeira rutura, causando uma ferida narcísica que mude o atual funcionamento da sociedade reconhecido como injusto e cruel?

E que podemos nós, professores, fazer?²¹

²¹ Título de um livro de Luiza Cortesão e Maria Arminda Torres, que está actualmente no prelo.

As transgressões praticadas por Freire valeram-lhe, como se sabe, a prisão e o exílio durante 16 anos. Mas foi com elas que foi construindo a sua corajosa obra que contribuiu, claramente, para que se dessem importantes passos na compreensão de significados e efeitos da educação, bem como na concepção de práticas educativas empoderadoras que ainda hoje estudamos, trabalhamos e recriamos.

No cotidiano da prática, num corajoso uso da sua autonomia relativa, e como intelectuais públicos, explorando a possibilidade de recusarem o papel de meros instrumentos que executam ordens, assumindo-se então como atores sociais intervenientes e responsáveis, por vezes, os professores podem, também contribuir para o desenvolvimento de alunos-cidadãos. Ouvindo, perguntando, dialogando com os seus alunos, os professores podem procurar conhecer, compreender aqueles com quem estão a trabalhar. Podem, através de debates, tentar tirar partido de conhecimentos e acontecimentos que ocorrem no contexto em que trabalham e que podem ser significativos para os alunos. Podem discutir problemas, sem, autoritariamente, impor soluções. Podem recriar materiais, imaginar metodologias adequadas e privilegiar mútuas relações de afeto e respeito. Podem, portanto, trabalhar com os alunos tentando que eles assumam responsável e criticamente as suas opiniões, que defendam os seus direitos e ao mesmo tempo que sejam solidários com os seus colegas.

Quando, por vezes enfrentando dificuldades várias, os profissionais que trabalham em educação descobrem que podem decidir em algumas situações, e percebem, com Freire, quanto “fazer opções é muito importante”, então pode acontecer uma educação com significado real para todos.

Para além do trabalho que, quotidianamente desenvolvem com os seus alunos, nunca será demais alertar ainda os professores para a importância de que desenvolvam uma permanente vigilância crítica, uma tentativa de interpretar as instruções que lhes são comunicadas. Estas são, muitas vezes, decisões que, tomadas a diferentes níveis e a coberto da defesa da “competitividade” e de uma “maior eficácia”, contribuem, afinal, para que a diversidade, sempre presente nas escolas, se converta em desigualdade. Assim sendo, só com dificuldade, poderá ter sucesso a maioria dos alunos de grupos minoritários, situação com a qual nenhum professor consciente desejará ser cúmplice. Enfrentar, recusar tal cumplicidade poderá ser o seu “bater de asas” de que fala Wallerstein.

Referências

- ALTHUSSER, L. 1970. Idéologie et appareils idéologiques d'état. *La Pensée*, 151, 3-38.
- ARDOINO, J. 1992. *L'Implication*. Lyon: Voies Libres.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. 1971. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.
- BERNSTEIN, B. 1970. *Class, codes and control vol. I*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. 1970. *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. 1992. *Réponses*. Paris: Ed. Seuil.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. 1976. *Shcooling in capitalistic America*. NY Basic Books.
- CORTESÃO, L. 2013. O valor da prática em Paulo Freire. VIII Colóquio Internacional de Paulo Freire. Recife, UFPE.
- CORTESÃO, L. 2014. Transgressioni in Paulo Freire. IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Percorsi di emancipazione oltre la crisi. Torino, Itália.
- CORTESÃO, L.; TORRES, M. A. no prelo. *Apesar de tudo... o que podemos nós, professores, fazer?*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. 1967. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1977. *Ação cultural para a liberdade: E outros escritos*. 2.^a ed. São Paulo: Paz Terra.
- FREIRE, P. 1981. *Pedagogia do Oprimido* 10^a ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 2001. *Política e educação. Ensaio* 5^a ed.. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. 2002. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* 10^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. 1998. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREUD, S. 1969. Uma neurose infantil e outros trabalhos vol. XVII. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- FRITZELL, C. 1987. On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 81, 23-35.
- GALEANO, E. 2001. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos S.R.L.

GEDEÃO, A. 1956. Movimento perpétuo. Coimbra: Of. Atlântida

ILLICH, I. 1970. La sociedad desescolarizada. México: Joaquín Mortiz.

WALLERSTEIN, I. 1990. Culture as the ideological battleground of the modern world-system. In Mike Featherstone ed., Global culture: Nationalism, globalization and modernity pp. 31-55. London: Sage.

WALLERSTEIN, I. 2013. Global Turmoil in the Middle Run. Retirado de
<http://www.iwallerstein.com/global-turmoil-middle-run/>

CAPÍTULO 11 – A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA: UM SONHO POSSÍVEL?

Ana Maria Iorio Dias

Ercília Maria Braga de Olinda

Camilla Rocha da Silva

Neste capítulo socializamos e problematizamos uma experiência singular, única, que poderia ter gerado grandes impactos formativos. Tratou-se da experiência realizada no município de Fortaleza, entre setembro de 2009 e dezembro de 2011, referente à construção das Diretrizes Curriculares para as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal. Resultou de um trabalho coletivo, envolvendo consultora²², assessores²³, técnicos, gestores e professores da rede, que oportunizou, a todos os partícipes, lições significativamente importantes para a vida pessoal e acadêmica/profissional, destacando-se o caráter formativo que a experiência trouxe, notadamente na aproximação de pressupostos teóricos e prática pedagógica.

Instigados pela necessidade de superação dos paradigmas educativos desumanizantes que ainda prevalecem, procuramos fecundar as referidas diretrizes com os princípios da Educação Dialógica Freireana (EDF), mesmo sabendo que tais concepções ainda não são hegemônicas no ambiente escolar. Por outro lado, tínhamos, em nosso favor, um grupo considerável, de educadores escolares e da universidade, já afinado com tal perspectiva. Tínhamos em mente investir na formação inicial e continuada dos professores da rede, esforço não consolidado face à interrupção da gestão da prefeita Luisiane Lins, cujo partido não logrou êxito nas eleições de 2011. Vivemos a triste sina da "pequena política" que interrompe projetos que deveriam ser de Estado, dada sua importância, identificando-os como política de governos particulares.

Apresentação da experiência: entre o desejado e o possível

A elaboração de diretrizes curriculares, no caso de um município, deve ter como perspectiva o oferecimento de elementos norteadores mais gerais e, mais

²² A primeira autora deste capítulo foi a consultora de todo o processo.

²³ Foram convidados professores de diferentes universidades públicas.

especificamente, fundamentos para a formulação de propostas curriculares, em cada escola pertencente a sua rede, de forma que essas propostas sejam consistentes (do ponto de vista da teoria e da prática), flexíveis e articuladas com a realidade social, com as necessidades dos educadores e dos educandos, e com o Projeto Pedagógico de cada escola. Para consolidação dessa experiência, tomamos por base: pressupostos e práticas de permeabilidade às transformações; interdisciplinaridade; formação integral e integrada à realidade social; articulação entre teoria e prática; necessidade da educação continuada; atendimento à diferença/diversidade.

Tais propostas curriculares, resultantes desse processo, precisam ser capazes de dinamizar o ensino pela integração de múltiplas experiências e conhecimentos, integrando a multiplicidade de experiências e saberes que embasam o ensinar e o aprender, tendo por base a experiência de seus docentes, técnicos e educandos na construção de significados dos processos de ensino e de aprendizagem.

Isso porque currículo, na forma que entendemos, representa não apenas uma listagem de conteúdos e disciplinas, mas um efetivo e manifesto pacto plural de ideias, valores, atitudes, conteúdos, processos e perfis de educando (como cidadão e como profissional), entre a instituição escolar e a sociedade, em torno de um projeto pedagógico. Envolve a compreensão de relações entre a função social da escola, processos de ensino e de aprendizagem, experiências pedagógicas, áreas de conhecimento e avaliação.

Conceição (2006, p. 86) destaca que a “[...] necessidade de se trabalhar o currículo numa perspectiva dialógica apresenta-se como uma possibilidade de superação de problemas crônicos que se têm enfrentado nos sistemas de ensino tradicionais”. Camargo (2001, p. 68) concorda com essa compreensão, quando afirma que há a “[...] necessidade da formação de profissionais comprometidos com a conscientização, com a humanização e com a emancipação humana, necessidades essas que são bases do pensamento freireano”. Essas reflexões reforçam a nossa compreensão da necessidade de verdadeira práxis dialógica freireana nos cursos de formação inicial e continuada dos(as) educadores(as).

Nisso reside o caráter formativo dessa experiência, com a construção de relações com o conhecimento que levem ao efetivo domínio de seus fundamentos e não apenas à assimilação de possíveis aplicações arbitrárias e circunstanciais, relacionando ciência, técnica e prática, incorporando a historicidade dos conhecimentos produzidos, os contornos epistemológicos em que cada área de

conhecimento se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura. Essa formação será tanto mais significativa quanto mais houver análise, reflexão crítica e articulação entre teoria e prática, capazes de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico de professores, técnicos e gestores.

O resultado mais concreto de todo esse processo de construção/formação ficou documentado em uma publicação, em dois volumes: no primeiro, um breve histórico das orientações curriculares para o ensino público municipal de Fortaleza, como uma forma de se respeitar o que foi feito anteriormente, considerando a perspectiva histórica; eixos epistemológicos e conceituais (educação e currículo; ensino e aprendizagem; disciplina e inter ou transdisciplinaridade); princípios estruturantes (flexibilidade curricular e permeabilidade às transformações; inter ou transdisciplinaridade; formação integral e integrada à realidade social; interculturalidade; acesso e permanência bem sucedida e respeito às diferenças/inclusão; equidade, liberdade e igualdade; participação); e eixos referenciais do currículo (educação integral intercultural; alfabetização e letramento no Ensino Fundamental; formação de leitores; inclusão digital; educação ambiental; educação especial e inclusiva; educação de jovens e adultos; educação de tempo integral; avaliação).

No segundo volume estão presentes os eixos operacionais do currículo (Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Temas Transversais) e anexos (legislação educacional consultada - em nível internacional, federal, estadual e municipal - e orientações para elaboração coletiva de propostas pedagógicas nas unidades escolares da rede).

Todos esses princípios e eixos elencados se coadunam e se articulam com a base humanista, crítica, reflexiva, consubstanciada na Educação Dialógica Freireana. Vejamos em que consiste tal abordagem, para, em seguida, apresentar com maiores detalhes a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

A educação dialógica freireana e os desafios da edificação de uma cultura emancipatória

Diante da necessidade de superação da situação de opressão, Paulo Freire apresenta a educação dialógica, como proposta de educação verdadeiramente libertadora, problematizadora, na qual os(as) envolvidos(as) na ação educativa

tornam-se todos(as), simultaneamente, educadores(as) e educandos(as), pois: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Com a perspectiva freireana, portanto, pode-se compreender a dialética de relações entre os envolvidos no processo de ensinar-aprender, o que permite uma nova forma de enxergar essas relações, possibilitando, assim, a superação das “sombras” resultantes das visões tradicionais que colocam o(a) professor(a) como exclusivo detentor do saber.

[...] não há como esquecer que também sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa ‘sombra’ é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. (FREIRE, 1992, p. 44).

Essa concepção dialógica de educação possibilita transformar a práxis dos educadores(as) e educandos(as), tornando-os(as) parceiros(as), que crescem e aprendem juntos, uns com os outros, umas com as outras. Para isto, é indispensável o diálogo. O diálogo é o lugar da alteridade, em que os seres humanos podem se encontrar e pronunciar o mundo, para transformá-lo. Para Freire (2005, p. 91), “[...] o diálogo é uma exigência existencial”.

A concepção dialógica freireana aponta alguns fundamentos essenciais, sem os quais o diálogo não pode existir. Estes pressupostos do diálogo são: o amor, a humildade, a fé nos seres humanos, a esperança e um pensar crítico.

Inicialmente, Freire (2005) assegura que só é possível o diálogo se existe um profundo amor à vida, ao mundo e aos seres humanos. Somente com amor, que é um ato de coragem, de compromisso com as mulheres e os homens, é possível valorizar os seres humanos e contribuir para o processo de reflexão sobre sua realidade e consequente transformação desta, possibilitando-os(as) tornarem-se autores(as) de sua história.

A pedagogia freireana apresenta-se encharcada de afetividade, o que não exclui a cognoscibilidade nem tampouco interfere no cumprimento ético do dever de professor. Sobre esse pensamento, Paulo Freire (1996, p. 143) discorre:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

O amor e a afetividade levam também ao respeito pelos saberes dos(as) educandos(as). Com essa postura de respeito, o diálogo “[...] não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91). Só há diálogo na interação que afeta e mobiliza, tirando-nos de lugares já conhecidos e abalando ideias já cristalizadas.

É necessário, do mesmo modo, que se tenha humildade, que representa a aceitação do(a) outro(a), a capacidade de ouvi-lo(a) afetivamente, o que leva ao respeito por suas ideias, pois só assim é possível reconhecer a possibilidade de aprender com o(a) outro(a), com o(a) diferente, não o(a) enxergando como inferior por ser diferente. É preciso reconhecer-se também ignorante, pois assim é possível o compartilhamento de saberes, da forma que nos indica a reflexão feita por Freire (1996, p. 67):

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Além do amor e da humildade, é imprescindível para a Educação Dialógica que haja fé nos seres humanos, “[...] fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos [seres humanos]” (FREIRE, 2005, p. 93).

Outro alicerce dessa educação é a esperança, que, de acordo com Freire (2005, p. 94), “[...] está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca”. É essa esperança ativa que leva à luta por humanização, esperança que incita a ação e impede uma postura de estagnação.

Por fim, Freire defende o pensar crítico, através do qual se pode perceber a realidade como processo e não como algo estático. Reafirma, assim, que o diálogo é o caminho que torna possível a construção do ser mais, pois “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico é capaz também de gerá-lo” (FREIRE, 2005, p. 96).

Reconhecemos que outro importante fundamento da Educação Dialógica Freireana é a contextualização. A contextualização se manifesta de diversas maneiras na obra freireana, das quais destacamos sua ênfase na premência de se ter uma leitura de mundo como pressuposto essencial à leitura da palavra, um levantamento de temas geradores que potencializariam o ensinar-aprender mútuo, com base nos saberes de experiência.

Como afirma Freire (2005), o diálogo começa na escolha do conteúdo programático, que deve ser feita *com* os educandos(as) e não *para* eles(as). Pois a “[...] inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p. 96). Deve-se buscar o conteúdo programático a partir da situação presente, existencial, concreta dos(as) educando(as), refletindo os vários níveis de percepção de si mesmos(as) e do mundo em que e com que estão.

Essa escolha se contrapõe à proposta na educação bancária, na qual as relações educativas geralmente se dão por uma narrativa de conteúdos, que devem ser fixados, decorados, mecanicamente repetidos. Estes conteúdos da educação bancária são distanciados da realidade concreta vivida pelos estudantes. Neste modelo educativo, a realidade é tratada como algo “estático e bem-comportado” (FREIRE, 2005, p. 65) e a experiência dos educandos não tem valor. Ainda a respeito da contextualização do processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire (1996, p. 30) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?.

Contextualizar o ensino é mais uma forma de valorizar o(a) educando(a) e inseri-lo(a) de forma ativa no processo educativo, na medida em que se reconhece a importância do cotidiano dele(a) e manifesta-se que os conhecimentos gerados no

processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação em sua vida prática. Sobre isso, Figueiredo (2006, p. 97) esclarece:

Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, em outras palavras, é a integração dos saberes acadêmicos ao entorno da escola, aos saberes do aluno, ao ambiente imediato ao ensino-aprendizagem; ou simplesmente, contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educandos, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem. [...] contextualizar o conteúdo é reconhecer a importância do cotidiano d@ alun@, mostrar que os conhecimentos gerados dentro de um processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação na vida prática das pessoas [...].

Ao contrário da educação tradicional, onde se vê um propósito implícito de dificultar o pensar autêntico, a Educação Dialógica busca “[...] compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isto implica em diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, em novas leituras, saberes construídos em parceria, pretendendo a ‘u-topia” (FIGUEIREDO, 2011, p. 79).

No nosso entendimento, a contextualização deveria ser uma prática presente em todas as dimensões educativas, seja na formação de professores(as), seja no cotidiano escolar ou nas práticas de instituições não escolares, pois os(as) estudantes trazem consigo experiências de vida que poderiam contribuir efetivamente com a sua própria formação, bem como com a de seus(suas) parceiros(as) de aprendizagem. discutindo sobre os saberes indispensáveis à prática docente, conforme assevera Freire (1996, p.22):

É preciso, sobretudo [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Infelizmente, a educação bancária, tradicional, ainda está presente mesmo nos cursos de formação de educadores(as), pois:

[...] ainda vemos uma predominância de projetos de formação de professor@s que se apoiam na lógica colonializante, conteudística, bancária, de transferência de conhecimentos, tendo o professor como único detentor e depositário dos saberes. Modelo este, ainda hegemônico, que se respalda numa perspectiva técnico-instrumental, com ênfase na formação de professor(a) para adaptar-se e manter as

demandas do mercado e as regras de mercantilização, com toda a carga de exclusão que a acompanha e a produz (FIGUEIREDO e SILVA, 2011, p. 118).

Creemos que o ideal seria que os(as) professores(as) em formação inicial pudessem conhecer a Educação Dialógica Freireana não somente através do contato com a sua teoria, mas também através da prática, pois, ambas, teoria e prática, são indissociáveis, pois, segundo afirma Machado (2001, p. 226), “[...] dependendo de sua formação, ele ou ela podem reproduzir o sistema ou transgredi-lo, conscientemente, por meio de sua ação”. Esse autor reflete ainda que:

Um processo que tenha como objetivo a formação de um profissional do ensino não poderia mais estar ancorado exclusivamente na transmissão do conhecimento, nem estar inserido em uma relação verticalizada professor-aluno. Tal formação efetivaria um profissional fadado à incapacidade de agir, de se locomover e de se adaptar às necessidades do mundo educacional atual. (MACHADO, 2001, p. 219).

Assim sendo, acreditamos que nos cursos de formação de professores(as) devem estar presentes o diálogo, a contextualização, a escolha do conteúdo com e pelos(as) educandos(as), a afetividade/amorosidade, a humildade, o respeito aos saberes que estes(as) carregam, o estímulo à criticidade. E isto só pode ser acontecer se os(as) estudantes vivenciarem, em sua formação, uma práxis dialógica na qual estejam inseridos(as) efetivamente, como autores(as) dos processos de ensinar-pesquisar-aprender. Do contrário, sua atuação pedagógica tenderá a ser reprodutora da educação dos processos de transferência de conhecimento, de reprodução de conteúdos, ou seja, desumanizante, acrítica, “bancária”.

Sem essa práxis vivenciada durante o processo formador, torna-se difícil, embora de maneira nenhuma impossível, refletir e romper com os processos opressores da educação tradicional. Com este pensamento, colabora Machado (2001, p. 224):

Como compreender, participar e atuar na sociedade, mais precisamente no espaço-pedagógico, se ambos os contextos não se encontram presentes na organização curricular como tema-gerador, visto que ao longo do projeto curricular vislumbramos somente disciplinas (obrigatórias e optativas), sem nenhum vínculo com a realidade social?

Além disso, na universidade deve também haver espaço para a afetividade, para a construção de um saber parceiro, para a supra-alteridade, para o uso das múltiplas-linguagens, como nos traz a Perspectiva Eco-Relacional (PER).

[...] a educação pautada numa concepção eco-relacional freireana requer: a compreensão do humano em sua multidimensionalidade: afetiva, espiritual, cognitiva, sensitiva, sensório-motora; reconhecer a multidimensionalidade do mundo: ecológica, social, ética, cultural, política, física, espiritual. (FIGUEIREDO, 2011, p. 78).

Ou, ainda, no dizer de Figueiredo e Silva (2011):

A formação docente, quando tecida de forma relacional e contextualizada, privilegia uma dinâmica que se estabelece por meio da dialogicidade e do compartilhamento de experiências, em todos os níveis de socialização, produção e corporificação de conhecimentos e saberes. Através da vivência de relações dialógicas, inicia-se a percepção e o reconhecimento de que cada ser é único, e que cada um percebe de um jeito, que o é próprio; tem-se a aprendizagem do respeito ao outro como legítimo outro, para a convivência solidária e respeitosa (FIGUEIREDO; SILVA, 2011, p. 125).

Do ideário freireano às proposições de uma Educação Emancipatória

Na análise da contribuição freireana para o processo de elaboração (coletiva e participativa) das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza*, destacamos os seguintes pressupostos:

- ▶ educação inclui ensinar, aprender e vivenciar; apesar de poder ser exercida em diferentes espaços sociais, é na escola que ocorre a prática educativa formal e intencional; a educação como ato político “[...] não pode ser alienante; deve ter uma ação libertadora e, portanto, encaminhar os sujeitos para que possam ler, interpretar e transformar o mundo (FREIRE, 1996, p. 16)”;
- ▶ uma educação integral implica em formação integral, integrada, integradora e intercultural; manifesta-se pelo respeito às diferenças e luta pelas desigualdades, em direção a uma perspectiva interdisciplinar, na qual se reconhece diferentes formas de saber e promove-se o confronto comunicativo entre elas;
- ▶ valores como sustentabilidade e cuidado também são requeridos numa educação que se propõe a desenvolver a dinâmica ação-reflexão-ação, tendo “como contexto a sensibilização e a vivência/experiência das pessoas, [...]”,

estimulando a relação afetiva com a cidade, com o ambiente, ampliando a compreensão da magnitude dos problemas ambientais globais e suas consequências no âmbito local”, tecendo “redes de solidariedade entre pessoas, escolas, comunidades, instituições diversas e Poder Público” (DIAS; TEIXEIRA, 2011a, p. 100) ;

► numa educação efetivamente popular, é importante “valorizar a ética do educador e a bagagem cultural do educando”, compreendendo “a realidade dos(as) educandos(as), partindo do universo cultural de cada um(a), para adequarem o estudo da escrita e da leitura à problematização dessa realidade” (idem; ibidem, p. 102);

► educação compreende formação humana emancipatória, reflexiva, crítica e transformadora; daí a necessidade de se implementar uma prática educativa que contemple investigação (de questões e temas significativos da vida e do universo linguístico do educando e de sua comunidade), tematização (análise dos significados sociais dessas questões e desses temas levantados) e problematização (superação da visão mágica e acrítica do mundo), em prol de uma postura crítica e reflexiva (idem; ibidem; p. 110);

► a relevância de atividades em grupo, pois a verdadeira aprendizagem só acontece na relação com o outro, com o mundo; por isso a adoção de círculos de cultura, onde “[...] pessoas reunidas numa disposição circular, na qual todos(as) se vêem igualmente e sem que alguém tome um lugar proeminente, se elabora o conhecimento por meio do diálogo”(idem; ibidem; p. 111);

► o currículo numa perspectiva integral, em tempo integral, o que “[...] implica, como já manifestado, no reconhecimento da existência de vários saberes, desde os legitimados pela sociedade através das instituições de cunho acadêmico, no qual a escola se insere tradicionalmente, como também os saberes populares, cuja origem ocorre na própria comunidade” (idem; ibidem; p. 119);

► a Arte, como manifestação de ética e de estética (FREIRE, 1996), permite a vinculação de ideias, signos e sentimentos, estimula a elaboração de conhecimento e promove a consciência da pluralidade social. Assim, “[...] o ensino de Arte centra-se no desenvolvimento intelectual do estudante em todas as suas dimensões, tornando-o um agente de transformação crítico, criativo e produtivo dentro de seu processo de formação e de autonomia, capaz de refletir

sobre seus atos e exprimir suas ideias, sendo estas atitudes políticas respaldadas pela ética universal” (DIAS; TEIXEIRA, 2011b, p. 25);

► há que se ter, em educação, sensibilidade e criatividade, pois, uma educação como prática humana não se concebe ser fria, sem alma (idem; ibidem; p. 28), onde “[...] os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2005, p. 165);

► uma educação pela práxis (ação-reflexão-ação – o fazer e o repensar crítico sobre esse fazer) implica numa “[...] dinâmica entre o agir e o pensar, entre o pensar e o agir, num movimento que pretende a ampliação do que se faz rumo a uma análise crítica que visa à transformação dos propósitos e necessidades revelados” (DIAS; TEIXEIRA, 2011b, p. 85);

► nosso corpo “[...] curioso que se entrechoca e se entrelaça com outros corpos carrega em si a capacidade de se constituir relacionalmente, de inteligir o mundo, os movimentos, a quietude, os sons e os silêncios, de intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente”(...) como afirma Paulo Freire (2005), consciência e mundo se reconhecem como entrelaços de ser e saber (DIAS; TEIXEIRA, 2011a, p. 86);

► “[...] toda ação educativa é um ato político, que leva a um compromisso social de transformação e libertação. A politicidade é aquela que concebe a educação como problematizadora, fundada na relação dialógica e dialética entre educador e educando, que ao dialogar e politizar problematizam e aprendem juntos” (DIAS; TEIXEIRA, 2011a, p.89);

► “[...] todos os alunos chegam à escola com um saber peculiar”, cabendo ao professor “promover a integração saber científico e saber popular” (DIAS; TEIXEIRA, 2011a, p. 138);

► “[...] a renovação de práticas pedagógicas exige de modo especial uma opção política, como disse Paulo Freire (1996), para compreender que a História é um tempo de possibilidades e não de determinismos, sendo necessária uma atitude dialógica com diferentes fontes e linguagens, para romper com abordagens cristalizadas de História” (DIAS; TEIXEIRA, 2011b, p. 179).

Conforme exposto, anteriormente, são proposições essenciais para atender uma necessária perspectiva educativa dialógica freireana: a amorosidade, a humildade, a fé, a esperança no ser humano e uma atitude crítica ante a realidade a ser transformada. Em conjunto, estes princípios nos remetem ao fortalecimento de uma cultura dos direitos. Deste modo, as proposições para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assentaram-se na defesa de direitos, sendo o primeiro deles aquele garantidor dos demais – o direito à educação. A proposta buscou, no percurso de seu campo, ensinamentos para oferecer ao educando uma educação comprometida com o desvelamento da realidade e sua transformação. A educação é compreendida como ato político, não alienante. Numa ação libertadora, os sujeitos aprendentes, docentes e discentes, se encaminham para uma leitura e interpretação crítica da palavra e para ações concretas visando à transformação da realidade.

Vejamos as peculiaridades da proposta de Educação de Jovens e Adultos, a partir da apreciação do documento²⁴ final produzido.

A proposta para a Educação de Jovens e Adultos assume os fundamentos da *Educação Popular*, com base em Paulo Freire, pautando-se pelos seguintes princípios Epistemopedagógicos: **flexibilidade curricular** (dinamismo e disponibilidade para o novo no espaço-tempo pedagógico); **dialogicidade** (compreendida como fundamento da ação educativa, princípio político, epistemológico e metodológico); **participação** (induz à ação de estar junto, de compartilhar, de interagir, e envolver-se com a atuação coletiva, superando a prática meramente de transmissão de conhecimento); **horizontalidade**: a relação entre educador e educando assume uma expressão não hierarquizada, mesmo reconhecendo as diferenças nas funções, papéis e saberes; **autonomia**: capacidade para organizar e gerir sua própria aprendizagem, formação do pensamento crítico na leitura da realidade e expressão da própria opinião sobre os fatos; **igualdade** e **liberdade** (pressupostos fundamentais da garantia de direitos); **criticidade**: leitura e interpretação da realidade, na busca da razão de ser, de forma reflexiva, consubstanciando a educação como um ato político; **contextualização**: adequada relação entre os saberes do cotidiano – mundo vivido com os saberes acadêmicos – mundo pensado.

Como orientação metodológica, é sugerida a seguinte dinâmica, desenvolvida por fases interligadas:

²⁴ Adaptado de DIAS e TEIXEIRA, 2011a, p.103-112.

- **Investigação** – busca conjunta entre educador e educando das questões e temas mais significativos da vida do educando, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive;
- **Tematização** – momento da tomada de consciência do mundo, mediante a análise dos significados sociais dos temas e pontos suscitados; e
- **Problematização** – etapa em que o(a) educador(a) desafia e inspira o(a) educando(a) a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura crítico-reflexiva.

Em seguida, são sugeridos procedimentos para serem aprofundados quando da (re)elaboração das propostas pedagógicas nas escolas e nos encontros formativos. Segue uma ilustração para o caso da EJA I: **1ª fase:** levantamento do universo vocabular do grupo; **2ª fase:** escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas; **3ª fase:** criação de situações existenciais características do grupo; **4ª fase:** criação das fichas-roteiro que funcionam como roteiro para os debates e **5ª fase:** criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Nos casos da EJA 2 e EJA 3 propõe-se uma adaptação da proposta freireana, quando as atividades didático-pedagógicas podem seguir a seguinte sequência: a) **investigação dos temas geradores** – inicia-se pelo levantamento das situações-limites⁷⁶ inerentes ao lugar de origem dos(as) educandos(as) e/ou do entorno da escola. Os temas geradores selecionados servirão de base para a abordagem dos conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, contextualizando-os e problematizando criticamente a realidade, potencializando opções e soluções. Nos círculos de cultura, vivencia-se o diálogo para (re)significá-los na realidade daquela turma e desencadear a ligação com os conteúdos a serem trabalhados; b) **incorporação dos desafios das situações-limites** – uma vez identificado, cada tema gerador passa a ser estudado em sua problematização, contexto de origem, contextos de interlocução, entendimento literal, entendimento simbólico, questões afins etc. Portanto, o tema gerador é tratado como intermediário para a aprendizagem de conhecimentos/conteúdos, por meio de um diálogo com a realidade do entorno; c) **os novos desafios** – ao dialogar acerca dos temas geradores, enseja-se o momento de desafiar os limites da situação, problematizando as questões e propondo opções que redundem em atos-limites, meios superadores das dificuldades identificadas

mediante um conjunto de informações, conhecimentos e saberes potencializados por meio da dialogia; e c) **conscientização** – a dialogia acerca dos diversos temas surgidos potencializam um processo educativo que está além da codificação e decodificação de palavras e conceitos. Intencionalmente, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo e pelos conhecimentos que circularam em interação, possibilitam a conscientização/politização acerca das relações de opressão e de libertação.

Em todos os segmentos da EJA devem ser trabalhados os seguintes eixos temáticos: identidade, cultura, gênero e etnia; organização social e relações sociais; meio ambiente e cidadania; trabalho, tecnologia, consumo e sustentabilidade; saúde e qualidade de vida; e cultura de paz.

A EJA não é uma modalidade voltada para suprir o tempo perdido, mas para contribuir, permanentemente, na formação ampla de jovens, adultos e idosos, respeitando a dimensão holística do ser humano e garantindo seu prosseguimento nos estudos. Nesta perspectiva, há que se repensar toda uma cultura escolar, reformulando crenças e ressignificando teorias de modo a consolidar uma autêntica confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Exige uma aproximação com o universo dos(as) educandos(as), identificando e valorizando suas expectativas e sua cultura. Para consolidar uma experiência como essa, “[...] faz-se necessária uma sólida formação docente que inclui, necessariamente, uma abertura dialógica intercultural” (OLINDA, 2013, p. 02).

À guisa de conclusão

As reflexões aqui apresentadas revelam possibilidades de incorporação da dialogicidade na educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades. O recorte que fizemos dessa relação, ao discutirmos mais detalhadamente a Educação de Jovens e Adultos, é um exemplo. No caso das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza* (DIAS; TEIXEIRA, 2011a e 2011b), ela se manifesta, na prática e na teoria, desde sua elaboração, fruto de um trabalho coletivo e colaborativo, aos fundamentos da proposta, como vimos anteriormente. Educação e dialogicidade se interinfluenciam: o diálogo é o ponto de partida para uma educação mais adequada ao cenário proporcionado pelo advento

do século XXI, sobretudo para combater a dominação, o conservadorismo, a exploração e intimidação que os novos tempos ressuscitaram²⁵ e que nos assustam.

Ao nosso ver, a relevância do estudo que ora apresentamos reside na produção de novos olhares para práticas pedagógicas dialógicas, que podem (e devem) ser vivenciadas nas escolas (Educação Básica à educação Superior), bem como na necessidade de aprofundamento de uma reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire, ainda tão pouco conhecido/estudado/pesquisado em metodologias de ensino e de avaliação, planejamento, gestão, currículo. Criar um ambiente em que a educação Dialógica Freireana possa se estabelecer tem o valor de conquista, de comprometimento, de trabalho efetivamente pedagógico, de aprendizado significativo, da invenção e reinvenção de conceitos e significados, em busca de uma sociedade mais justa. Ou, como nos diz Paulo Freire, acerca de uma educação libertadora, para quem o importante é que os homens se “[...] sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2005, p. 141).

Portanto, concluímos destacando a relevância e a necessidade da proposta freireana, que se apresenta como possibilidade fecunda para a superação das relações de opressão, melhor dizendo, para a construção de relações educativas libertadoras, assentadas na amorosidade e na conscientização crítica de todos os envolvidos, especialmente, como já o afirmamos, nesses tempos em que a intolerância e o conservadorismo ameaçam reinar. Ressaltamos o papel da educação na construção de uma sociedade mais equânime e justa, pois, como salientou Freire (1992, p. 32), “a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”.

Referências

CAMARGO, F. M. 2001. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A Pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: UNESP.

²⁵ A esse respeito sugerimos um estudo aprofundamento sobre as implicações nefastas de uma *Escola sem Partido*, projeto que ronda a educação atual (desde 2016), combatendo o que chamam de “ideologia na educação” – ver <https://pt-br.facebook.com/escolasempartidooficial> (Acesso em: 02 maio 2017). Sugerimos também uma análise da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reformula e direciona o Ensino Médio, antecedendo, inclusive, a aprovação de uma Base Nacional Curricular Comum, citada na Lei (ver o texto da Lei em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm - Acesso em: 02 maio 2017).

CONCEIÇÃO, F. M. da. 2006. O diálogo como elemento fundante na construção de saberes. In: CONCEIÇÃO, F. M. da.; MELO NETO, J. F. de. Aprimorando-se com Paulo Freire em Dialogicidade. Recife: Edições Bagaço, 2006.

DIAS, A. M. I. 2014. Currículo e História Local: um olhar sobre ensino e diretrizes curriculares. In: MELO, E.; BEZERRA, S. N. R. F. (Orgs.). História Local e Ensino: saberes e identidades. Recife: Liceu, p. 86-102.

DIAS, A. M. I. 2015. Experiências Educacionais em Propostas Curriculares: relato de práticas formativas. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. de; FARIAS, I. M. S. de; LIMA, M. S. L. (Orgs.). Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. 01ed. Fortaleza: Editora da UECE - EdUECE, v. 01, p. 1173-1180.

DIAS, A. M. I.; SILVA, M. E. H.; FIGUEIREDO, J. B. de A. 2016. A construção de diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede pública de fortaleza: formação continuada de professores de Educação Física numa perspectiva dialógica e colaborativa. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares. 01ed. Itapetininga - São Paulo: Edições Hipótese, v. 01, p. 152-171.

DIAS, A. M. I.; TEIXEIRA, F. R. de G. (Orgs). 2011a. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Volume 1. Fortaleza: Edições SME.

DIAS, A. M. I.; TEIXEIRA, F. R. de G. (Orgs). 2011b. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Volume 2. Fortaleza: Edições SME;

FIGUEIREDO, J. B. de A. 2006. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: OLINDA, E. M. B. de; FIGUEIREDO, J. B. de A. (Orgs.). Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire. Fortaleza: Editora UFC.

FIGUEIREDO, J. B. de A. 2011. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). Paulo Freire, teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará – UFC.

FIGUEIREDO, J. B. de A.; SILVA, M. E. H. 2011. Formação d@ educador(a) ambiental numa perspectiva eco-relacional. In: MATOS, K. S. A. L. Educação ambiental e sustentabilidade III. Fortaleza: UFC.

FREIRE, P. 1985. Educação como prática da liberdade. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1979. Educação como prática da liberdade. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1996. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1992. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 2005. Pedagogia do Oprimido. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MACHADO, R. L. 2001. Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). A Pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: UNESP.

OLINDA, E. M. B. de. 2013. As aprendizagens experienciais dos professores do Ensino Religioso: distanciamento e abertura ao diálogo inter-religioso. Natal: UFRN.

SILVA, C. R. da. 2013. Educação Dialógica Freireana na Trajetória de formação de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFC: possibilidades e desafios. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, dissertação (mestrado em educação).

Capítulo 12 – O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE FÍSICA: ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ivan Fortunato

Carolina Rodrigues Cunha

Como poderia a pedagogia freireana contribuir para as especificidades do ensino de física? Eis o questionamento que motivou a escrita deste estudo de revisão, para este livro que homenageia o trabalho de Paulo Freire, *in memoriam*. Nossa motivação partiu da premissa de que as ideias freireanas de educação, ainda que amplamente difundidas nos cursos de licenciatura, parecem ser apresentadas de maneira tangencial na formação de professores de física. Dessa forma, os futuros professores tomam contato com suas principais ideias, sem que essas sejam incorporadas no fazer pedagógico das aulas de física.

Para tentar encontrar respostas, realizamos uma busca em três importantes repositórios nacionais de pesquisas acadêmicas: o banco de teses da Capes, os periódicos com alto índice no webqualis (entre A1 e B2), e o google acadêmico. Embora milhares de artigos, teses e dissertações que tratam da pedagogia freireana possam ser localizados, a maioria aborda o ensino de ciências, sem focar naquilo que é, essencialmente, da física. Outra recorrência nesses trabalhos é a afirmação a respeito da necessidade de contextualização de conteúdos sem, no entanto, esclarecer como se dá a contextualização (muitos, por exemplo, falam sobre abordar o cotidiano dos estudantes sem, contudo, explicar como seria essa abordagem para além de mera exemplificação das coisas). Há, ainda, muitas menções ao ensino por meio de problematizações, mas, em sua maioria, tratam a pedagogia freireana como um modelo causa-feito. Nesse modelo, parte-se de “conhecimentos prévios” ou “concepções alternativas” por meio de um diagnóstico formal (questionários, provas ou outro meio documental), seguido da execução de atividades que visam instruir os estudantes nos conhecimentos científicos. A última etapa é a repetição do instrumento utilizado para diagnóstico, cujas respostas dadas pelos estudantes irão comprovar a eficácia da ação.

Dessa forma, decidimos reduzir a pesquisa para uma combinação de termos que pudessem especificar ainda mais o legado freireano para as peculiaridades do

ensino de física. Utilizamos, portanto, os seguintes termos como descritores: “Paulo Freire”; “freireano”; “freireana” e “ensino de física”. Na sequência, tomamos como filtro de seleção a presença expressa destes descritores nos títulos dos manuscritos. Assim, o que eram milhares de trabalhos acadêmicos para serem revisados, foram sumariados em apenas quatro: Delizoicov Neto (1983); Gehlen et al (2012); Sutil, Carvalho & Alves (2013) e Solino e Gehlen (2015).

Para desenvolver este capítulo, primeiro elencamos as contribuições mais fundantes de Paulo Freire para a educação escolar. Na sequência, apresentamos as especificidades dos artigos localizados, os quais trazem os termos “ensino de física” e “Paulo Freire” (ou “freireano/a”) no título, inventariando-os. Ao final, fica a esperança de que o legado freireano para o ensino de física seja retomado em novas pesquisas, resultantes, principalmente de militâncias na escola básica, onde a transformação delineada, desejada e batalhada por Paulo Freire, ainda não foi plenamente conquistada.

Sobre o legado de Paulo Freire

A primeira pergunta que poderia fazer, pensando no legado de Paulo Freire é esta: Que legado um educador pode nos deixar? Pode nos deixar livros e idéias, teorias e práticas, mas, tratando-se de Paulo Freire, devemos destacar sobretudo um espírito, uma forma de ser e de estar no mundo. Acima de tudo ele nos deixou como herança um espírito de solidariedade. Ele nos deixou uma rica biografia. Paulo nos encantou com a sua ternura, sua doçura, seu carisma, sua coerência, seu compromisso, sua seriedade. Suas palavras e suas ações foram palavras e ações de luta por um mundo “menos feio, menos malvado, menos desumano”. Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixou um legado de indignação diante da injustiça. Diante dela, dizia que não podemos “adocicar” nossas palavras (Gadotti, 2000, p. 232).

Não há dúvidas de que Paulo Freire foi um dos mais notórios pensadores da educação brasileira, tendo influenciado acadêmicos todo mundo. Por isso, devemos concordar com Gadotti (2000) ao atestar que Paulo Freire marcou sua passagem terrena com uma forma de ser e estar, cuja presença ultrapassou a alfabetização de adultos, indo muito além dos muros escolares: Paulo Freire escreveu sobre a vida dos “oprimidos”, e como o ensino e a aprendizagem são elementos fundamentais para a conscientização da própria vida e, portanto, mecanismos de enfrentamento das condições culturais impostas. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido tem como objetivo promover uma leitura de mundo mais esclarecedora, ou seja, potencializar as

ações de ver, pensar e compreender a forma de organização social na qual cada um está inserido. Isso é válido tanto para o educando quanto para o educador, pois, segundo o próprio Paulo Freire (2011), o efetivo exercício de uma pedagogia que promova a formação do pensamento crítico e da educação para a cidadania, é uma pedagogia que se desenvolve **com**, e não **para** as pessoas; isto é, uma construção de saberes que somente acontece no diálogo entre seres humanos.

Dessa forma, o educador reiteradamente expressava sua oposição à educação tradicional e suas possíveis metáforas: o aluno como “vasilha”, o conteúdo disciplinar como “depósito bancário”, dentre outras. Tais metáforas, por sua vez, representam uma forma de ensinar unidirecional, hierárquica, reprodutiva, sedativa, decorativa e passiva. Nessa maneira de educar, o professor fala sobre os conteúdos sem contextualizá-los, sem permitir discussão ou diálogo, como se estivesse apresentando verdades absolutas. Nessa educação caracterizada pela narração, repetição e memorização, o educador é visto como um agente inquestionável. E o educando? Apenas um recipiente de fatos narrados. Claro que não podemos esquecer de que os educadores têm currículos a serem cumpridos e outras regras impostas, como avaliações periódicas para aprovação ou retenção, que tende a ofuscar e/ou inibir uma prática pedagógica crítica. Nesse sentido, parece que a escola, no papel de instituição educacional legitimada pela sociedade, tem capital função opressora. Mas, como essa questão já foi tratada com mais propriedade em texto específico sobre a escola (Fortunato, 2016), podemos focar na herança pedagógica deixada por Paulo Freire.

Assim, na perspectiva da pedagogia do oprimido, Paulo Freire (2011) entendia que a ação educativa e política deveriam se dar por meio de temas geradores para motivar o diálogo e a curiosidade. Esta, por sua vez, se torna base para a vontade de examinar o próprio meio social e cultural, as próprias vivências e conhecimento de mundo, para, dessa forma, reconhecer-se. Logo, a pedagogia do oprimido, trata-se de uma educação que não é centrada nos conteúdos, mas, nas pessoas, permitindo que cada um se reconheça como agente, como trabalhador, como produtor da história. Enfim, como sujeito do mundo.

Gadotti (2000), ao escrever sobre o Instituto Paulo Freire, havia apontado oito princípios que podem ser localizados na educação como prática da liberdade, conforme esquadrinhada por Paulo Freire. Esses princípios são:

(1.) Partir das necessidades dos alunos; (2.) Instituir uma relação dialógica professor-aluno; (3.) Considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; (4.) Educar para a liberdade e para a autoznomia; (5.) Dar ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; (6) Defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser adas coisas; (7) A noção de uma ciência aberta às necessidades populares; (8) O planejamento comunitário e participativo (Gadotti, 2000, p. 232).

Assim, esses princípios bem delineiam o legado de Paulo Freire, cuja pedagogia pode ser qualificada como uma pedagogia crítica (no sentido de compreensão da sociedade), **E** uma pedagogia libertadora (ao possibilitar que cada um se sinta como sujeito no e do mundo), **E** uma pedagogia política (pois trata de esclarecer como se dá a organização coletiva da sociedade), **E** uma pedagogia dialógica (ao permitir que educadores e educandos construam saberes e sentidos a partir da troca de experiências e conhecimento), **E** uma pedagogia da autonomia (ao focar no ser, ao invés do memorizar e do reproduzir).

Todas esses distintos predicados foram sendo elaborados a partir de uma vida de prática dedicada à educação, na qual o conjunto de sua obra, atestou Osmar Fávero (2007, p. 40), “não apresenta contradições”. Segundo esse autor, a obra de Paulo Freire sempre esteve ligada a alguns princípios fundamentais, ou categorias. Trata-se de palavras-chave, que concentram seus ideais, como *libertação*, identificada pelo próprio Paulo Freire no extenso trabalho de alfabetização de adultos, por causa de sua *práxis*, que é a prática educativa guiada pela tríade reflexão-ação-reflexão. Outras categorias basilares da obra freireana, identificadas por Fávero (2007), são a *esperança*, a *conscientização*, o *diálogo* e a *ética*, todas conduzindo uma *práxis* orientada pela *cultura*.

Tais princípios e categorias da educação freireana constituem um rol pedagógico ainda válido, pois, a educação escolar está muito aquém dos ideais pelos quais Paulo Freire aspirava. Por isso, muitas obras de Paulo Freire, como a “Pedagogia do oprimido” (2011), “Pedagogia da autonomia” (1996), “Pedagogia da esperança” (1992), “Educação como prática da liberdade” (1967), dentre outras, ainda são leituras obrigatórias nos cursos de formação inicial de professores.

A influência de Paulo Freire para o Ensino de Física

Da busca por textos que correlacionem expressamente no título a relação entre o educador Paulo Freire e a prática do Ensino de Física, quatro trabalhos foram localizados. Para inventariar esses trabalhos, utilizamos o mesmo modelo de decomposição apresentado em Silva & Fortunato (2016): título, ano e local de publicação, formação e instituição dos autores e síntese qualitativa – dados referentes à época da publicação do manuscrito. De acordo com o foco deste trabalho, incluímos dois qualitativos: a presença de Paulo Freire na discussão, e a especificidade do ensino de física tratada no artigo. Dessa forma, temos quatro descrições e sínteses analíticas, uma para cada artigo encontrado no levantamento realizado, cujos dados estão expostos no quadro 01.

Quadro 01. Paulo Freire e Ensino de Física

Artigo 01: Ensino de Física e a concepção freireana da educação

Ano e local de publicação: Revista Brasileira de Ensino de Física, periódico da Sociedade Brasileira de Ensino de Física, 1983

Autor: Demétrio Delizoicov Neto (licenciado em física com doutorado em educação)

Instituição: Universidade de Taubaté, Taubaté/SP

Síntese: O autor apresenta o relato de uma experiência na formação de professores de ciências do ensino fundamental e na preparação de material didático, desenvolvida em Guiné-Bissau entre os anos 1979 e 1981.

Ideias de Paulo Freire: O autor trabalha com a educação problematizadora ou dialógica, focando na “definição conjunta do conteúdo programático” (p. 85). Assim, parte-se de um *tema gerador* para a elaboração de uma *investigação temática*, originada do diálogo sobre a visão da realidade do ponto de vista dos educandos.

Especificidade do Ensino de Física: Alavanca, equilíbrio de forças, momento, trabalho, energia, princípio dos trabalhos virtuais e dinâmica do corpo rígido.

Artigo 02: O pensamento de Freire e Vygotsky no Ensino de Física

Ano e local de publicação: Experiências em Ensino de Ciências, periódico do Instituto de Física da Universidade Federal do Mato Grosso, 2012

Autores: Simoni Tormölhen Gehlen (licenciada em física com mestrado e doutorado em educação científica); Karine Raquel Halmenschlager (licenciada em física com mestrado e doutorado em educação científica); Aníara Ribeiro Machado (licenciada em física com mestrado em educação científica) & Milton Antonio Auth (licenciado em física com doutorado em educação)

Instituição: Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA; Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS & Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba/MG

Síntese: Os autores realizaram um trabalho de levantamento sistemático dos trabalhos apresentados nos mais importantes congressos nacionais de ensino de física – o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF) e o Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF) – e nos periódicos mais significativos, sendo Revista Brasileira de Ensino de Física e o Caderno Brasileiro de Ensino de Física.

Buscaram, nos trabalhos apresentados e publicados entre 2003 e 2008, aqueles que se apoiaram em Paulo Freire, Vygotski e/ou em ambos. Especificamente sobre a base teórica de Paulo Freire, localizaram 4,8% do total da produção, indicando que a maior contribuição do educador estaria centrada na formação inicial de professores e nas discussões acerca do currículo.

Ideias de Paulo Freire: Com base no livro “A pedagogia do oprimido”, os autores centram a análise na ideia de educação problematizadora, que seria aquela que busca “abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos e relacionados às contradições existenciais” (p. 79).

Especificidade do Ensino de Física: nenhuma.

Artigo 03: Formação de professores e pesquisa em ensino de Física em perspectiva freiriana: considerações sobre processo de problematização da prática educacional

Ano e local de publicação: Revista Lusófona de Educação, publicação do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, da Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal, 2013 – dossiê sobre Paulo Freire e o Ensino Superior

Autores: Noemi Sutil (licenciada em física com doutorado em educação para a ciência), Lizete Maria Orquiza de Carvalho (licenciada em física com doutorado em educação) & João Amadeus Pereira Alves (licenciado em física com doutorado em educação para a ciência)

Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná & UNESP, Bauru

Síntese: Os autores apresentam os resultados de um processo educativo, realizado no âmbito da formação inicial de professores de física. Trata-se da análise de três reuniões de trabalho para elaboração de pesquisas em ensino de física, cujo trabalho foi coletivo e envolveu o diálogo entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes.

Ideias de Paulo Freire: Os autores trabalharam com uma perspectiva nomeada de dialógico-problematizadora freireana. O livro principal de consulta foi “A pedagogia do oprimido”, sobre o qual mencionaram a ação transformadora e a possibilidade de educandos e educadores historicizarem-se a partir do diálogo e da construção coletiva de saberes a respeito das condições existenciais.

Especificidade do Ensino de Física: nenhuma.

Artigo 04: O papel da problematização freireana em aulas de ciências/física: articulações entre a abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação

Ano e local de publicação: Ciência & Educação, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru, 2015

Autoras: Ana Paula Solino (licenciada em pedagogia com mestrado em educação em ciências) & Simoni Tormölhen Gehlen (licenciada em física com mestrado e doutorado em educação científica)

Instituição: Faculdade de Educação da USP, São Paulo/SP & Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA

Síntese: O texto é a análise de uma experiência realizada com estudantes da 5ª série, de uma escola pública municipal. Por meio da contextualização e problematização freireana, foram desenvolvidas várias atividades sobre as águas do rio da cidade, durante um período de dois meses.

Ideias de Paulo Freire: Além da pedagogia dialógica-problematizadora, as autoras utilizaram as ideias de Investigação e Redução Temática, apresentadas no livro “A pedagogia do oprimido”.

Especificidade do Ensino de Física: Massa, volume, densidade e pressão hidrostática.

Ao analisar os dados expressos no quadro 01, observamos que, com exceção do artigo 03, que foi publicado em uma revista de educação em um dossiê sobre Paulo Freire e Ensino Superior, os trabalhos que apresentam a relação entre o pensamento freireano e o Ensino de Física foram publicados em periódicos específicos da área, apresentando coerência temática. Com relação a seus autores, oito de nove são licenciados em física (sendo uma licenciada em pedagogia), sete possuem o título de doutor e dois o título de mestre, todos em educação ou educação para ciência (ou área correlata). A formação e titulação dos autores também apresentam coerência temática, sendo que há uma expressa correlação interdisciplinar entre física e educação.

Metodologicamente, o artigo 02 utilizou-se do levantamento sistemático, enquanto os artigos 01, 03 e 04 foram construídos a partir de relatos de experiência, tornando-se o instrumento de pesquisa preferido para identificar a presença da pedagogia freireana no ensino de física. Teoricamente, o livro “A pedagogia do oprimido” foi presença unânime, assim como a ideia de educação problematizadora e dialógica.

Por fim, ao tratar especificamente do ensino de física, observamos que no artigo de Delizoicov Neto (1983), conceitos, fórmulas e teorias sobre alavanca, equilíbrio e outros, foram incorporados após longos debates sobre o modelo de produção na Guiné-Bissau. Por um lado, as reflexões a partir dos temas geradores, ainda que de fundamental importância para a compreensão do mundo, o autor não conseguiu determinar como a física, de forma específica, possa estimular a transformação. Por outro, no entanto, Delizoicov Neto (1983) demonstrou como o estudo da física pode ser apresentado aos estudantes, a partir de seu conhecimento de mundo, dando, assim importante passo para a incorporação da perspectiva freireana no ensino de física.

Gehlen et al (2012), na pesquisa de levantamento bibliográfico, não abordam nenhum conhecimento específico da física. No entanto, os autores sustentam que a pedagogia freireana poderia contribuir para o ensino de Física, tanto na formação de professores e quanto na formulação de estratégias de ensino dialogadas.

Sutil, Carvalho & Alves (2013) não trouxeram nada específico sobre física, focando apenas no diálogo freireano para construção de trabalhos de conclusão de curso na licenciatura em física.

Por fim, Solino & Gehlen (2015) desenvolveram uma atividade prática para investigar a educação dialógica-problematizadora de Paulo Freire. Assim, ao tratarem dos conceitos de física de massa, volume, densidade e pressão hidrostática, estes foram problematizados a partir do rio da cidade, poluído e navegável, para discutir porque alguns objetos afundavam, enquanto os barcos não. Isso fez com que as crianças passassem a perguntar e a se interessar pela própria água do rio. Na sequência, foi abordada a presença da água em casa, da caixa d'água e a origem da água que saía da torneira. Dessa forma, os autores conseguiram problematizar os conceitos de física e provocar o interesse e a curiosidade, demonstrando, com este projeto, como a pedagogia freireana pode ser incorporada ao ensino de física, fazendo com que a teoria tenha significado e que tal significado seja incorporado, levando a novas investigações para compreensão do próprio cotidiano.

Considerações finais

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca recontratar-se além de si mesmo (FREIRE, 2011, p. 10).

Diálogo, para Paulo Freire, é o encontro entre os saberes do professor e dos estudantes sobre um tema em comum. Este, originado do cotidiano e colocado em evidência para o confronto. Dessa forma, e somente dessa forma, a educação assume seu potencial transformador.

Nesta pesquisa, fizemos uma busca específica na produção acadêmica nacional: manuscritos cujos títulos expressassem a relação entre a pedagogia freireana e o ensino de física. Um recorte incapaz de demonstrar o efetivo legado de Paulo Freire para o ensino de física, mas, por outro lado, capaz de evidenciar como suas ideias de educação poderiam servir de motivador para uma ação docente baseada na historicização.

Assim, mesmo com as possíveis lacunas deixadas por essa busca arbitrária, foi possível identificar que a pedagogia do oprimido pode não ser mera refração de um discurso pedagógico politicamente corrente. Os relatos de experiência mapeados demonstram possibilidades da educação transformadora, coadjuvante na promoção da autonomia, como prática de liberdade, como centelha de esperança – predicados da pedagogia de Paulo Freire.

Ainda assim, parece que o ensino de física fundamentado por essa pedagogia que conscientiza a sociedade para suas próprias contradições ainda precisa continuar em busca de sua própria identidade. Isso é particularmente importante para docentes e estudantes dos cursos de licenciatura, pois, na formação inicial de professores de física, o legado de Paulo Freire pode se tornar ingênua quimera, ou entendida como *energia potencial*.

Referências

DELIZOICOV NETO, D. 1983. O ensino de física e a concepção freireana da educação. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, 5 (2), 85-98.

FÁVERO, O. 2007. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, 1(0), 39-44.

FORTUNATO, I. 2016. Ainda é preciso ter cuidado: escola?!. **Interscienceplace**, Campos dos Goytacazes, 11(2), 86-95.

FREIRE, P. 2011. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, P. 1967. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. 2000. O IPF e o legado de Paulo Freire. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/SP, 2(3), 231-241.

GEHLEN, S. T.; HALMENSCHLAGER, K. R.; MACHADO, A. R. & AUTH, M. A. 2012. O pensamento de Freire e Vygotsky no ensino de física. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, 7(2), 76-98.

GEHLEN, S. T.; SOLINO, A. P. 2015. O papel da problematização freireana em aulas de ciências/física: articulações entre a abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação. **Ciência & Educação**, Bauru, 21(4), 911-930.

SILVA, A. C.; FORTUNATO, I. 2016. Jogos na formação inicial de professores de física: mapeando a produção bibliográfica nacional. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, 1(4), 56-63.

SUTIL, N.; CARVALHO, L. M. O.; ALVES, J. A. P. 2013. Formação de professores e pesquisa em ensino de Física em perspectiva freiriana: considerações sobre processo de problematização da prática educacional **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 24 (24), 97-113.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Maria Iorio Dias: Doutora, com pós-doutorado, em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e colaboradora do PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Anastasio Ovejero: doctor en Psicología por la Universidad Complutense, amplió estudios en la Sorbona de París. Impartió clases en la Universidad de Salamanca y luego en la de Oviedo, donde estuvo más de veinte años y de la que fue catedrático de Psicología Social y vicedecano de la Facultad de Psicología. Actualmente es catedrático de Psicología Social en la Universidad de Valladolid (Campus de Palencia). Ha publicado más de doscientos cincuenta trabajos científicos y treinta libros de los que podríamos destacar: Aprendizaje Cooperativo (1990), Las relaciones humanas (1998), La cara oculta de los test de inteligencia (2004), Psicología Social: algunas claves para entender la conducta humana (2010), Los perdedores del nuevo capitalismo: devastación del mundo del trabajo (2014) y Autogestión para tiempos de crisis: utilidad de las colectividades libertarias (2017).

Camilla Rocha da Silva: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga pela mesma universidade.

Carolina Rodrigues Cunha: licenciada em física pelo Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga.

Célia Maria Machado de Brito: Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE –, vinculada ao curso de Pedagogia. Mestre e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, em estágio pós-doutoral em Educação do Campo, com supervisão da prof.^a Dr.^a Mônica Castagna Molina, da Universidade de Brasília – UNB.

Ercília Maria Braga de Olinda: Doutora em Educação, com pós-doutorado em Ciência da Religião. Professora permanente do PPGE da UFC. Coordenadora do Diretório de Pesquisa do CNPq “Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas”.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos: Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNILAB. Professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH-UNILAB).

José Eustáquio Romão: Graduado em História, pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutorado em Educação, pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é Diretor e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado), na Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, onde coordena o Grupo de Pesquisas Freirianas em Educação (GRUPEFREI). É professor visitante da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Ulht), de Lisboa, Portugal.

Ivan Fortunato: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Sorocaba, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas & Sociais da UFABC e do Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira: Pós-doutora em Educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq 2.

Luiza Cortesão: Professora Emérita da Universidade do Porto (UP). Professora Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP). Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da FPCEUP. Investigadora do CIIE da FPCEUP.

Maria de Fátima Gomes da Silva: Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-Portugal. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco.

Miguel Ángel Santos Guerra: Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga.

Pedro Demo: Doutor em sociologia. Professor Emérito da UnB.

Renata de Almeida Vieira: pedagoga, especialista em Teoria Histórico-Cultural, com mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Rosiane Moraes Torrezan: Doutora em Geografia, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Presidente Epitácio.