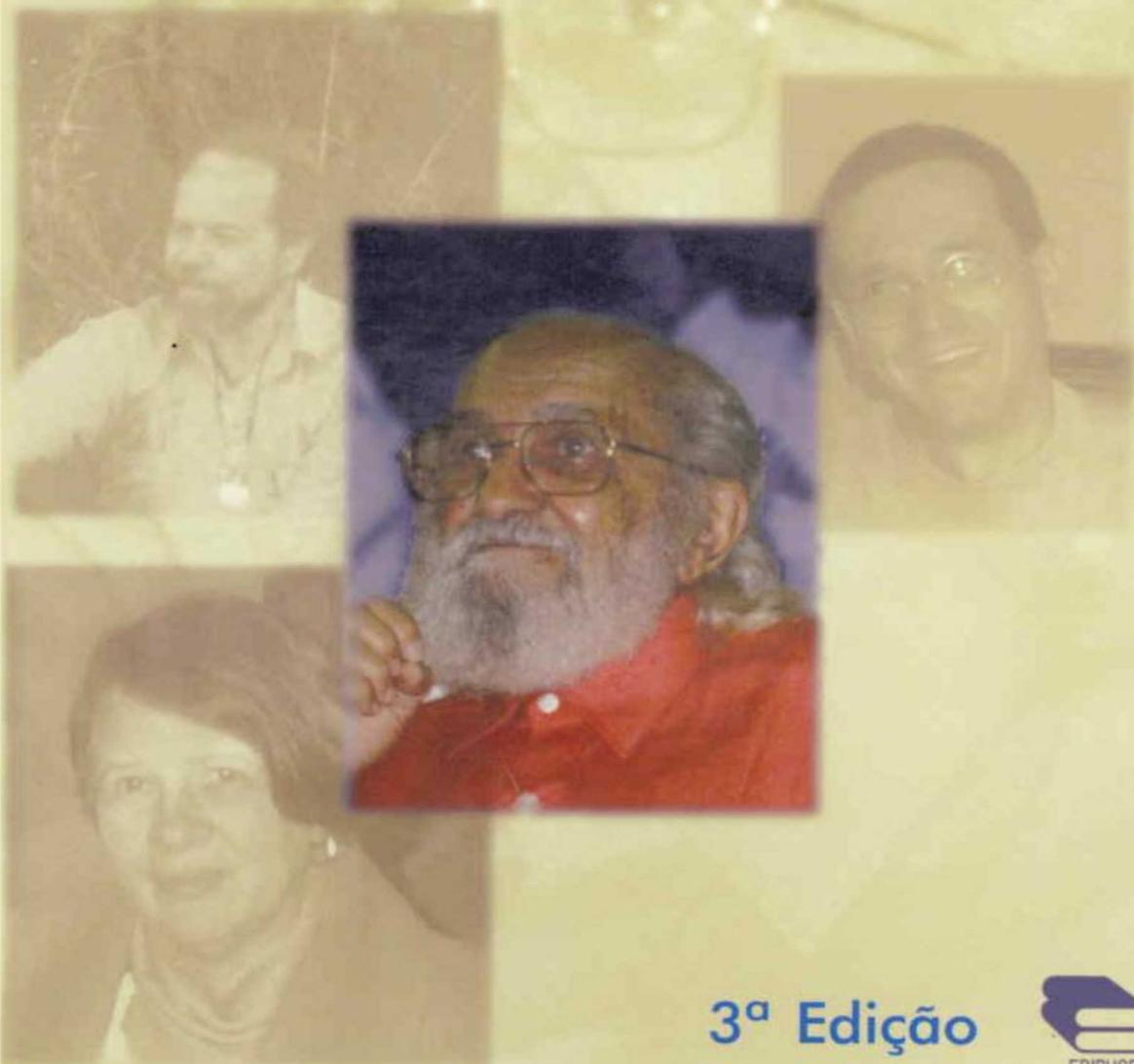


Ana Lúcia Souza de Freitas

da **Pedagogia** **Conscientização**

Um legado de Paulo Freire
à formação de professores



3ª Edição



**Pedagogia da
Conscientização:
um legado de Paulo Freire
à formação de professores**



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Chanceler:

Dom Dadeus Grings

Reitor:

Norberto Francisco Rauch

Vice-Reitor:

Joaquim Clotet

Conselho Editorial:

Antoninho Muza Naime
Antonio Mario Pascual Bianchi
Délcia Enricone
Helena Noronha Cury
Jayme Paviani
Jussara Maria Rosa Mendes
Luiz Antônio de Assis Brasil
Marília Gerhardt de Oliveira
Mírian Oliveira
Urbano Zilles (presidente)

Diretor da EDIPUCRS:

Antoninho Muza Naime

Ana Lúcia Souza de Freitas

**Pedagogia da
Conscientização:**

um legado de Paulo Freire
à formação de professores

3ª edição



Porto Alegre

2004

© EDIPUCRS

1 edição: 2001; 2 edição: 2002; 3 edição: 2004

Capa: AGEXPP – FAMECOS – PUCRS

Preparação de originais: Eurico Saldanha de Lemos

Revisão: da autora

Diagramação da versão digital: Laura Guerra

Editoração e com posição. Suliani – Editografia Ltda.

Impressão e acabamento: Gráfica EPECÊ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F866p

Freitas, Ana Lúcia Souza de
Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo
Freire à formação de professores / 3. ed. Ana Lúcia
Souza de Freitas. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
250 p.

ISBN: 85-7430-227-9

1. Educação 2. Pedagogia 3. Freire, Paulo – Crítica e
Interpretação 4. Professores – Formação Profissional 5.
Conscientização (Educação) I. Título

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Setor de Processamento Técnico da BC-PtJCRS

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem autorização expressa da Editora.

EDIPURS

*Au. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre - RS
Brasil*

*Fone/fax: (51) 3320.3 523
<http://www.pucrs.br/edipucrs/>
E-,nail: edipucrs@pucrs.br*

ao Zê,
*pelas aprendizagens em todas as dimensões,
que envolvem o compromisso político,
a curiosidade epistemológica
e o desafio do desenvolvimento estético
de um conhecimento da vida e para a vida;*

*à minha mãe, Ely,
pelo apoio sempre entusiasmado;*

*à memória de meu irmão Eduardo
e de meu pai, Amílcar,
cuja tristeza da falta tornou-se geradora
de reflexão sobre o sentido da existência;*

*a todos aqueles e aquelas
que compartilharam os espaços de reflexão
em que estas idéias foram sendo gestadas,
e àqueles e àquelas que se sintam desafiados
a viver a inteireza da luta pela reinvenção da escola,
na perspectiva de sua democratização;*

*à memória de Vânia Araújo,
cujo testemunho de luta
com alegria será sempre lembrado*

Apresentação

O presente livro tem sua origem na Dissertação de Ana Lúcia, que tive a felicidade de orientar, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Cito parte de meu parecer para a ocasião da defesa:

“O trabalho se constitui em consistente e brilhante tese, desde que, tanto na forma, quanto no conteúdo, cumpre nível de exigência em muito superior àquele que se espera de uma dissertação, por mais excelente que uma dissertação possa ser. A abordagem teórica do trabalho pode, per se, ser considerada uma tese, tendo em vista que apresenta fôlego para tanto, em virtude do exigente patamar de complexidade, alto grau de abstração e, certamente, caracterizada pelo ineditismo que se exige de uma tese.

Ana Lúcia é uma estudiosa que se mostra à altura do autor por ela trabalhado como referência teórica central – Paulo Freire – quer no diálogo que estabelece com Freire, com base em sua obra, especialmente a da década de 90, quer incluindo nesse diálogo outros autores nacionais e internacionais, quer, ainda, ampliando-o para trazer elementos da realidade a que se detém também a analisar, estabelecendo orgânico relacionamento teoria/empina, bem como elaborando importantes constructos teóricos próprios, em especial quando extrai do seu estudo a categoria conscientização como princípio metodológico para a formação de professores, enriquecendo e dotando a teoria freireana de um corpus integrado explícito.”

O livro *Pedagogia da Conscientização* – um legado de Paulo Freire à formação de professores, não obstante oriundo de um trabalho acadêmico executado com cuidadosa metodologia carece de ranço acadernicista, razão pela qual certamente encantar os leitores, da academia ou não, que têm em comum a admiração e o respeito pela coerência e o valor da vida e obra de

nosso maior educador brasileiro e trazem no sangue – como ele – a paixão de aprender/ensinar, de educar/educar-se.

MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAIJÃO

SUMÁRIO

1 A PRODUÇÃO TEÓRICA DE PAULO FREIRE NA DÉCADA DE 90: UM CONVITE À REFLEXÃO-AÇÃO	21
1.1 Paulo Reglus Neves Freire: o educador que rompeu o tempo dei destiempo	25
1.2 O desafio da reinvenção da escola na década de 90	33
1.3 Conhecimento e senso comum: a perspectiva epistemológica da pós-modernidade presente no saber de experiência feito	51
2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS À CONSCIENTIZAÇÃO	67
2.1 A esperança como desafio à <i>dimensão política</i>	73
2.2_A curiosidade como desafio à dimensão epistemológica	99
2.3 A alegria como desafio à dimensão estética	122
3 FORMAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E REINVENÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO	143
3.1 Conscientização e gestão democrática: uma perspectiva de globalidade	146
3.2 A práxis educativa libertadora e a identidade do educador progressista: uma perspectiva de totalidade	159
3.3_A cotidianidade das ações de formação e a profissionalização docente: uma perspectiva de complexidade	171

3.4_A gestão democrática do trabalho pedagógico: contribuições para a reinvenção da supervisão escolar e outras práticas	187
4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSCIENTIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO	220
5 QUADROS-SÍNTESE	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234

A conscientização revisitada

Conscientização já foi palavra perigosa. Fatal para alguns. Em todos os casos, mágica. Ela dividia as pessoas e os grupos entre os de dentro e os de fora. Entre quem apostava num futuro diferente, num mundo onde todos tivessem lugar e aqueles que pretendiam, por ingenuidade ou astúcia, prender o futuro dentro de um eterno presente. Refiro-me às décadas de 60 e 70, quando intensas movimentações populares se cruzaram com duras e violentas repressões na maioria dos países da América Latina.

Naquele tempo muito se escreveu sobre conscientização, quase sempre numa associação direta e imediata com Paulo Freire. Era uma palavra de sentido mais ou menos evidente para quem fala a língua portuguesa. Mas, como logo se constatou, praticamente intraduzível para outros idiomas. E também para nós o que parecia simples começou a se tornar complicado. Em vez de unir desunia, numa discussão que muitas vezes desfocava o verdadeiro problema por trás da conscientização: a conquista da dignidade como gente. O que surgira como um instrumento de luta nessa conquista parecia tornar-se um fim em si mesmo, deixando de ser um fator para motivar e orientar a ação libertadora. Afinal, como lembrava Thiago de Mello em “Canção para os fonemas da alegria”, publicado em *Educação como prática da liberdade*, palavras deveriam ser

“mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa”.

Dáí veio o silêncio. “Conscientização” saiu de cena, ao menos como personagem central. Um silêncio restaurador, um momento de cicatrizar feridas abertas, mas também de buscar novos caminhos. Paulo Freire não se negava, quando necessário, a usar e explicitar o conceito, mas não via nisso a sua

vocação. Em vez de sair mundo a fora reclamando dos ignorantes que não entendiam ou que deturpavam o sentido de uma palavra, Paulo Freire preferiu criar novas imagens e novas palavras que, quem sabe, dissessem ainda melhor o seu mundo e o mundo que queria ajudar a construir. Uma marca de sua capacidade de recriar-se e de recriar a linguagem, sempre com o intuito de construir pontes e de cruzar fronteiras.

Mas a “conscientização” não estava morta. Jamais como prática e, enquanto palavra, parece que o tempo estava maduro para que retornasse com uma nova densidade e profundidade. Alguns dos escritos mais recentes, no contexto da indignação contra o neoliberalismo excludente, explicitam esta vontade de “abrir” o conceito para crítica e amorosamente reconstruí-lo. Talvez fosse a sua maneira de dizer que a velha opressão está ganhando caras novas, às vezes muito sofisticadas, que escondem o mesmo sofrimento e que na teoria pedagógica latino-americana não nos convém esquecer os caminhos já andados.

O livro de Ana Lúcia é um belo exercício de reconstrução da “conscientização”, vista especificamente como “princípio metodológico para a formação de professores”. Não se trata de uma volta saudosista ao passado para descobrir o que sobrou, mas da explicitação da conscientização nos escritos de Paulo Freire nos anos 90, mesmo quando dito com outras palavras. A autora vê a conscientização como uma totalidade orgânica que compreende três dimensões: a *política*, a *epistemológica* e a *estética* que, por sua vez, são referidas respectivamente às categorias da *esperança*, da *curiosidade epistemológica* e da *alegria*. Tudo isso sempre ligado com a formação do educador e da educadora. A criticidade, a curiosidade e a criatividade, outra forma que a autora usa para expressar a tríade conceitual que descobre na releitura da conscientização, não são meras abstrações, mas estão referidos à prática formativa com professores da rede municipal em Porto Alegre, onde Ana Lúcia exerce a função de coordenadora pedagógica.

Tive o privilégio de acompanhar, embora pontualmente, este trabalho ao longo de seu surgimento como dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). Chamava atenção a persistência com que a autora buscava informações sobre o tema, num verdadeiro processo de desenvolvimento da curiosidade epistemológica. E gratificante ver esta curiosidade ganhando corpo numa obra que por saber-se incompleta convida ao diálogo em várias frentes, algumas novas e outras nem tanto, mas nem por isso menos importantes. Penso, por exemplo, na complexa integração da obra de Paulo Freire na discussão sobre modernidade e pós-modernidade; na relação entre ética e estética, um tema que ganha importante impulso com a publicação de *Pedagogia da Indignação* (editado por Ana Maria Freire); nos novos desafios no campo da epistemologia a partir do desenvolvimento tecnológico, entre outros.

Alegro-me com o fato de que este privilégio de conhecer Ana Lúcia e ser companheiro de diálogo seja agora ampliado para quem compartilha a fé no *ineditamente-viável* na e através da educação.

DANILO R. STRECK

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISJNOS.

Primeiras Palavras

O entendimento acerca da Pedagogia da Conscientização como centralidade do legado de Paulo Freire à formação de professores veio sendo construído ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Nasceu da necessidade de melhor compreender minha própria prática, enquanto professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, cuja vivência de reinvenção da escola, parte integrante da globalidade do Projeto de Gestão Democrática da Cidade, tem desafiado a constituição de práticas pedagógicas ineditamente-viáveis, capazes de consolidar a lógica da inclusão como eixo organizador do cotidiano na Escola Cidadã.

Especialmente, frente ao contexto de reestruturação curricular vivido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre de 1993 a 2000, acentuou-se minha preocupação em torno da construção de um conhecimento que potencializasse o processo de formação permanente de professores, tendo em vista a transformação da prática pedagógica na perspectiva da gestão democrática da escola. Considerando que esta compreensão exige opções de natureza diversa, a investigação realizada no curso de mestrado configurou-se como uma possibilidade de ampliar e sistematizar os saberes de experiência feitos na vivência do compromisso com uma concepção problematizadora e libertadora da educação, em que Paulo Freire desde cedo fez-se referência permanente de minha ação, reflexão e registro.

Como pesquisadora, assumi a postura de constante preocupação em não reproduzir ações caracterizadas pela prescrição e descompromisso com a transformação da realidade, por acreditar que o “que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Frigotto, 1991a, p. 81). O movimento constitutivo desta pesquisa levou em consideração,

sobretudo, o risco de tomar a realidade pesquisada como objeto de pura “curiosidade intelectual” (Freire, 1992, p. 71). A esse respeito, mesmo que de forma alongada, é relevante destacar as preocupações de Apple (1998, p. 26-28), manifestadas sob a forma de denúncia:

“Actualmente, existe uma espécie de ‘indústria’ de Freire. Foram escritos múltiplos livros sobre o seu trabalho e influência. [...] Muita gente utilizou Freire enquanto escritor e pessoa como parte de estratégias de mobilidade social no meio acadêmico. [...] Assim, empenham-se na recolha de capital cultural que esperam um dia converter em capital econômico, através de um maior prestígio e de um progresso na carreira académica. [...] Tenho que admitir que suspeito desses indivíduos que se apropriaram do nome e linguagem de Freire, mas que, eles próprios, nunca se empenharam em dinamizar um trabalho deste tipo numa prática concreta. [...] quero que se explore a possibilidade de que uma das utilizações de Freire tenha sido criar uma ilusão de compromisso político enquanto se procurava não fazer sacrifícios em relação ao objetivo de ascensão individual e prestígio.”

Muitas têm sido as investigações que analisam o caráter excludente, classificatório e elitista da escola, apontando a necessidade de transformação das práticas pedagógicas baseadas em pressupostos inatistas e/ou empiristas, em função de uma postura interacionista e reflexiva do/a professor/a. No entanto, poucas são aquelas que, para além da denúncia, apresentam alternativas concretas que proponham sua superação. Este trabalho, ao fundamentar-se na teoria pedagógica de Paulo Freire, assume a dialeticidade da denúncia e do anúncio, em que se constitui a *Pedagogia da Esperança* como um caminho para fazer da investigação um instrumento de estudo, análise e avaliação da própria prática, mas também de proposição e compromisso com a criação do *inédito-viável* na perspectiva da democratização da escola pública e da construção de um conhecimento libertador.

Ao assumir o compromisso do ato de pesquisar, ultrapassando os limites da *pura curiosidade intelectual* (Freire, 1992, p.71) para contribuir efetivamente num movimento transformador, a construção possível a partir da pesquisa teve como

ponto de partida e de chegada a Rede Municipal de Ensino,¹ buscando implicações concretas para o próprio trabalho, no intuito de vivenciar “o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação” (Frigotto, 1991a, p. 89).

No intuito de diminuir os riscos de uma visão intelectualista, a construção do caminho orientou-se em função de minha própria *curiosidade epistemológica* aliada à perspectiva de democratização do conhecimento, demarcando um processo de interlocução permanente em que o desaió de sua construção também foi lançado à *curiosidade epistemológica* de outros sujeitos. Nesse movimento, o estudo do referencial teórico assumiu características próprias, constituindo-se fundamentalmente numa postura dialógica a partir de três perspectivas: o diálogo com o próprio *saber de experiência feito*, o diálogo com a literatura e o diálogo na interação com outros *saberes de experiência feitos*.

O diálogo com o próprio *saber de experiência feito*, problematizado pela literatura, estabeleceu categorias de análise que foram sendo compreendidas a partir de uma *rigoriedade metódica* que originou a elaboração de uma resenha e seis ensaios² publicados no período de dezembro de 1997 a março de 1999. A sistematização destas reflexões viabilizou a participação em diversos fóruns de discussão que contribuiriam para sua reelaboração a partir da interação no diálogo com outros *saberes de experiência feitos*.

Sobretudo, a teorização da prática aqui construída tornou-se possível a partir da diversidade das interações estabelecidas e representa um testemunho da potencialidade transformadora do movimento de pesquisar a própria prática,

¹ Este trabalho é parte de minha dissertação de mestrado defendida em julho de 1999, na PUCRS, sob o título A conscientização como princípio metodológico da formação de professores - registro da reflexão sobre uma experiência meditante-viável na Política Educacional da Administração Popular em Porto Alegre. Ainda que tenha se feito a opção por publicar neste momento apenas o estudo teórico que envolveu este trabalho, a reflexão que aqui se apresenta não teria sido possível sem a contribuição dos/as participantes da pesquisa. O estudo completo desta investigação encontra-se à disposição nas bibliotecas da PUCRS e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

² As publicações aqui mencionadas estão indicadas nas referências bibliográficas

o qual não permite que se restrinja a ela. Entre elas, destacam-se também as entrevistas-conversa realizadas com Adriano Nogueira, Carlos Rodrigues Brandão e Ana Maria Araújo Freire, bem como as entrevistas que privilegiaram a escuta do *saber de experiência feito* de autores/as e atores/as do trabalho cotidiano na consolidação da Escola Cidadã em Porto Alegre.

Integra ainda a complexidade vivenciada nesse processo a interação com minhas alunas e ex-alunas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle, cuja interlocução mobilizou ao pensamento frente às *situações-limite* da prática educativa e reforçou a necessidade de uma *Pedagogia da Esperança* como ingrediente fundamental à formação do supervisor-educador. De igual modo, minha participação como integrante do *Projeto Sonho Possível*³ fortaleceu a compreensão acerca da transitoriedade dos sonhos impossíveis e da necessária *inteireza* que envolve a construção de suas possibilidades.

Nesse processo, a indignação, que se funda na certeza da natureza política da prática pedagógica, mobilizou-me à recriação do modo de lutar contra a dificuldade inerente às práticas que buscam romper com o imobilismo. O exercício sistemático da indignação, *produto-produtora* de criticidade, levou-me a fazer da escrita um instrumento da defesa por *sonhos possíveis*, em que o desafio à intuição e à rigorosidade metódica, politicamente orientadas, se fez permanente. Esse foi o movimento em que se constituiu o estudo e sistematização dos capítulos que integram este trabalho.

A opção primeira por Paulo Freire como referência teórica central para esta reflexão justifica-se não só em função da opção política que o insere no campo da pedagogia progressista, mas principalmente por seu testemunho acerca da possibilidade de vivenciarmos a *inteireza* de ser educador/a. A delimitação do estudo das obras escritas na década de 90 deve-se ao fato de

³ O *Projeto Sonho Possível* deu origem à realização de um *inérito-viável*: a Escola Popular Lassalista por Ciclos de Formação, situada em Sapucaia do Sul e, na continuidade, contribuiu para a criação do NUPEP Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Popular do Centro Universitário La Salle, em Canoas. A esse respeito ver *Sonho Possível*: Revista de Educação Popular / Centro Universitário La Salle; NUPEP, v. 1, n. 1, abr. 2000. Canoas: CEULS, 2000.

ser este um período em que a reflexão de Freire tem a peculiaridade de tematizar a prática da *concepção problematizadora e libertadora da educação* no espaço formal da escola pública. Escritas a partir de sua experiência como secretário municipal de educação da cidade de São Paulo, enfatizam a formação permanente como uma necessidade à prática profissional do professor, bem como à *reinvenção* da escola na perspectiva de sua qualidade democrática. É o que se trata no primeiro capítulo.

O segundo capítulo organiza-se a partir da compreensão de que “a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (Freire, 1986, p. 146) e que a constituição da práxis educativa libertadora, em que se vivenciam simultaneamente estas três dimensões do ato pedagógico, constrói-se no processo de conscientização.

A possibilidade de desenvolvimento de uma consciência profissional comprometida com práticas reflexivas, críticas, engajadas no trabalho coletivo em torno da construção de um projeto político-pedagógico de uma escola de qualidade para as classes populares, não está colocada somente no âmbito individual, mas é um desafio que se coloca ao processo de formação permanente de professores a ser intencionalmente organizado e planejado em função da democratização do trabalho pedagógico. Esse é o centro da discussão do terceiro capítulo, ao considerar que a concretização desta possibilidade amplia-se a partir de uma prática de coordenação que organize o trabalho coletivo segundo uma perspectiva metodológica coerente com sua intencionalidade política.

É nesse sentido que o terceiro capítulo defende a tese de que a conscientização, mais do que uma finalidade da prática educativa libertadora, possa ser compreendida como um princípio metodológico e propõe que seja este um caminho para que se *reinvente* a atuação da equipe diretiva na escola, apontando desafios especialmente à prática da supervisão escolar. Ao final, são

sumariados os pressupostos que sustentam a compreensão da conscientização como um princípio metodológico da formação de professores, entendidos como um convite à vivência de uma práxis de esperança, curiosidade e alegria.

E com muita alegria que entrego à curiosidade das/os possíveis leitoras/es deste livro, reflexões que dizem um pouco de mim e de muitas/os que nele se envolveram diretamente ou sofreram suas repercussões. Não poderia deixar, ao final destas “Primeiras palavras”, de expressar meu agradecimento, em especial:

à prof^a Dr Maria Helena Menna Barreto Abrahão pelo carinho e competência ético-democrática com que orientou a elaboração deste trabalho, cuja disponibilidade se fez através do apoio, da crítica, do estímulo e da valorização constantes;

ao prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, pela acolhida afetuosa de minha curiosidade epistemológica e por ter me desafiado a compreendê-la à luz de Bachelard;

ao prof. Dr. Adriano Nogueira pela cumplicidade na defesa de sonhos possíveis;

à prof Dr Ana Maria Araújo Freire e ao prof. Dr. Danilo Streck pelo apoio e disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho;

à prof Sônia Pilla Vares, secretária municipal de educação na segunda gestão da Administração Popular em Porto Alegre e à prof Maria de Fátima Baierle, diretora da Divisão de Educação Escolar neste período, pelo apoio e estímulo na origem de minhas reflexões;

ao prof. José Clóvis de Azevedo, secretário municipal de educação na terceira gestão da Administração Popular em Porto Alegre, pela confiança e valorização com que acolheu, na teoria e na prática, o desenvolvimento deste trabalho;

à prof. Ana Maria Giovanoni Fornos, à profa Vera Arnaro, à Vera Mansa Mendes da Silva e Paulo Roberto Psiebigger, da coordenação dos NAIs, pelo apoio que viabilizou o diálogo com a realidade;

aos professores e professoras entrevistados: José Clóvis de Azevedo, Paulo Renato Soares, Margane Foichini, Ana Lúcia do Carmo Falcetta, Ana Maria Giovanoni Fornos, Ponimar dei Pino, Neusa Teresinha Herbert, Dóris Helena de Souza, Susana Fernandes, Cláudia Luana da Cunha Onófrío, Maria Isabel E. Petersen, Ana Lúcia Brum Ginar Teiles, cuja disponibilidade em compartilhar seu *saber de experiência feito* foi fundamental para vislumbrar vivências de possibilidade;

aos demais colegas com quem compartilhei o trabalho de assessoria pedagógica da SMED no período de 1993 a 2000, bem como às professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que lutam para construir a realidade de muitos *sonhos possíveis*;

ao prof. Alexandre Silva Virgínio, secretário municipal de educação de Alvorada, bem como aos demais companheiros e companheiras de sua equipe e das escolas, cuja partilha da reflexão contribuiu no processo de sistematização deste trabalho.

ao Ir. Adriano José Hertzog Vieira e demais companheiras/os integrantes do *Projeto Sonho Possível*, cuja partilha desafia a compreensão da *inteireza* de ser educador/a;

às amigas que compartilharam as idéias e o processo, de diferentes formas; às minhas ex-alunas e alunos; aos colegas e professores/as com quem compartilhei o estudo no curso de mestrado, cuja interação consolidou a importância do outro na problematização do pensamento;

ao amigo Gilberto Ferreira da Silva e às amigas Dóris Helena de Souza e Luciana Coronel, cuja *inteireza* com que se dedicaram às *leituras com olhos de banca* contribuiu para a relativização das certezas;

ao meu irmão, Marcos, e minhas irmãs, Sílvia Alice e Cana, e aos demais familiares pelo apoio, estímulo, carinho, cuidados e compreensão sobre as horas de afastamento devido ao estudo rigoroso;

sobretudo ao Zé, pela *paciência impaciente* com que suportou o exercício da *rigoriedade metódica* que me permitiu a sistematização desta reflexão.

A produção teórica de Paulo Freire na década de 90: um convite à reflexão-ação



Freire tem sido citado por educadores em todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática.

Peter McLaren

A compreensão da obra de Freire tem sido objeto de múltiplas e variadas interpretações. Sua contribuição tem sido referência para a recriação de práticas educativas em diversas áreas e âmbitos de atuação. Sua construção teórica, fundada na experiência criticamente refletida, assume características próprias, capazes de suscitar leituras diversas, tanto no que diz respeito às temáticas, quanto às áreas de abrangência. Igualmente, a aproximação de Freire com outros teóricos tem sido tema de muitos estudos e investigações, constituindo-se referências importantes em diversos campos do conhecimento. Realizo a aproximação de Freire com Boaventura de Sousa Santos, Gaston Bachelard e Georges Snyders no intuito de melhor compreender os conceitos trabalhados por ele nas obras escritas na década de 90, especialmente no que se refere à formação de professores.

A escrita de Freire, embora à primeira vista tenha um tom de relato de experiência, é resultado de uma intensa reflexão teórica que lhe permite perceber criticamente as experiências vividas. Nem sempre explícitas, as influências teóricas que marcaram a construção do pensamento de Freire, em

diferentes momentos, são muitas, tendo em vista sua permanente curiosidade epistemológica exercida em função de múltiplos temas de interesse: antropologia, lingüística, filosofia, literatura, gramática, história e educação, entre outros. A respeito de tão variadas influências, é interessante observar sua preocupação em registrar, em um livro de anotações, o nome, o autor e até o valor pago pelas obras adquiridas. No período de 1942 a 1955, registram-se 572 livros, entre autores nacionais e estrangeiros, de modo que torna-se difícil limitar suas referências.¹ Contudo, Georges Snyders,² educador francês contemporâneo de Freire, exerce influência explícita que sobressai-se nas obras escritas na década de 90, período em que sua preocupação volta-se, de forma intensa, para uma racionalidade molhada de afetividade, na qual não se dicotorniza o afetivo do cognitivo. Referindo-se ao mesmo, Freire afirma:

[...] um homem como Georges Snyders, o grande educador francês, que, para mim, é uma das melhores expressões de uma concepção séria da pedagogia neste fim de século. Ele é um socialista com clara opção marxista e com uma lealdade criadora ao pensamento marxista. Seu último livro, *La joie à l'école* (A alegria na escola), é um hino à alegria. O que ele faz é convidar o educador a fazer alegria através da educação (Freire, 1991a, p. 93).

Freire assume-se como parceiro do pensamento de Snyders, na defesa de uma disciplina intelectual geradora de alegria. A proximidade da construção teórica de ambos se materializa quando Freire prefacia a edição brasileira da obra de Snyders intitulada *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola* a

¹ Essa é uma curiosidade interessante que demarca a rigorosidade metódica exercida por Freire no ato de estudar; encontra-se, em pormenores, na nota n 27 da obra *Pedagogia da esperança* (1992) escrita por Ana Maria Araújo Freire

² Georges Snyders (1916), educador francês contemporâneo, a partir de uma compreensão marxista da sociedade, desenvolveu estudo das pedagogias não-diretivas, constituindo-se enquanto referência da teoria educacional crítica, ao construir o conceito de *Pedagogia progressista*, título de importante obra sua (Coimbra, Portugal: Almedina, 1974). O tema da alegria na perspectiva da pedagogia progressista vem sendo desenvolvido ao longo de suas obras: *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* (Lisboa, Portugal: Moraes, 1976); *Escola, classe e luta de classes* (Lisboa, Portugal: Moraes, 1977); *A alegria na escola*; *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (São Paulo: Cortez, 1992); *Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993); *Feliz na Universidade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995).

partir de textos literários. Escrito em janeiro de 1993, período imediatamente posterior à editora Paz e Terra ter lançado, em dezembro de 1992, sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, estabelece uma relação de complementaridade entre as referidas obras, ao afirmar que “não há esperança sem alegria” p. 10). Na continuidade de suas obras, ao discutir a necessidade de a escola tomar-se um centro de alegria, bem como destacar a importância de criação de condições para que a alegria na escola seja possível, refere-se sempre a Snyders como alguém que vem, alegremente, lutando por esse sonho.

As aproximações com Gaston Bachelard³ e Boaventura de Sousa Santos,⁴ embora não tenham uma indicação explícita nesse sentido, foram aqui destacadas para compreender a concepção de conhecimento que perpassa a construção teórica de Freire, já que, assim como Freire e Snyders, Bachelard e Sousa Santos têm uma compreensão do conhecimento a partir de uma complexa articulação da totalidade de suas dimensões: política, epistemológica

³ Gostou Bachelard (1894-1962), filósofo francês, consagrou-se como referência contemporânea por sua contribuição tanto no que diz respeito à construção do saber científico (Bachelard diurno), quanto no que diz respeito ao saber da criação artística, do devaneio, das imagens poéticas, das potências da imaginação (Bachelard noturno), Procurando pensar a relação dos homens com seu próprio saber, suas idéias tornam-se amplamente difundidas a partir da obra *A formação do espírito científico*. Publicada em Paris, em 1938, e reeditada em diversas línguas.

⁴ Boaventura de Sousa Santos (1940), sociólogo, é Professor Catedrático da Faculdade de Economia e Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Em 1988, realizou conferências no Brasil a convite do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Entre seus numerosos trabalhos, encontra-se um estudo sobre as formas de relações jurídicas e as contradições socioeconômicas no Brasil pós-64, realizado a partir de trabalho empírico no cotidiano da Favela da Rocinha no Rio de Janeiro, publicado pela Universidade de Yale: *The law of the oppressed: the construction and reproduction of legality in Pasargada Law* (1977). Importante teórico que atua na perspectiva de um entendimento progressista da pós-modernidade, desenvolve reflexão acerca da utopia no contexto atual, especialmente na obra *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1995). A respeito da pós-modernidade, destacam-se duas obras anteriores, que também fundamentam o referencial teórico desse trabalho: *Um discurso sobre as ciências* (1987) e *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989). A convite da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, participou do *III Seminário Internacional de Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*, cuja reflexão, publicada sob o título *Para uma Pedagogia do Conflito* (Silva, 1996) é mais uma referência utilizada neste estudo. Atualmente, realiza coleta de dados e troca de subsídios em torno de iniciativas de participação popular e democrática a partir de um convênio de parceria com o CIDAIE – Centro de Assessoria e Estudos Urbanos (ONG), em Porto Alegre/RS.

e estética. Tal concepção revela uma perspectiva pedagógica progressista comum a tais teóricos, característica determinante da opção do estudo dos mesmos para ampliar a compreensão da proposta de formação de professores defendida por Freire.

Entretanto, não se trata aqui de analisar globalmente a obra de tais autores, mas de buscar algumas aproximações que contribuam para o estudo da peculiaridade das obras que integram a produção teórica de Freire na década de 90. Nesse período, Freire tematiza a prática da educação libertadora no âmbito da escola pública, sem contudo restringir-se a ela. Especialmente, no que diz respeito à formação de professores, esse é um período em que a produção teórica de Freire faz-se referência indispensável ao desenvolvimento de propostas de formação que proponham-se à manutenção da perspectiva utópica da educação, enquanto alternativa de mobilização das forças progressistas frente ao contexto neoliberal.

A leitura de sua obra instiga à reflexão, uma vez que sua escrita não apenas denuncia de modo contundente a lógica social perversa a que se coadunam as práticas orientadas por uma concepção bancária da educação, mas, sobretudo, desafia à ação, pois sua vivência refletida, na perspectiva de uma concepção libertadora da educação, é testemunho de que mudar é urgente e possível, embora difícil. Freire contagia de esperança, mobilizando a inteireza de suas leitoras e leitores ao compromisso com uma perspectiva transformadora da educação, desafiando-os/as à autoria da reinvenção da prática docente, compreendida como um espaço de luta por condições sociais favoráveis à vivência de sonhos possíveis.

1.1

Paulo Reglus Neves Freire: o educador que rompeu o *tempo dei destiempo*

Paulo Freire, forma reduzida do nome como ficou nacional e internacionalmente conhecido o educador Paulo Reglus Neves Freire, referência central na construção da teoria educacional crítica da modernidade, continua a sê-lo para a manutenção de uma pedagogia progressista nesses polêmicos tempos de pós-modernidade. A seu respeito, cabe referir utilizando suas próprias palavras⁵, ainda que de modo alongado, por ser esta uma forma de contextualizar a origem de suas reflexões:

Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encantamento, bairro da Casa Amarela. Joaquim Temístocles Freire, 1...] espiritista [...] extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai. Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe. [...] Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. [...] A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. [... 1 Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. [...] Como professor de Português, satisfazia o gosto pelo estudo da língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família. E...] Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza [...]. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos 1...] Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar com problemas educacionais. [...] O golpe de Estado (1964) [...] levou-me à prisão por cerca de 70 dias [...] refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. [...] Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro” (Freire, 1979a, p. 13-16).

Infelizmente, para muitos, assim como o conhecimento de seu nome e de sua história, reduzida foi também a compreensão da importância e

⁵ A declaração se encontra integralmente detalhada em Paulo Freire Por si mesmo – primeira parte da obra, “Conscientização – teoria e prática da libertação” (1979a).

complexidade de sua obra. Tanto por parte de quem o defendeu, mas reduziu sua contribuição a um “método de alfabetização de adultos”, aos trabalhos no campo da educação informal ou a uma pedagogia social,⁶ quanto por parte dos que o acusam de ultrapassado, ao considerarem que encontra-se, ainda hoje, fundado no paradigma da modernidade. A contemporaneidade de Freire é, pois, aspecto igualmente polêmico e que merece ser melhor analisado, desde os diferentes posicionamentos críticos.

Alguns posicionamentos fazem a crítica a Freire sem declarar explicitamente uma posição acerca da contemporaneidade de sua obra. Costa (1998), ao referir sua própria trajetória de construção das referências teóricas para o trabalho com pesquisa-ação,⁷ dá destaque ao fato de ver-se “impelida ao ceticismo quanto ao potencial emancipatório de qualquer projeto guiado por uma razão unitária” (p. 243). Justifica seu questionamento sobre a concepção de ciência e conhecimento em que se fundamenta o paradigma da modernidade. Insere em sua reflexão a referência a Freire quando questiona as possibilidades da construção de conhecimento a partir das práticas dialógicas, em função de considerar “impossível não admitir o quanto são desiguais, em

⁶ A expressão é empregada por Moraes, na obra *O Paradigma Educacional Emergente* (1997), ao referir-se à contribuição de Freire para a constituição de um paradigma educacional emergente, qualificado por ela de: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. Considera que Freire situa-se no mesmo âmbito de outros autores que referenciam tal paradigma (Jean Piaget, Seymour Papert e Howard Gardner) porque suas teorias “têm uma visão de totalidade ao descrever a multidimensionalidade do processo de construção do conhecimento [...] reconhecem a subjetividade no conhecimento [...] a participação do sujeito na construção do conhecimento [...]” (p. 24). Entretanto, afirma que “cada autor tenha privilegiado ou reforçado um aspecto mais do que outro” (p. 24). Sendo assim, ao referir-se a Freire, ao longo de sua obra, não localiza sua contribuição quando se refere aos aspectos ligados à subjetividade, a qual analisa como elemento importante nesse paradigma, destacando a intuição e a criatividade, entre outros. Essa referência não se dá de forma explícita nem mesmo quando utiliza o termo *inteirosa* (p. 102), expressão “bem freireana”, utilizada por ele na década de 90, para expressar a importância destes elementos no ato crítico de conhecer. Tal como ele mesmo nos afirma: “Sou uma inteireza e não urna dicotomia.t.j Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (1995, p. 18). A ausência da importante contribuição de Freire acerca da dimensão estética do ato de conhecer na referida obra poderá ser atribuída ao fato de ter sido pouco explorada sua produção da década de 90, visto que, na bibliografia indicada, mencionam-se apenas duas obras desse período: *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Política e Educação* (1993).

⁷ O trabalho referido consta de uma reflexão da autora com o objetivo de “questionar o suposto caráter emancipatório das práticas participativas de pesquisa empregadas na educação de grupos populares *subalternos*” (grifo meu).

termos de poder, os sujeitos que conversam em um grupo, o que torna uma ilusão o suposto caráter democrático da ‘construção coletiva do conhecimento’ (p. 244-245). Decorre desse entendimento, a crítica mais direta a Freire, salientando dois aspectos: primeiro, que “uma relação dialógica não é, necessariamente, uma relação de igualdade e nem *garantia* de participação democrática (p. 245); segundo, que a conscientização não *garante*⁸ a emancipação” (p. 245).

É interessante observar que tal crítica se organiza tendo como referência central o termo garantia, o qual, além de ser uma expressão dos valores de uma modernidade tecnicista, reduz o processo de conscientização a uma relação de causa-efeito. Tal entendimento ilustra a relevância das preocupações de Freire em torno das diferentes interpretações que foram atribuídas ao conceito de conscientização, pois justamente por não se tratar de uma pílula mágica, o processo de conscientização, ao ter também suas limitações, torna-se ainda mais complexo, pouco compreendido e raramente praticado.

Outros posicionamentos assumem, de forma mais explícita, o entendimento sobre a obra de Freire em relação aos pressupostos da modernidade e/ou pós-modernidade. Esse é o modo como se posiciona Nóvoa (1998), quando considera que “o essencial do projeto de Freire é modernista” (p. 180), mas admite que, em seus últimos escritos, Freire apresenta uma “nova reflexão epistemológica [...] inserida numa teoria do conhecimento que faz a crítica às racionalidades positivistas” (p. 181) ao recusar a dicotomia entre subjetividade e objetividade. Destaca também como aspectos relevantes da atual reflexão de Freire o modo com que se refere às questões relativas ao feminismo, ao multiculturalismo e à dimensão coletiva da formação docente.

Nóvoa apresenta A “inteireza” de um pedagogo utópico, considerando que o percurso da vida de Freire foi referência para sua construção teórica e

⁸ Grifos meus.

analisa as contribuições do mesmo a partir de três fases.⁹ A primeira, é por ele compreendida como o período que vai “até 1969, fase que corresponde à fixação de uma certa imagem de Paulo Freire, a partir do lançamento das primeiras experiências de alfabetização, da elaboração de seu método e da redação da sua trilogia de referência” (p. 173).

A trilogia de referência, nomeada pelo autor, diz respeito às obras: A educação como prática da liberdade (1967), Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1968) e Pedagogia do Oprimido (1970). Escritas nos últimos anos dessa fase, quando Freire, próximo de seus cinquenta anos, encontrava-se exilado no Chile,¹⁰ são expressão da intensa reflexão e sistematização vividas nesse período. Segundo Freire, os saberes sistematizados nessas obras foram se constituindo criticamente desde suas primeiras experiências no SESI,¹¹ e se consolidaram na prática chilena e na reflexão teórica que fez sobre ela. Tais escritos têm, sobretudo, a marca do clima perversamente antidemocrático da repressão vivida no Brasil na época do regime militar, pano de fundo da reflexão de Freire especialmente nessa primeira fase.¹²

A segunda fase, compreendida entre 1969 e 1980, caracterizada por “uma forte ação político-educativa nos países ditos ‘em desenvolvimento’ e uma presença muito significativa nos meios acadêmicos e universitários dos países ditos

⁹ Tomo a referência de Nóvoa para inserir, em cada fase, outros elementos que considero importantes destacar na trajetória de Freire. Entretanto, por já terem sido realizados inúmeros trabalhos em relação às fases iniciais da vida e obra de Paulo Freire, sua inclusão aqui tem apenas o objetivo de situar o estado da década de 90, o qual poderia ser considerado como um segundo momento da terceira fase proposta por Nóvoa.

¹⁰ O Chile foi o local em que se instalou, de 1964 a 1969, depois de ter passado pela Bolívia, de onde saiu, em novembro de 64, também em função de um golpe de Estado.

¹¹ Trata-se do Serviço Social da Indústria, instituição privada, na qual Freire realizou trabalho na Divisão de Educação e Cultura, sendo esta uma passagem fundamental na sua trajetória pessoal e profissional. A respeito desse período, além dos comentários que perpassam diversas obras, Freire dedica uma reflexão especial em *Cartas à Cristina* (décima primeira carta, p. 109-140).

¹² Essa reflexão é feita por Freire (1992), ao narrar a dificuldade de fazer chegar ao Brasil o texto da obra *Pedagogia do oprimido*; datilografado em português, língua em que *foi o-iginalmente escrito* (p. 62), teve sua primeira publicação em inglês, no ano de 1970, sendo que sua publicação no Brasil foi possível somente em 1975, quando já havia sido traduzido também para o espanhol, o italiano, o francês e o alemão. Devido ao clima de repressão vivido na época, nessa edição, foi preciso omitir os nomes de muitos amigos e companheiros de exílio a quem Freire gostaria de ter registrado seu agradecimento.

‘desenvolvidos’ (Nóvoa, 1998, p. 173),¹³ foi o período em que Freire, situado em Genebra, trabalhou no Conselho Mundial das Igrejas, viveu o que ele denominou de “contexto de empréstimo”.¹⁴ Para Freire este foi um período em que a tradução de suas obras para várias línguas, especialmente a Pedagogia do Oprimido, fez com que aumentassem o número de convites que fizeram com que ele fosse se “tomando um andarilho” (Freire, 1993a, p. 87). Várias foram as experiências desse período, das quais, entre outras, decorre a publicação da obra *Cartas à Guiné-Bissau*: registro de uma experiência em processo.

O retorno definitivo de Freire ao Brasil, em junho de 1980, demarca, segundo Nóvoa, o início da terceira fase, a qual permitiu-lhe “por um lado, investir intelectualmente numa nova produção escrita e, por outro lado, implicar-se em movimentos sociopolíticos no contexto de São Paulo e do Brasil” (p. 173). Para Freire (1991a), esse momento foi, inicialmente, um tempo de “reaprender o Brasil” (p. 62). Destaca, como fatos marcantes do período, os diálogos nas viagens pelo país, o retorno à atividade docente¹⁵ e a participação como membro fundador do Partido dos Trabalhadores, da qual decorreu sua indicação para o trabalho como secretário municipal de educação de São Paulo. As muitas e variadas experiências dessa fase, geraram uma intensa produção intelectual, trazendo novas reflexões que ampliam e complementam aspectos de suas obras anteriores. Nóvoa admite,

¹³ Essa fase é denominada por Nóvoa de *vagabundagem do óbvio*. Certamente, *obviedade* e *vagabundagem* não são as melhores palavras para expressar os desafios enfrentados por Freire neste período. A expressão é também empregada por Edson Passetti, cuja obra *Conversação libertária com Paulo Freire* é introduzida sob o título: *Paulo Freire, o andarilho do óbvio*. Em sua reflexão, Passetti (1998) refere-se a Freire como alguém que “passou a vida como um andarilho do óbvio, um libertário pela estrela azulada que navega no Nada” (p. 22). Essa obra, em 120 páginas, reúne entrevistas gravadas em 13 sessões de duas horas cada uma realizadas entre 1994 e 1995, organizadas a partir dos seguintes títulos: *Biografia pelo biografado*; *O método dialógico*; *O homem público e Ideário libertário*.

¹⁴ Expressão utilizada por Freire (1995) para referir-se à difícil aprendizagem de viver e sofrer o espaço-tempo do exílio. “Sofrer o exílio é assumir o drama da ruptura que caracteriza a experiência de existir num *contexto de empréstimo*” (p. 51), sendo necessário, para tanto, aprender a educar a saudade de seu contexto de origem, ao compreender que existe um exílio tão difícil quanto o seu: “o exílio de quem fica” (p. 53).F

¹⁵ Freire se tornou professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas.

como uma consequência das relações estabelecidas por Freire nessa fase, a inclusão, em suas últimas obras, de aspectos relevantes da discussão da pós-modernidade. Apesar disso, considera que a forma como o mesmo “reelabora um discurso humanista e utópico na Pedagogia da Esperança” (p. 180) demonstra cabalmente sua perspectiva modernista.

Para além de tais interpretações, a contemporaneidade da obra de Freire pode ser melhor compreendida a partir da reflexão realizada por Cirigliano (1995),¹⁶ em torno de uma certa teoria de interpretação periodizante, surgida nos anos 80, a qual, fundada num determinismo pessimista, analisava os momentos do destino das teorias de caráter transformador. Fundava-se numa análise explicativa da trajetória das mesmas a partir de três tempos: o pretiempo, o contratiempo e o destiempo. No pretiempo, tempo de proposição de novos paradigmas, as idéias são parcialmente toleradas, pois encontram-se na forma de ensaios iniciais; no contratiempo, tais idéias, uma vez postas em prática, avançam contrariando mentalidades dominantes que acabam por encaminhar-lhes ao exílio, momento de pausa ordenadora. Com o passar dos anos são levadas ao destiempo, período em que suas oposições se suavizam, pois deixam de ter um caráter ameaçador, ao passarem a ser apenas uma referência nostálgica, que já perdeu a possibilidade de se concretizar. Para Cirigliano, a obra de Freire “há quebrado ei tiempo del destiempo” (p. 1), uma vez que, politicamente comprometida com sua contemporaneidade, não perde a força de sua palavra.

E importante também destacar o próprio posicionamento de Freire sobre os questionamentos em torno da atualidade de sua obra, assumido de forma pública em diferentes momentos. Entre outros, destaca-se sua saudação

¹⁶ Gustavo F. J. Cirigliano é Doutor em Educação pela Universidade de Buenos Aires e consultor internacional de instituições como a OEA, BID e UNESCO; desenvolve com profundidade esta reflexão no trabalho publicado sob o título “De la palabra consciencia de la opresión a la palabra proyecto de la esperanza” na Revista *La Educaeión*. O título aqui apresentado não tem o intuito de reproduzir sua reflexão, mas de tomá-la como referência para a compreensão de sua importância na formação de professores.

aos participantes do congresso sobre Comunicação e Desenvolvimento na Era Pós-Moderna: uma Reavaliação do Legado Freireano, ocorrido na Malásia em 1993.

Entendo, por outro lado, que assim como houve progressistas e retrógrados na antiguidade, na modernidade, também os há na pós-modernidade. Há uma forma reacionária de ser pós-moderno como há uma forma progressista de sê-lo. A pós-modernidade não está isenta dos conflitos, por conseguinte das opções, das rupturas, das decisões. Para mim, a *prática educativa progressistamente pós-moderna* — é nela que sempre me inscrevi,¹⁷ desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 — é a que se funda no respeito democrático ao educando como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar/aprender momento curioso e criador 1...]. (Freire, apud Corteila, 1998, p. 8).

Esse é o modo com que ele constrói a permanência da força teórica de sua contemporaneidade; pensando-se nela e sobre ela, redimensionando suas concepções anteriores à luz da reflexão atual. Sempre aberto às mudanças, destaca-se a preocupação em explicitar a forma como reconstrói seus conceitos. Freire rompe com o tempo do destiempo a partir da auto-reflexividade constante e crítica. Nesse intuito de rever a compreensão em torno dos próprios conceitos, retoma, amplia e atualiza-os a partir da reflexão sobre sua cotidianidade, tomando como referência o entendimento dos mesmos em momentos anteriores. Entre outros, analisa como foi construindo o significado da relação entre política e educação.

Num certo momento da minha trajetória, da minha experiência, eu não pensei em política, num outro momento eu pensei em política e educação; e só num terceiro momento, no qual eu me encontro há uns dez anos, é que eu digo que a educação tem natureza política (Freire, in Fiori, 1991b,¹⁸ p. 282).

Freire rompe com o tempo do destiempo especialmente na década de 90, período em que, assumindo “o caráter pedagógico do ato de governar”

¹⁷ Grifo meu.

¹⁸ A data refere-se apenas à publicação de depoimento dado por Freire no ano de 1985. Depoimento de um grande amigo (Posfácio; in Fiori, 1991). O ano de referência para considerar essa afirmação de Freire deve ser, portanto, o ano em que foi dado o depoimento e não o de sua publicação.

(Freire, 1992, p. 174), sistematiza sua reflexão teorizando a experiência vivida. A partir de sua participação como secretário de educação,¹⁹ pôs em prática uma política educacional que, fundada na gestão democrática da escola, permitiu-lhe ampliar sua produção teórica ao buscar, não apenas compreender as limitações, mas fundamentalmente, construir possibilidades para a educação libertadora no espaço formal da escola pública.

As obras da década de 90 atualizam conceitos e sistematizam importantes referências para a construção de projetos político-pedagógicos emancipatórios que possam ser contraponto e alternativa possível às práticas individualistas e excludentes no âmbito escolar. Em especial, no conjunto das obras da década de 90, destaca-se a reflexão em torno da necessidade de uma formação permanente conscientizadora, capaz de desafiar a consolidação de práticas de caráter progressista que se oponham ao contexto neoliberal. A intensa produção intelectual desse período consolida Freire como referência fundamental para a reconstrução da pedagogia hoje, tendo em vista a formação inicial e permanente de educadores progressistas, multiplicadores da esperança, da curiosidade e da alegria geradas no ato crítico de conhecer, enquanto forma de luta e resistência ao contexto neoliberal.

Mais importante do que polemizar, de modo inconseqüente, a pós-modernidade freireana, na atribuição de rótulos como freireanos, pós-freireanos ou até antifreireanos, é fundamental que se assumam uma atitude freireanamente humilde para que se possa aprender, com Freire, a consolidação de práticas coletivas solidariamente comprometidas com a conscientização como um caminho para a *reinvenção* da escola na perspectiva de sua democratização. Freire se faz importante hoje, fundamentalmente, porque desacomoda e faz pensar, desatiando-nos a recuperar a capacidade de sonhar e mobilizando à luta coletiva na defesa da possibilidade de nossos sonhos. Vale dizer,

¹⁹ Atuou como secretário de educação durante o período de 1º de janeiro de 1989 a maio de 1991.

atribuindo-lhe as palavras que ele mesmo dirigiu ao amigo Ernani Maria Fiori,²⁰ por ocasião de sua morte.

[...] ele foi, na verdade, mestre de todos nós E...] era um pensador, mas também um pedagogo, quer dizer, um homem que pensava a prática educativa enquanto ato de conhecimento. [... 1 Pode o corpo ter envelhecido [...] Mas a cabeça dele não. [... 1 morreu jovem. Ele jamais perdeu a paixão pelos seus sonhos (Freire, in Fiori, 1991a, p. 287).

1.2

O desafio da reinvenção da escola na década de 90

Paulo Freire participou da administração do Partido dos Trabalhadores (P1) na cidade de São Paulo, como secretário municipal de educação, durante o período de janeiro de 1989 a maio de 1991, experiência em que propôs o desafio da reinvenção da escola. Segundo ele, para recuperar a qualidade e a dignidade da escola pública e de seus educadores, “teríamos, fiéis à opção de nosso partido,²¹ de começar a pensar em reinventar a escola. Em mudar a sua cara” (1991, p. 55). Seu trabalho fundou-se no entendimento de que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (Freire, 1991a, p. 8).

Mudar a cara da escola,²² na perspectiva proposta por Freire, implica fundamentalmente assumir o compromisso com sua transformação; acreditar na

²⁰ Ernani Maria Fiori, filósofo gaúcho que se tornou parceiro intelectual e amigo de Paulo Freire, foi quem escreveu o prefácio da obra *Pedagogia do oprimido*, sobre o qual Freire assim se refere: “O prefácio é, no fundo, melhor do que o livro. É uma síntese extraordinária de compreensão do que eu dizia” (Freire, in Fiori, 1991, p. 285).

²¹ Freire refere-se ao Partido dos Trabalhadores, o PT, fundado em 1980, do qual tornou-se membro fundador quando ainda se encontrava na Europa. Sobre sua filiação no partido, dá o seguinte depoimento: “Era a primeira vez que me filiava a um partido, com ficha, nome, endereço. Tudo certo. Tudo legal. É que, pela primeira vez, na história política deste país, um partido nascia de baixo para cima” (Freire, 1991, p. 62).

²² Sobre a complexidade que envolve o processo democrático de construção da mudança, Freire considera que nunca se atinge a mudança desejada de forma absoluta; refere-se dessa forma tanto à sua gestão na secretaria de educação de São Paulo, em que teve como propósito a democratização da escola, quanto à gestão do governo posterior, que vem trabalhando no sentido de construir a mudança no sentido oposto. Apesar disso, afirma que “só o fato de leul ter constatado novamente ser possível mudar, valeu a pena ter vivido dois anos e meio como Secretário” (Freire, in Passetti, 1998, p. 73). Destaca ainda, entre as dificuldades para a implementação de uma proposta

possibilidade e lutar pelas condições necessárias para que a escola possa “ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre” (199 la, p. 38). Significa assumir o compromisso com sua reinvenção, criando alternativas para superar a lógica elitista, classificatória e excludente que a orienta, reconstruindo-a na perspectiva da educação popular; fazendo da escola um espaço de debate, de tomada de decisões, de construção do conhecimento, de sistematização de experiências; um centro de participação popular na construção da cultura. Enfim, significa lutar para pôr em prática, no âmbito do espaço formal da escola, a concepção libertadora da educação que, de forma atualizada, não se opõe apenas à pedagogia liberal, em suas tendências:²³ tradicional, renovada diretiva e não- diretiva, ou tecnicista; mas também se opõe à escola que se reinventa na perspectiva da pedagogia neoliberal, aquela que se caracteriza por ser:

[...] pragmática, segundo a qual a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada com os esforços de desocultação de verdades, se centra no treinamento técnico [...] caberia aos especialistas a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas [...] reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a a transferência de conteúdos aos educandos, a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam (Freire, 1995, p. 32).

Ao contrário, a *reinvenção* da escola proposta por Freire situa-se no sentido de sua gestão democrática, compreendida em sentido amplo, a qual envolve a democratização das relações e a participação no processo de tomada de decisão, a democratização do acesso e a democratização do

de mudança, o pouco tempo para que se desdobrem as relações entre partido e governo para a construção desse processo; por isso, julga serem necessários cinco anos de administração de um partido para que suas propostas possam ser melhor compreendidas e consolidadas. Segundo ele, o primeiro ano de governo resume-se ao esforço de reorientar o orçamento deixado pelo partido anterior em função de novas prioridades; “no segundo ano você trabalha no sentido da sua opção; o terceiro ano é o do seu trabalho propriamente dito, mas na metade do ano — quando me retirei — já tem início a discussão em torno da reeleição. No quarto ano de governo é todo sacrificado porque o partido está preocupado com a reeleição. [...] Com o mandato de cinco anos, você tem pelo menos três de ação, um de correção do governo anterior e um de eleição” Ci., 75).

²³ A esse respeito, ver no Cap. 2 — A esperança e a manutenção da pedagogia progressista em tempos de pós-modernidade.

conhecimento.²⁴ Esse processo de reinvenção da escola é desenvolvido teoricamente por Freire em torno de três elementos fundamentais: a profissionalização do professor, a dimensão estética do ato de conhecer e a radicalização do valor epistemológico atribuído ao senso comum.

A reflexão em torno da profissionalização do professor, necessidade a fim de que se concretize a qualidade democrática da educação, acentuou-se a partir do momento em que Freire, ao exercer a função de secretário da educação, percebeu, muito de perto, e trabalhou para reverter, o descaso com a escola pública e com os/as professores/as em nosso país. Percebeu as conseqüências do descaso com a educação que, além dos altos índices de fracasso escolar, trouxe grandes prejuízos sobre a dignidade dos/as professores/as. Fragilizados/as em sua identidade social de educadores/as, os/as professores/as, cada vez mais, deixam de exercer sua capacidade de criação e de construção do novo, reduzindo-se a meros técnicos, repassadores/as de conteúdos.

A preocupação de Freire com tal realidade manifesta-se fortemente nas obras da década de 90, tornando-se tema recorrente de sua reflexão. Em diversos momentos, aponta aspectos que envolvem a recuperação da identidade social do professor, bem como a constituição de práticas docentes crítico-reflexivas, condições para que a reinvenção da escola oriente-se pela qualidade social²⁵ do ensino. Entre outros, destaca a valorização profissional do professor através de salários dignos, recursos materiais adequados, acesso a novas tecnologias, garantia de tempo e espaço coletivos de estudo remunerados, bem como a participação da comunidade escolar na definição do trabalho pedagógico.

²⁴ A concepção de conhecimento aqui referida diz respeito ao conhecimento libertador, perspectiva que integra a obra de Freire, tal como será desenvolvido na continuidade deste trabalho, concepção segundo a qual, o conhecimento não se esgota na dimensão epistemológica.

²⁵ A qualidade social difere da qualidade total por não encontrar-se vinculada aos interesses particulares e privados, nem regular-se pela lógica do mercado competitivo; ao contrário, a qualidade social opõe-se a este caráter de exclusão, orientando-se no sentido da qualidade para todos.

Esse entendimento orientou o trabalho de Freire na Secretaria de Educação, e, nesse processo, construiu, teórica e praticamente, uma política educacional pública de valorização do magistério. Concebendo o ato de conhecer como um processo permanente e, conseqüentemente, o ato de estudar como inerente ao trabalho do/a professor/a, a formação permanente e crítica é compreendida como condição indispensável à profissionalização do professor. Assim, deixou importante contribuição para desconstituir um certo senso comum, que, orientado pelo pensamento neoliberal, acredita que, “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente mau” (Apple, 1998, p. 30). Realizando grande investimento nesse sentido, Freire constitui uma política educacional pública de qualidade, comprometida em ampliar as condições que favorecem a luta cotidiana no processo de reinvenção da escola, cuja administração não se orienta

por qualquer tipo de qualidade, mas por uma certa *qualidade da educação*²⁶ — a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre. Escola alegre que Snyders tanto defende (Freire, 1993a, p. 43).

A preocupação com a alegria na escola, enquanto parte integrante da dimensão estética do ato de conhecer numa perspectiva crítica, é outro elemento referido por Freire, aliado à profissionalização do professor, como fundamentais ao processo de *reinvenção* da escola. A reflexão em torno da importância de se resgatar a alegria embutida no ato de aprender, bem como em torno das necessárias condições para a alegria na escola, constitui-se importante presença temática nas obras da década de 90. Tais reflexões explicitam o entendimento acerca da importância da subjetividade no processo de conhecer, sendo este mais um elemento que o situa no paradigma da pós- modernidade.

²⁶ Grifos do autor.

A importância da alegria na escola é argumentada por Freire, tornando como referência a reflexão desenvolvida por Georges Snyders, ao considerar que

a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver (Freire, in Snyders, 1993c, p. 9).

Ao prefaciar a obra de Snyders, Paulo Freire reitera a importância da alegria na escola, pois para ele, “lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo” (p. 10). Entretanto, ressalta que, para que se viva plenamente a alegria na escola, é necessário lutar para que ela se transforme, e, para tanto, é preciso não apenas acreditar na possibilidade coletiva de sua transformação, mas também compreender que essa possibilidade se constrói na luta cotidiana contra sua inviabilidade histórica.

E nesse sentido que se faz relevante a compreensão da dimensão política do desenvolvimento da alegria na escola como elemento fundamental no processo de sua reinvenção, visto que, se “estudar e ler fossem fontes de alegria e prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação” (Freire, 1993b, p. 37). Não pode ser alegre uma escola que conviva com a permanência do insucesso de muitos alunos. O fracasso, a frustração e a baixa auto-estima são incompatíveis com a alegria na escola, assim como com a possibilidade de alegria a partir da escola.

Para que a escola possa tornar-se um espaço gerador de alegria, é imprescindível que se reestruture a partir da construção coletiva de um projeto político-pedagógico emancipatório, que proponha a superação dos mecanismos de exclusão tradicionalmente instituídos que promovem e naturalizam o fracasso escolar. Redimensionando-se em função da própria vida, a vida na escola precisa estar atenta à valorização dos saberes construídos fora da

escola para, tomando-os como referência, questioná-los, ampliá-los e/ou transformá-los, dando sentido à construção de um conhecimento libertador.

Desse entendimento decorre o terceiro elemento fundamental da escrita de Freire, em torno do processo de reinvenção da escola, que é a radicalização do valor epistemológico atribuído ao senso comum. Embora a valorização do saber de experiência feito tenha sido um elemento presente ao longo de sua obra, em seus últimos escritos Freire torna mais explícita a relação que estabelece com o senso comum em seu processo de construção teórica. Testemunha, através de sua obra, a prática daquilo que Sousa Santos (1989) compreendeu sobre a forma de conhecimento que caracteriza a pós-modernidade: trata-se de uma *dupla ruptura epistemológica*, sendo essa a condição epistemológica capaz de desenvolver plenamente a “positividade do senso comum” (p. 41). Caracteriza-se assim uma outra forma de conhecimento, visto que

dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação *tanto* do senso comum *como*²⁷ da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente [...] tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (p. 41-42).

A *dupla ruptura epistemológica* propõe a superação da dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, na construção de um conhecimento libertador que transforma a ambos. É expressão do que Sousa Santos anteriormente considerou como uma das teses que caracterizam a concepção pós-moderna de ciência: “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (1997, p. 55). Referenciada nessa tese, a ciência pós-moderna, ao *sensocomuniza-se*, entende que todo o conhecimento deve traduzir-se em

²⁷ Grifo do autor.

sabedoria de vida, ao mesmo tempo que propõe-se a desenvolver o caráter emancipatório do senso comum, visto que, “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade” (Sousa Santos, 1997, p. 55).

Tal perspectiva se evidencia nas obras de Freire, em especial nas escritas na década de 90, no modo como ele reflete sua relação com a escrita, ao considerar que suas obras constituem-se em “relatórios teóricos de quefazeres” (1993a, p. 87) com os quais se envolveu. Numa espécie de reedição de memórias, recria as experiências vividas, reelaborando sua compreensão à luz do conhecimento atual, e, igualmente, nesse movimento, reelaborando o próprio conhecimento presente. Nesse processo, segundo Freire (1993b), “a *teoria emergia molhada*²⁸ da prática vivida” (p. 32), o que, em outras palavras, trata-se de uma vivência freireana da *dupla ruptura epistemológica* teorizada por Sousa Santos.

Assim, Freire lida com a memória de forma criticamente produtiva, fazendo dela constante objeto de sua *curiosidade epistemológica*. Surge desse movimento uma nova teoria que, potencializada pelo caráter emancipatório do senso comum, permite a reconstrução da experiência anterior, superando suas limitações em função do conhecimento atual. Especialmente em *Pedagogia da Esperança*, obra em que relata o processo de gestação das idéias (1992, p. 53) que deu origem a sua mais conhecida obra, *Pedagogia do Oprimido*, é possível perceber essa vivência da *dupla ruptura epistemológica*, em que Freire exercita permanentemente a memória, no intuito de recriá-la.

Nessa obra analisa o importante papel da oralidade, ao destacar como, falando apaixonadamente sobre as idéias da *Pedagogia do Oprimido*, como se estivesse a escrevê-las, foi-se constituindo o processo de sua criação. Atribui a esse tempo da oralidade, de profunda e permanente reflexão sobre suas

²⁸ Grifo do autor.

experiências cotidianas, o fato de ter escrito, em apenas 15 dias de trabalho, os três primeiros capítulos da *Pedagogia do Oprimido*. Para Freire (1992), o processo de escrita de um livro, “envolvendo a gestação das idéias, envolve também o momento ou os momentos da ação em que se foram gestando e os de pó-las no papel” (j. 53), sendo fundamentais, por isso, tanto o respeito ao senso comum, na observação atenta da cotidianidade, quanto o exercício da *rigorosidade metódica* necessária à produção intelectual. Esse entendimento se explicita nos detalhes com que relata seu processo de escrita.²⁹

Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma idéia me ocorria, não importava onde estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a idéia. As vezes, era uma pura frase. A noite, em casa, depois do jantar, trabalhava a ou as idéias que havia registrado, escrevendo duas, três ou mais páginas. Em seguida, dava o título para a ficha e o número em ordem crescente (Freire, 1992, p. 58).

Partindo da reflexão sobre seu próprio processo, Freire preocupa-se com a criação e o desenvolvimento de atitudes cognitivas que contribuam para que o professor possa assumir criticamente esse “movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora” (1993b, p. 8). Nesse sentido, considera a prática de registrar enquanto um elemento indispensável ao ato crítico de estudar,³⁰ pois o registro dos fatos e de sua reflexão desafia o pensamento

²⁹ Freire revela seu processo de escrita tomando como referência o que *C. Wright Mills*, no apêndice de sua obra *Tite sociological imagination* (1957), chamou de “artesanato intelectual”. Na obra *Ação cultural para a liberdade e ou tros escritos* (1982), Freire introduz sua reflexão com sob o título “Considerações em (orno do ato de estudar”, na qual analisa o uso do *registro* no processo de reflexão, sugerindo explicitamente a importante contribuição do autor em seu processo de escrita: “Registros que passam a constituir o que Vright Mii- is chama de ‘fichas de idéias’.” p. 12).

³⁰ A esse respeito, ver *C’onsiderações em torno do ato de estudar* texto escrito por Freire no Chile, em 1968. Refletindo sobre as características de uma atitude critica no estudo, esse texto serviu de introdução à relação bibliográfica proposta para um seminário nacional sobre educação e reforma agrária; encontra- se publicado na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, sendo o primeiro de um conjunto de textos reunidos nessa obra. E interessante observar que, já nesse momento, Freire destaca a necessidade de uma postura curiosa frente ao ato de conhecer. Essa reflexão sobre o ato critico de estudo será analisada no Cap. 3.

sobre as experiências vividas em diferentes momentos. “A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas” (1993b, p. 83), de modo que o ato de registrar “não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza” (Freire, 1993b, p. 68). Por isso, Freire sugere, aos educadores e educadoras que, no trabalho com educação popular, desenvolvam a capacidade de escuta do senso comum, utilizando o registro como um ponto de apoio à sua compreensão.

Com relação a essa riqueza popular e de que tanto podemos aprender, me lembro das sugestões que andei fazendo [...] de irem registrando estórias, retalhos de conversas, frases, expressões, que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso. [...] Seria um exercício de aproximação das duas sintaxes — a dominante e a popular (Freire, 1992, p. 72).

Freire nos dá seu testemunho, bem como propõe novas possibilidades de relação com o conhecimento, capazes de viabilizar um intenso processo de produção teórico-crítica a partir da permanente reflexão sobre o mundo vivido, ao mesmo tempo que contribui para transformá-lo. Dessa forma, chama atenção a característica de sua produção intelectual não ter um fim em si mesma, estabelecendo uma relação dialética entre escrita e oralidade, entre teoria e prática, na qual a interação assume o caráter de realimentar o próprio processo de escrita, orientando-a no sentido de novas necessidades.

Ao hábito de escrever os textos juntei o de discuti-los, toda vez que possível, com dois grandes amigos com quem trabalhava [...] discutindo achados e não apenas meus textos, debatendo dúvidas, interrogando-nos, desafiando-nos, sugerindo-nos leituras, surpreendendo-nos (1992, p. 52).

Em virtude disso, argumenta a favor da necessidade da constituição de espaços coletivos de formação na escola, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e discussão, na vivência da permanente tensão entre teoria e prática. Tal concepção, segundo Sousa Santos (1989), consistiria na

vivência da *dupla ruptura epistemológica*, práxis³¹ possível a partir de três condições que encontram-se também presentes na reflexão desenvolvida por Freire: “progressivamente atenuar o que Foucault designa por desnivelamento dos discursos” (p. 4Z), ‘superar a Ulcotomia contemplação/ação” (p. 43) e “encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade” (p. 44).

Sua vivência refletida, em especial no penodo em que passou pela experiência de ser secretário de educação, a reflexão sobre ele e a partir dele, gerou uma intensa produção intelectual, a qual, necessitando ser sistematizada, levou-o ao afastamento da Secretaria Municipal de Educação, assim justificado:

Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença. Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente de frente. [...] Onde quer que eu esteja estarei me empenhando, como vocês, a favor da escola pública, popular e democrática. As pessoas gostam e têm direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. [...] Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa (Freire, 1991a, p. 144).

De fato, a luta por uma escola pública, popular, democrática e de qualidade se faz o eixo norteador das obras que Freire escreve imediatamente após sua experiência como secretário. Tais obras não falam apenas da necessidade, mas mostram a possibilidade de *reinvenção* da escola na perspectiva da pedagogia progressista-libertadora. Nesse período, em que Freire dá destaque especial à profissionalização do professor, à dimensão estética do ato de conhecer e à radicalização do valor atribuído ao senso comum, sua escrita assume características peculiares em cada obra, bem como no conjunto delas, demarcando assim a *inteireza* de sua construção teórica.

A educação na cidade,³² primeira obra publicada após sua experiência como secretário municipal de educação, reúne uma série de entrevistas que concedeu ao exercer essa função. Em suas “Considerações preliminares”, afirma ser este uma “espécie de livro introdutório” (p. 9) sobre o que foi sonhado

³¹ O conceito de *práxis* é analisado no Cap. 3.

³² São Paulo: Cortez, 1991, 144 p.

e construído na luta por uma escola pública de qualidade na cidade de São Paulo. Publicada, quase simultaneamente na França, e traduzida por Freire a todas e todos que, através da escola municipal de São Paulo, [conosco] da limpeza do chão à reflexão teórica, deixam claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente” (p. 8). Entre os muitos aspectos importantes a serem considerados nessa obra, destaca-se a reflexão em torno da formação permanente enquanto uma necessidade à profissionalização do professor. Freire sistematiza a reflexão da experiência vivida através de princípios e eixos que nortearam o trabalho de formação, privilegiando a que “se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultante de agrupamentos de escolas próximas” (p. 81). Encontra-se também nessa obra a síntese de sua fala de despedida do trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob o título: Manifesto à maneira de quem, saindo, fica (p. 143).

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido³³ obra que surgiu da intenção inicial de Freire de escrever um novo prefácio em que fossem revistas algumas das críticas à Pedagogia do Oprimido, tornou-se importante referência deste período. O esforço de retomar as idéias centrais de seus primeiros escritos, à luz das críticas sofridas, acabou por gerar essa nova obra, cujo título, sem ter uma escolha antecipada, nasceu nas conversas com os amigos (Freire, 1993b, p. 7). Pedagogia da Esperança é também um livro de memórias, em que Freire relata e analisa experiências vividas que foram construindo e consolidando os conceitos e valores que orientam sua trajetória pessoal e profissional. Essa é a primeira obra que tem a peculiaridade de ser complementada por um conjunto significativo de notas ao final. São 52 notas, desenvolvidas ao longo de quarenta páginas, em que sua esposa, a historiadora Ana Maria Araújo Freire, esclarece conceitos utilizados por Freire, bem como contextualiza os fatos narrados a partir de detalhadas

³³ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

análises históricas. Essas notas contam também com um texto que as introduz, em que Ana Maria fala de sua alegria frente ao pedido de Freire para que as elaborasse, bem como da forma como foi se envolvendo e sentindo-se estimulada a escrevê-las: “joguei nelas minhas emoções, meus conhecimentos da história da educação brasileira, mas sobretudo minha leitura de mundo norteada pelo triângulo interdição-libertação-esperança” (Freire, Ana Maria, in Freire, 1992, p. 203).

Em *Política e educação: ensaios*,³⁴ encontram-se reunidos textos escritos no decorrer do ano de 1992³⁵ e discutidos em reuniões no Brasil ou em outros países. Entre eles, um objetivo comum: a preocupação em sublinhar a interação entre a opção política e a prática pedagógica. Aprofundando a compreensão acerca da natureza política da prática pedagógica no contexto atual, defende uma opção político-pedagógica orientada por um pensamento pós-moderno radical, que “não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância” (p. 17). Ainda a respeito da politicidade da educação, Freire reflete nessa obra sobre sua necessária qualidade, fazendo interessante análise de diferentes hipóteses temáticas em torno da relação entre educação e qualidade: “educação para a qualidade, qualidade da educação e educação e qualidade de vida” (p. 37). Nessa reflexão, enfatiza a natureza política não só da educação, mas também da qualidade da educação, ao considerar que não há educação nem qualidade neutras; “*educação e qualidade*³⁶ são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra” (j. 44).

³⁴ São Paulo, Cortez, 1993. 119 p.

³⁵ Dos 11 textos reunidos nesta obra, apenas um deles não foi escrito no ano de 1992; “Alfabetização como elemento de formação da cidadania” foi escrito em maio de 1987.

³⁶ Grifos do autor.

Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar³⁷ traz em sua introdução, o depoimento de Freire acerca do prazer com que escreveu essa obra; dos quase dois meses em que se dedicou à redação, em casa, mas também em aviões e quartos de hotéis. Ao escrever as primeiras palavras, comenta que acabara de receber o exemplar, antes mesmo que a edição fosse às livrarias, de outra obra então recém escrita *Fedagogia da Esperança*. Considera, portanto, que Professora, sim; tia, não, foi escrita “molhada de esperança” (j. 9), inspirada nos temas instigados pela reflexão da obra anterior. Em suas *Primeiras Palavras*, Freire discute a razão do título da obra, justificando que a identificação da professora com a figura da tia reduz sua responsabilidade profissional. Assim, escrevendo sob a forma de cartas, aborda aspectos relacionados à cotidianidade da prática profissional do professor, tais como a questão da disciplina, a relação teoria-prática, o desenvolvimento da curiosidade necessária ao ato crítico de estudar, a dialogicidade na relação professor-aluno, as tensões inerentes ao primeiro dia de aula, a difícil tarefa de lidar com o diferente e o medo do novo, a humildade, a coragem de lutar, a amorosidade de ensinar, bem como uma série de outras qualidades necessárias à prática educativa progressista. Por isso, argumenta que faz parte da responsabilidade profissional do “educador progressista, a exigência política por sua formação permanente” (p. 11), em que se possam desenvolver coletivamente tais qualidades indispensáveis à constituição de práticas fundadas numa *concepção libertadora da educação*.

*Cartas à Cristina*³⁸ tem origem no inusitado; Freire sentiu-se desafiado à escrita dessa obra a partir de uma das cartas que recebeu de sua sobrinha Cristina, quando ainda se encontrava no exílio. Na carta, explicitando sua curiosidade em melhor conhecê-lo, Cristina diz ao tio que gostaria que ele “fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e,

³⁷ São Paulo: Olho d'Água, 1993, 127 p.

³⁸ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 334 p.

aos poucos, dizendo das idas e vindas em que [você] foi se tornando o educador que está sendo” (p. 28). Para Freire, a escrita desta obra é uma resposta à carta inteligente de sua sebrinha, responsável pela “proposta de um projeto não só viável mas interessante” (p. 28). Dessa forma, revive suas memórias, não apenas recordando aspectos marcantes de sua trajetória, mas realizando um intenso exercício reflexivo sobre a atualidade, reafirmando valores e aprofundando conceitos construídos nesse processo de tornar-se educador. Esse é também o entendimento de Adriano Nogueira, filósofo, companheiro de trabalho e amigo de Freire, ao afirmar, no prefácio desta obra, o quanto, através dela podemos perceber “o que é que Paulo Freire faz com o trabalho sobre a memória” (p. 9). Nogueira considera que a escrita de Freire tem a marca de três grandes opções: a primeira, a de que “Gente humana é processo, exige o trabalho interativo de autoconhecimento” (p. 10); a segunda, que “o mundo, a vida e as cidades — sendo humanas — são mutáveis, elas são lugar epistemológico de transformações” (p. 11) e a terceira, que diz respeito a uma determinada concepção de leitura, na qual ler é um entendimento participativo. Ler e pronunciar a palavra é reconhecer-se dentro do engendramento da realidade” (p. 13). Tais idéias, desenvolvidas ao longo da escrita dessa obra, são novamente complementadas pelas notas de Ana Maria Araújo Freire, desta vez, perfazendo quase cem páginas em que traz uma série de dados e reflexões em torno da história de autoritarismo e injustiça sociais da política brasileira no intuito de conscientizar da possibilidade de um “novo tempo histórico brasileiro no qual seus homens, mulheres e crianças tenham espaços e tempos de vida mais iguais” (Freire, Ana Maria, in Freire, 1994, p. 237-238).

*A sombra desta mangueira*³⁹ tem no próprio título, um desalio à curiosidade do leitor. Sobre o mesmo, Freire afirma ser uma licença a que se permite para sublinhar o significado que teve em sua infância a sombra de diferentes árvores, sob as quais estudou, brincou, conversou e viveu muitos

39 São Paulo: Olho d'Água, 1995, 120 p.

momentos de sua existência. Em função da estreita relação estabelecida desde cedo com a amenidade das sombras, considera que sua memória “não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras” (ji 15), as quais, ao permitirem-lhe tantas reflexões, puderam ser comparadas à sua biblioteca. “Minha biblioteca tem algo disso. As vezes, é como se fosse a sombra da mangueira de minha infância” (p. 16). Assim, Freire retoma as aprendizagens contruídas a partir das sombras, num esforço reflexivo para compreendê-las enquanto possibilidade histórica no mundo atual. Resgata, de forma contundente, a necessidade de atualizar a compreensão da natureza política da educação, frente ao contexto neoliberal que reforça sua pseudoneutralidade. Ao compreender a influência recíproca entre o contexto político-econômico e a educação, enfatiza a responsabilidade histórica das práticas pedagógicas orientadas por uma concepção progressista da pós-modernidade. Tal entendimento explicita-se especialmente no fato de convidar Ladislau Dowbor, doutor em ciências econômicas, para prefaciar *A sombra desta mangueira*. Dowbor (1995) faz importante reflexão em torno dos mecanismos econômicos e culturais que sustentam o capitalismo diante da explosão tecnológica dos últimos vinte anos, nos quais, paradoxalmente, passamos “cada vez mais tempo trabalhando intensamente para comprar mais coisas destinadas a economizar nosso tempo” (p. 13). Em meio a sua reflexão, Dowbor destaca uma importante característica de Freire que, ao escrever, “não só escreve, mas também pensa o seu ato de escrever, num permanente distanciamento sobre si mesmo” (p. 7). Assim, considera que nesta obra, “voltando à mangueira como âncora da identidade que se reencontra e se recria” (p. 12), Freire luta sobretudo por uma educação formadora e transformadora. A esperança que o move na defesa de tal possibilidade, também nesta obra, continua a ser compartilhada com Ana Maria Araújo Freire, na competência com que escreve suas notas.

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,⁴⁰ última obra publicada de Freire,⁴¹ é quase que uma síntese atualizada e revisada dos principais conceitos desenvolvidos ao longo de suas obras, constituindo-se em importante referência para a formação inicial e permanente do educador progressista no contexto atual. Ao considerar a educação como um ato de conhecimento, destaca a importância de suas três dimensões: a dimensão política, que implica compreendê-la como um conjunto de opções e decisões; a dimensão epistemológica, em que o desenvolvimento da curiosidade cumpre a função de desobstruir a burocratização mental produzida pela educação bancária; a dimensão estética, em que se insere a imprescindível vivência da boniteza e da alegria embutidas no ato de aprender. Em especial, reitera a necessidade de uma educação para a conscientização, considerando este um desafio ao desenvolvimento de práticas orientadas por uma concepção progressista da pós-modernidade. Nessa reflexão, analisa uma série de *saberes necessários à prática educativa*, tais como a esperança, a ética, a coerência, a humildade, a curiosidade, a rigorosidade metódica, a amorosidade, a alegria e a criatividade, entre outros. Contudo, Freire faz questão de destacar que não considera tais saberes como tarefas inerentes à educação como uma espécie de sacerdócio. Ao contrário, associa-os à necessária profissionalização do professor, da qual sua formação permanente faz parte; é nela e a partir dela que se desenvolverão, coletivamente, esses e outros *saberes necessários à prática educativa*. Enfim, além dos aspectos já mencionados, essa obra tem características que a fazem diferente das demais. Chama atenção o fato de ser uma obra quase sem notas,⁴² no formato de

⁴⁰ São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

⁴¹ Estava em andamento, quando faleceu, a escrita da obra cartas pedagógicas, da qual foram publicados alguns trechos no jornal Folha de São Paulo e na Revista do cPERS, em maio de 1997. Em abril de 2000, essa contribuição é resgatada em obra organizada por Ana Maria Araújo Freire sob o título Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, lançada pela Editora UNESP.

⁴² Diferentemente das obras deste período, as notas dessa obra, escritas ao longo da própria página em que se inserem, são quase todas indicações bibliográficas, referentes a outros autores ou às

edição de bolso⁴³ e contendo, entre uma série de dedicatórias,⁴⁴ um agradecimento, com ares de despedida, à “Christine Rbhring e à equipe de produção e revisão da Paz e Terra pela dedicação com relação não só a este como a outros livros [meus]” (p. 6). Realmente, essa última obra publicada de Freire, tem o calor de uma despedida, pois encerra em si um convite ao estudo rigoroso de sua produção teórica, desafiando a curiosidade do leitor ao conhecimento das obras anteriores.

Todavia, em suas dedicatórias, encontra-se uma peculiaridade comum às demais obras da década de 90, demarcando sua reflexão em torno da relevância da subjetividade no processo de construção do conhecimento. Trata-se da forma explícita como se refere à contribuição de sua esposa,⁴⁵ Ana Maria Araújo Freire, historiadora responsável pela pesquisa e elaboração das notas explicativas que complementam suas obras nesse período. A Nita, faz

suas próprias obras. Em especial, destaca-se a nota da página 32, por ser essa uma nota que explicita o entendimento de Freire acerca da concepção de professor-pesquisador.

⁴³ Essa é a única obra de Freire que tem esse formato de publicação, sendo esta uma característica importante por possibilitar um convite para iniciação ao estudo de sua obra. O tamanho, em si, não restringe a densidade de seu conteúdo, cuja escrita, rompendo com qualquer tipo de linearidade, desafia à multiplicidade de leituras temáticas.

⁴⁴ Incluem-se também nessa obra as seguintes dedicatórias: “A Fernando Gasparian, a cujo gosto de rebeldia e a cuja disponibilidade à luta pela liberdade e pela democracia muito devemos, Paulo Freire. João Francisco de Souza, intelectual cujo respeito ao saber de senso comum jamais o fez um basista e cujo acatamento à rigorosidade científica jamais o tornou um elitista e a Inês de Souza, sua companheira e amiga, com admiração de Paulo Freire. A Eliete Santiago, em cuja prática docente ensinar jamais foi transferência de conhecimento feita pela educadora aos alunos. Ao contrário, para ela, ensinar é uma aventura criadora, Paulo Freire. Aos educandos e educandas, às educadoras e educadores do Projeto Axé, de Salvador da Bahia, na pessoa de seu incansável animador Cesare de La Roca, com minha profunda admiração, Paulo Freire. A Angela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Sória Couto, do Instituto Paulo Freire, com meus agradecimentos pelo excelente trabalho de organização dos capítulos desta Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire.”

⁴⁵ A respeito de seu casamento com Ana Maria Araújo Freire, após ter ficado viúvo de Elza, sua primeira esposa, afirma Freire (1991), em comovente entrevista concedida a Carlos Alberto Torres: “1... a influência de Elza em minha vida foi enorme. Ela morreu, como você sabe, e eu quase morri também. [...1 Um dia, porém, mesmo mergulhado em muita dor, decidi viver de novo. 1...] Descobri então alguma coisa que é, para mim, hoje, óbvia: quanto mais você amou e ama, tanto mais você pode amar. [... 1 Amo de novo. Outra mulher me ajudou a voltar à vida a que tenho direito e ante a qual tenho deveres. Ana Maria, ou simplesmente Nita, como a chamo. [... Nita não chegou para substituir Elza nem para continuá-la. Chegou para, como disse a mim e de mim, em excelente livro seu [Freire, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo...*, 1989], ‘reinventar as perdas, a vida, com amor.’” (p. 102-103).

referências especiais, destacando, simultaneamente, sua contribuição intelectual e afetiva.

A Ana Maria, Nita, que me devolveu o gosto bom de viver, quando a vida me parecia tão longe e, quase sem esperança, a olhava!⁴⁶ [...] A Anita, minha mulher.⁴⁷ [...1 Meu muito obrigado a Nita, pela paciência com que me aturou durante os dias mais intensos de redação do texto, mas sobretudo, pelas sugestões temáticas que me fez⁴⁸ 1...] A Ana Maria, minha mulher, não apenas com o meu agradecimento pelas notas, com as quais, pela segunda vez, melhora livro meu, mas também com a minha admiração pela maneira séria e rigorosa com que sempre trabalha.⁴⁹ [... 1 A Ana Maria, Nita, minha mulher, com meu agradecimento, mais uma vez, pelas notas cuidadosamente trabalhadas com que vem melhorando meus livros.⁵⁰ [...] A Ana Maria, minha mulher, com alegria e amor.⁵¹

Da mesma forma, Ana Maria Araújo Freire explicita a intensidade com que compartilharam o exercício de análise, reflexão, denúncia e crítica que envolve o ato de escrever. Assim, já tendo feito referências a este respeito nas notas da obra *Pedagogia da Esperança*, ao fazê-lo em *Cartas à Cristina*, dá seu testemunho sobre a vivência dessa cumplicidade.

Fazendo assim — Paulo em suas cartas e eu em minhas notas —, lendo criticamente os fatos, as situações e as pessoas de nossa sociedade, tentamos intencionalmente conscientizar da possibilidade e necessidade da transformação deste mundo brasileiro tão perverso, corrupto e injusto. [... 1 Sem parcimônia fui construindo — não poderia dizer jamais que a contragosto do autor do livro — um espaço para as notas que não deixando de s&las em nenhum momento delas, foram tendo também uma alma própria, uma certa e necessária autonomia. Não poderia nem deveria ser apenas a “notista” que explica neutramente, desaparecendo enquanto quem escreve notas que por serem notas não devem carregar os sentimentos e a razão de quem as escreve (p. 237-238).

Igualmente, na obra seguinte, *À sombra desta mangueira*, introduz as notas reafirmando o prazer da partilha com Freire, não apenas do “dia-a-dia do

⁴⁶ *Pedagogia da esperança*.

⁴⁷ *Política e educação*.

⁴⁸ Professora, sim; tia, não.

⁴⁹ cartas à Cristina.

⁵⁰ *A sombra desta mangueira*.

⁵¹ *Pedagogia da autonomia*.

convívio marido-mulher, mas a satisfação de estar também vivendo e dividindo suas preocupações político-pedagógicas” (p. 89). Assim, juntos, desafiam também seus leitores/as a refletir e compartilhar sua crença na possibilidade de mudança, constituindo-se como referência importante, nesse contexto neoliberal, para alimentar a esperança que move os educadores progressistas a continuar na luta pela reconstrução da atual realidade histórica de nosso país, da qual a *reinvenção* da escola *faz* parte. Juntos, desafiam educadores progressistas não apenas à leitura, mas também à escrita, como parte de seu compromisso político. É o que afirma Freire (1991a), dando seu testemunho a esse respeito:

Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. [... 1 Meu gosto de ler e escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa [...] escrever a crítica, não malvada, mas lúcida e corajosa das classes dominantes continuará a ser uma de minhas frentes de briga (p. 144).

Freire nos desafia à leitura e à escrita enquanto processos indicotomizáveis de pensar a existência; nos desafia a fazer com que as experiências vividas constituam-se em fonte de reflexão teórica. A leitura de Freire nos ensina a fazer da teoria um instrumento necessário, desafiando-nos, sobretudo, a sermos sujeitos no processo de reconstrução permanente da práxis educativa libertadora. Em especial, a leitura das obras da década de 90, nos ensina a potencializar a capacidade coletiva de organização popular na sistematização do conhecimento construído em processo, constituindo-se num instrumento fundamental para a construção da difícil, mas possível, *reinvenção* da escola na perspectiva da educação popular.

1.3

Conhecimento e senso comum: a perspectiva epistemológica da pós-modernidade presente no saber de experiência feito

O emprego do termo pós-modernidade é inevitável ainda que absolutamente questionável em se tratando da defesa de projetos político-pedagógicos emancipatórios. A possibilidade de manutenção das utopias do paradigma da modernidade, em tempos de pós-modernidade, é questão polêmica e merece ser melhor analisada. A dificuldade se encontra, inclusive, na possível inadequação do próprio termo, tal como concebe Sousa Santos (1989), ao afirmar que a “época que estamos vivendo deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna” (p. 11).

Encontra-se em questão, entre outros aspectos, nesse contexto da emergência de um novo paradigma, a concepção de conhecimento. Essa discussão torna-se fundamental ao concebermos a educação, tal como Freire propõe, enquanto um ato de conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário construir a compreensão de conhecimento em que se fundamenta sua *concepção problematizadora e libertadora da educação*, situando-a nessa perspectiva polêmica que se estabelece entre modernidade e pós-modernidade, já que a concepção de conhecimento adotada decorre de uma abordagem epistemológica do desenvolvimento das ciências, que, por sua vez, está diretamente relacionada ao paradigma em que se situa. Assim, é fundamental compreender a origem da concepção de conhecimento adotada pela teoria freireana para, a seguir, compreendê-la sob a perspectiva do momento atual.

A pedagogia progressista-libertadora, teorizada por Freire, integra a teoria educacional crítica da modernidade, a qual, numa “abordagem sociocultural do ensino”⁵² concebe o conhecimento numa perspectiva interacionista, segundo a qual:

⁵² A expressão refere-se à pesquisa realizada por Mizukami (1986), que se constituiu importante referência para a compreensão mais global do processo de ensino e aprendizagem, considerando suas características de multidimensionalidade e intencionalidade. Buscando

O nome se constroi e nega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. [...] 1 A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática (Mizukami, 1986, p. 90-91).

Tal perspectiva fica explícita num dos princípios fundamentais da educação libertadora, ao considerar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 52). A natureza epistemológica de tal princípio pode ser melhor compreendida a partir da filosofia da ciência. Borges (1996), ao realizar pesquisa sobre a natureza do conhecimento científico, analisa os entendimentos de conhecimento presentes em Popper (1935), Kuhn (1962), Feyerabend (1969) e Bachelard (1934), concluindo que “atualmente, a maioria dos filósofos das ciências, por maiores que sejam as divergências entre eles, contestam o empirismo e apresentam em comum uma visão construtivista do conhecimento” (p. 17).

Opondo-se ao empirismo, segundo o qual a observação precede a teoria, tais filósofos consideram que não há observação neutra, isenta de teoria, pois as teorias influenciam as observações. Contudo, ainda que a visão construtivista (o conhecimento seja o elemento comum entre os mesmos, Borges (1996) apresenta as diversas variações entre eles, no que diz respeito à concepção de ciência e de conhecimento científico, bem como em suas implicações nas práticas de ensino, situando-os em quatro abordagens: o

compreender o que fundamenta a ação docente, analisa os pressupostos teórico-metodológicos dos discursos e das práticas docentes, identificando diferentes *abordagens*. Utiliza o termo *abordagens* para explicar as ênfases e peculiaridades que o ensino pode assumir no fazer pedagógico dos professores. Entre outros aspectos, considera que tais abordagens derivam de diferentes posicionamentos acerca das teorias do conhecimento, assumindo concepções empiristas, inatistas ou interacionistas. Identificou assim cinco *abordagens de ensino: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural*. Nessa reflexão, considera que a *abordagem sociocultural do ensino* organiza-se em torno da concepção interacionista acerca da construção do conhecimento e dá destaque à obra de Freire: “Uma das obras referentes a esse tipo de abordagem, que enfatiza aspectos sócio-político-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular” (p. 85).

racionalismo crítico ou hipotético-dedutivismo (Popper); o contextualismo (Kuhn); o anarquismo epistemológico (Feyerabend) e o racionalismo aplicado ou racionalismo dialético (Bachelard).

O racionalismo crítico ou hipotético-dedutivismo (Popper), parte do entendimento de que “só é ciência o que pode ser submetido à refutação, ou seja: uma teoria é científica se dela são deduzidas conseqüências que podem ser testadas para demonstrar sua falsidade” (p. 41). Assim, o método hipotético-dedutivo de Popper, ao substituir o método científico tradicional, propõe que o problema e a elaboração de hipóteses envolvam criatividade e imaginação, mas ao utilizar o critério da falsificabilidade para diferenciar ciência e não-ciência, “preserva o caráter racional de uma pesquisa” (p. 26). No que se refere às implicações pedagógicas, o falseacionismo de Popper aproxima-se do entendimento de conhecimento como construção (construtivismo), ao considerar que as idéias prévias influenciam as observações, mas também aproxima-se do empirismo a partir do entendimento do conhecimento como resultado de um método, ao propor o método hipotético-dedutivo e desconsiderar a influência dos fatores socioculturais sobre a construção do conhecimento.

Para o contextualismo (Kuhn), “é considerado como ciência aquilo que os cientistas aceitam como consenso” (p. 41); por isso a ciência relaciona-se ao paradigma adotado pela comunidade científica num dado período histórico, ou seja: “é preciso julgar a ciência de uma época de acordo com o contexto da época, e não a partir dos conhecimentos atuais” (p. 33). Nessa abordagem, o conhecimento é progressivo e cumulativo, sofrendo rupturas somente em períodos de crise ou revoluções científicas, nos quais ainda prevalece a racionalidade.

Contrariamente a Popper e Kuhn, o anarquismo epistemológico (Feyerabend), considera que “o conhecimento científico é viável a partir dos métodos mais diversificados, havendo pluralismo na comunidade científica” (p. 18). Considera os conflitos como elementos necessários e questiona a dogmatização de métodos e teorias, atribuindo grande importância às emoções,

à teimosia e à irracionalidade no desenvolvimento das ciências, aproximando-se das idéias de Bachelard.

O racionalismo aplicado ou racionalismo dialético (Bachelard) considera que a “ciência é uma ruptura com o senso comum. O conhecimento científico depende tanto da razão como da experiência, porque se conhece contra um conhecimento anterior” (p. 42). Dessa forma, ao contrário de Kuhn, Bachelard “defende a história recorrente, considerando necessário conhecer o presente para compreender o passado” (p. 44), resultando daí seu entendimento de que o desenvolvimento histórico das ciências seja estudado a partir dos conhecimentos científicos atuais. Ao contrário também de Popper, Bachelard considera que o desenvolvimento das ciências ocorre não pelo acúmulo de conhecimentos, mas por rupturas e reorganizações do saber, de tal forma que o “maior obstáculo à formação do espírito científico é colocar a experiência antes e acima da crítica” (j. 28). No racionalismo dialético, o imediato deverá ceder lugar ao construído, e, para tanto, faz-se necessário compreender “a importância do sonho, do devaneio e do entusiasmo, vendo nas ciências a paixão pelos problemas difíceis” (p. 47).

Partindo dessa análise comparativa, Borges (1996), considera que “entre os filósofos das ciências, Bachelard, como professor, é quem mais se envolve com a educação” (p. 62) e estabelece sua aproximação com Freire, destacando idéias semelhantes entre ambos:

Freire (1986), ao afirmar que a construção do conhecimento novo não se dissocia da reconstrução do conhecimento já existente, recria, noutro contexto, idéias de Bachelard, publicadas desde 1934: todo o conhecimento é uma reconstrução. Conhecimentos novos consistem em reorganizar o que se conhece. Bachelard precede Paulo Freire na crítica à escola tradicional. Em primeiro lugar, considerando o saber como processo e não como produto, mudam as relações entre professor e aluno: ‘Continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo o professor’ (Bachelard, 1977, p. 31). E o mesmo raciocínio é aplicável àquele que aprende. A partir dessa dialética professor- aluno, não há distinção rígida entre quem sabe e quem não sabe, invertendo-se o dogmatismo e a crença num conhecimento científico universal e acabado (j., 63).

A relação de horizontalidade que se opõe à dicotomia entre professor-aluno, situa-se em torno do entendimento que têm em comum, Freire e Bachelard, sobre a dialeticidade da relação de ensinar e aprender, a partir da qual “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 1996, p. 26). Da mesma forma, compartilham o entendimento sobre a relevância da pergunta para a construção do conhecimento. Para Bachelard (1996), “todo conhecimento é resposta a uma pergunta. [...] Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (p. 18). Para Freire, a curiosidade,⁵³ expressa na pergunta, é o que movimenta o processo de conhecer, de modo que a superação da cotidianidade relaciona-se à promoção da “curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”. Também para Bachelard, a “alma pueril ou mundana” precisa ser superada para a formação do espírito científico, no qual a abstração é um dever.

Tais aproximações, entre outras possibilidades a serem pensadas, permitem afirmar que a concepção de conhecimento presente na obra de Freire tem como referência o racionalismo aplicado ou racionalismo dialético. Entretanto, isto não é suficiente para compreender, em especial, as obras escritas na década de 90. Segundo Fernandes (1998), tais obras trazem, de forma mais explícita, uma perspectiva epistemológica “que se situa num paradigma de ciência pós-moderna” (p. 137), enquanto que, para Sousa Santos, (1989), “a ruptura epistemológica⁵⁴ bachelardiana interpreta com fidelidade o modelo de racionalidade que subjaz ao paradigma da ciência moderna” (p. 34). Tal complexidade dá-se justamente pelo fato da obra de Paulo Freire ter uma dinamicidade própria, refletindo permanentemente sobre si mesma, redefinindo conceitos, atualizando-se a partir do exercício reflexivo e crítico sobre a própria emergência de um novo paradigma.

Sousa Santos (1989), ao analisar a epistemologia bachelardiana, considera que, embora esta represente um avanço no que se refere à

⁵³ É do que trata o Cap.2.

⁵⁴ Segundo Sousa Santos (1997), “na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico” (p. 57).

contraposição às epistemologias idealistas e empiristas, encontra-se limitada pelo paradigma em que se origina. Assim, embora represente “o máximo da consciência possível dentro da ciência moderna” (p. 35), é preciso repensá-lo à luz do paradigma da pós-modernidade. Entre outros aspectos que caracterizam as limitações do paradigma da modernidade está a dicotomia entre senso comum e conhecimento científico, de tal forma que, no racionalismo dialético, a “ciência constrói-se pois, contra o senso comum, e para isso dispõe de três atos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação” (Sousa Santos, 1989, p.31).

Partindo desse entendimento, a opinião, que caracteriza o senso comum, conforme Bachelard (1996), constitui-se num obstáculo epistemológico ao conhecimento científico, por ser esta uma forma de pensar que “pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado” (p. 18). Assim, para Bachelard (1996), o ato de conhecer “dá-se contra um conhecimento anterior” (p. 17), e a presença deste conhecimento anterior representa um obstáculo epistemológico, pois “diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (p. 18).

Freire (1993a) inverte essa lógica, considerando que o erro do intelectual progressista está, justamente, em dicotomizar o abstrato do concreto, de modo que, por exemplo, “tende a fazer um discurso sobre a mais-valia em lugar de discuti-la com os trabalhadores, surpreendendo-a na análise do modo de produção capitalista, quer dizer, na análise da própria experiência do trabalhador” (p. 56). Segundo ele, existem diferenças culturais na forma de organização do pensamento, que devem ser consideradas no ato pedagógico, a fim de que seu desconhecimento não se constitua num obstáculo epistemológico. A questão que se coloca é que

Na sintaxe ou na organização popular do pensamento se descreve o objeto e não o seu conceito. Se se pergunta a um estudante universitário o que é favela,

sua tendência é, usando o verbo ser, verbo conotativo, descrever o conceito favela. Se se faz a mesma pergunta a um favelado, sua tendência é descrever a situação concreta da favela, usando o verbo ter na negativa. “Na favela não tem água, farmácia”, etc. (p. 56).

Nessa perspectiva, destaca-se na obra de Freire, segundo Nóvoa (1998), “o estatuto epistemológico que ele reconhece ao ‘senso comum” (p. 184). Senso comum, definido por Sousa Santos (1997) como aquele “conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (p. 55), é denominado por Freire de saber de experiência feito. Tal expressão demonstra sua valorização e compreensão da riqueza que o mesmo encerra, ao expressar as interações sociais imediatas, e, portanto, estar impregnado do conhecimento gerado na experiência vivida.

Sendo assim, Freire desafia educadores progressistas à escuta do saber de experiência feito, tendo em vista a organização do ato pedagógico, pois é a partir dela que se estabelece entre educador e educando uma relação de horizontalidade, de superação da marca autoritária que dicotomiza quem ensina e quem aprende. Assim, através do próprio testemunho, nos relatos de práticas e de sua reflexão, argumenta em torno da necessária escuta do saber de experiência frito, assumida como postura decorrente da radicalização do valor epistemológico atribuído ao senso comum. Essa será uma marca importante da obra de Freire, orientando-se na perspectiva da construção “de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Sousa Santos, 1997, p. 37).

A radicalidade da valorização do senso comum, ao ser concebida enquanto um eixo norteador da prática do educador progressista, exige o desenvolvimento de práticas comprometidas com a permanente escuta do saber de experiência frito, bem como com a sua problematização. Sua escrita será marcada pela defesa da necessidade do desenvolvimento de práticas educativas de natureza dialógica, fundadas no respeito à ingenuidade que

integra o senso comum, sem abrir mão do desafio à sua criticidade, viabilizada através da pergunta problematizadora. Tem como pressuposto que a superação do senso comum “é um direito das camadas populares e não um privilégio das elites. [...] A interdição do conhecimento às camadas populares tira-lhes a possibilidade de irem se assumindo como sujeitos curiosos, indagadores [...]” (Damke, 1995, p. 90).

Freire não apenas argumenta a necessidade de tal prática, mas mostra possibilidades, descrevendo a maneira como, em diversas situações, partindo do entendimento colocado pelo grupo acerca de sua própria situação existencial, foi possível desacomodar suas certezas, possibilitando novas formas de compreensão. Entre outras, relata a primeira experiência que viveu na Zona da Mata de Pernambuco, fato que, embora longo, é bastante significativo para esta reflexão. Relata, de forma detalhada, que após uns momentos de debate com um grupo de camponeses, um silêncio envolveu a todos, sendo a seguir interrompido por um dos camponeses que justificou o silêncio dizendo que não podiam falar porque eles nada sabiam.

– Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem? [...]– O senhor sabe porque é doutor. Nós, não. – Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas por que eu sou doutor e vocês não? – Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – E por que fui à escola? – Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não. – E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola? – Por que eram camponeses como nós. – E o que é ser camponês? – E não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor. – E por que ao camponês falta tudo isso? – Por que Deus quer. – E que é Deus? – E o Pai de todos nós. – E quem é pai aqui nesta reunião? – Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e perguntei: – Quantos filhos você tem? – Três. – Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim? – Não! – Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é fazedor dessas coisas? – Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, no qual algo começava a ser partejado. Em seguida: – Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. E o patrão! (Freire, 1992, p. 49-50).

Partindo de tal relato, Freire reflete sobre sua intervenção, a qual, ao assumir com eles o silêncio inicial, abriu espaço para, no momento seguinte, desafiar-lhes a criticidade, tendo em vista o rompimento com sua percepção fatalista. Analisa como, a partir desse momento, fez sentido compreender, entre outros aspectos possíveis de serem estudados, a função do padrão dentro das relações que se estabelecem no sistema social capitalista de produção. Por outro lado, o mesmo tema, abordado após o silêncio sob a forma de “um discurso tradicional, ‘sioganizador’, vazio, intolerante” (p. 50), teria perdido seu sentido educativo-libertador. É possível perceber, pois, a importância do ato educativo progressista que, ao organizar-se de modo a problematizar as situações concretas, contribui para refazer a percepção em torno da razão de ser das mesmas, construindo sua intelegibilidade crítica. No entanto, cabe ressaltar, que o fato de compreender criticamente a percepção anterior da realidade, por si só, não a transforma, mas, a partir dessa nova compreensão, cria-se a disposição para mudá-la.

Da mesma forma, mediante situação similar a essa, também num relato longo, mas extremamente significativo, Freire nos mostra como foi possível, tomando como referência os saberes presentes no grupo, valorizando-os, quebrar a lógica estabelecida de hierarquização de saberes e estabelecer uma relação de crescimento mútuo a partir da interação entre os diferentes saberes.

“Muito bem”, disse eu em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.” [...]
1 – Que significa a maiêutica socrática? – Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? – Não soube responder. Registrei um a um. – Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? – Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? – Dois a dois. – Que é verbo intransitivo? Três a dois. – Que relação há entre curva de nível e erosão? – Três a três. – Que significa epistemologia? – Quatro a três. – O que é

adubação verde? – Quatro a quatro. Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não, Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso” (Freire, 1992, p. 48-49).

Enfim, através da compreensão da importância que Freire atribui ao saber de experiência feito, é possível perceber sua aproximação com a concepção de ciência pós-moderna, para a qual o salto qualitativo mais importante é o do conhecimento científico para o senso comum. Ao salientar “a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social” (Sousa Santos, 1989, p. 41), a ciência pós-moderna compreende-o no interior de uma outra forma de conhecimento, capaz de estabelecer uma nova relação entre ciência e senso comum. Trata-se do conhecimento construído a partir de uma dupla ruptura epistemológica, tal como já referido, na análise das obras de Freire na década de 90.

No entanto, do mesmo modo que a teoria crítica da modernidade não admitiu a neutralidade da ciência, também na pós-modernidade, a ciência não se encontra isenta da natureza política que a orienta. A esse respeito, sem querer reproduzir visões dicotômicas, nem reduzir a complexidade dos fatores condicionantes nesse processo, é preciso que se registre o antagonismo evidente entre duas posições frente a essa valorização do senso comum: a progressista e a neoliberal. Enquanto Freire assume uma posição demarcadamente progressista ao exercer a dupla ruptura epistemológica, com o intuito de valorizar o senso comum, potencializando seu caráter emancipatório, há também uma forma neoliberal de valorizar o senso comum.

Trata-se, segundo Apple (1998), de um movimento de reconstrução do senso comum que mobiliza atualmente “os neoliberais, unidos aos neoconservadores, aos populistas autoritários e a outros setores da nova classe média ascendente” (ji 44). Um movimento que reconstrói o senso comum

na direção de sua despolitização, a serviço de uma racionalidade econômica, capaz, inclusive, de transformar o próprio conceito de democracia, “sensocomunizando-o”⁵⁵ na perspectiva da lógica do mercado.

Neste aspecto, a idéia de “consumidor” é crucial. Para os neoliberais,⁵⁶ o mundo é, na sua essência um vasto supermercado. A “escolha do consumidor” é a garantia da democracia. E...] Assim, a democracia transforma-se em práticas de consumo. Nestes planos de escolha, o ideal do cidadão é o do comprador, não o do trabalhador (p. 31).

Para Apple, esse movimento difere da perspectiva de Freire ao desconsiderar a diferença social entre os indivíduos, a partir da qual, “há aqueles que apenas podem pertencer àquilo que melhor se pode designar por ‘consumo pós-moderno’. Ficam fora do supermercado e apenas podem consumir a sua imagem” (p. 31). Assim, esse mesmo movimento é o que responsabiliza unicamente os indivíduos pelos seus fracassos e desconstitui as utopias enquanto sonhos possíveis, trazendo efeitos ideológicos que geram o imobilismo, ao contrário da necessária indignação defendida por Freire. Portanto, há que se considerar a perspectiva em que se inserem as defesas pela valorização do senso comum, bem como a importância atribuída à subjetividade.

Dessa forma, Fernandes (1998), ao considerar a concepção epistemológica de Freire enquanto uma concepção pós-moderna, comprometida com um projeto social de diminuição das desigualdades materiais e culturais, salienta a importância do conhecimento do senso comum reconhecida por Freire, analisando a “coincidência de pontos de vista com os do Prêmio Nobel da Química de 1977, Ilya Prigogine” (p. 139). Tal comparação deve-se ao fato da concepção de conhecimento presente na obra de Freire

⁵⁵ Emprego aqui e no decorrer deste trabalho a expressão utilizada por Sousa Santos (1997) por ser esta a expressão mais adequada para expressar o entendimento da função social de um conhecimento libertador, conforme argumentação apresentada neste trabalho.

⁵⁶ Apple (1998) destaca nessa reflexão apenas os neoliberais, sem deixar de chamar atenção para o poder dos outros três grupos, em função de que “os neoliberais estão actualmente na liderança desta aliança para reformar a educação e estão muito preocupados com as relações entre a escolarização e as condições materiais e ideológicas da vida econômica” (p. 29).

orientar-se por uma concepção de ciência em que “o fim das certezas”⁵⁷ tornou-se uma exigência histórica capaz de questionar a própria natureza de historicidade do conhecimento. Segundo Prigogine (1996), no lugar da ciência moderna, que se orientou pela “busca apaixonada das certezas” (p. 194), a ciência pós-moderna procura construir

um caminho estreito entre [essas] duas concepções que levam igualmente à alienação, a de um mundo regido por leis que não deixam nenhum lugar para a novidade, e a de um mundo absurdo, acasual, onde nada pode ser previsto nem descrito em termos gerais (p. 198).

Desse modo, a ciência pós-moderna, ao conceber que o futuro não está predeterminado e orientar-se por uma concepção de conhecimento que não se restringe à uma objetividade comensurável, considera a criatividade científica um desafio “ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real” (p. 14). Tal entendimento leva Fernandes (1998), ao aproximar Freire de Prigogine, no intuito de ressaltar as características da concepção pós-moderna de conhecimento presente em sua obra, a destacar a importância que ele atribui às “dimensões não-cognitivas do conhecimento” (p. 140). Para Freire, a dimensão cognitiva (epistemológica) não se dissocia de uma dimensão estética do conhecimento, na qual inclui a criatividade, assim como a intuição, a emoção, o prazer, a curiosidade e a alegria, entre outros que se relacionam à subjetividade, considerando-as imprescindíveis ao ato de conhecer numa perspectiva crítica. Assim, a constituição de um conhecimento libertador ocorre no processo de conscientização e não se esgota na racionalidade.

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. E com uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo

⁵⁷ Refere-se ao título da obra (1996. Ed. UNESP) em que Prigogine discute a questão do tempo, considerando-a o que “está na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento” (p. 9).

consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (Freire, 1995, p. 75-76).

Essa perspectiva de uma nova racionalidade em Freire é também destacada por Dowbor (1995), ao encerrar o prefácio da obra *A sombra desta mangueira* afirmando: “No raciocínio de Paulo Freire, a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais” (p. 14). A busca dessa nova racionalidade está ligada, sobretudo, à dimensão política que orienta a construção do conhecimento no sentido da conscientização, o qual não se limita à tomada de consciência, mas se complementa a partir da ação transformadora, pois “conhecer (dimensão epistemológica) e transformar (dimensão política) não são dualidades, mas aspectos distintos da mesma unidade: a práxis histórica do ser humano” (Damke, 1995, p. 92). É no processo de conscientização, em que “o diálogo é condição para o conhecimento” (Damke, 1995, p. 76), e a partir do qual os sujeitos cognoscentes desafiam-se mutuamente à criticidade, exigindo que a mente opere epistemologicamente, que promove-se a construção do conhecimento libertador; um “conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (Freire, 1991a, p. 83).

Tal concepção revela o sentido social que Freire atribui ao ato de conhecer e expressa a superação de outra característica marcante da ciência da modernidade: a clivagem entre sujeito- objeto. Essa característica é também evidenciada por Damke (1995) ao expressar seu entendimento acerca da relação cognoscente que fundamenta a teoria freireana, afirmando que “a situação gnosiológica, de acordo com essa teoria, não é uma relação eu-objeto, mas supõe uma situação dialógica entre sujeitos cognoscentes, sendo o objeto do conhecimento o mediador dessa relação” (p. 76). Da mesma forma, compreendendo o sentido social, do qual a concepção freireana de conhecimento encontra-se impregnada, Ándreola (1993), considera que o trabalho de Freire direciona-se no sentido de um esforço imenso de construir uma

nova proposta de conhecimento, capaz de “reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo, que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição” (p. 41). Para Andreola, esse deveria ser, neste fim de século e de milênio, o maior desafio de intelectuais e pesquisadores.

A esse desafio Freire procurou responder ao contribuir para o desenvolvimento de práticas fundadas na concepção de um conhecimento libertador, aquele que integra não apenas sua dimensão epistemológica, mas também suas dimensões política e estética. Consciente de sua responsabilidade social, afirmou ser este o desafio assumido no trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: “Estamos preparando o terceiro milênio, que vai exigir uma distância menor entre o saber dos ricos e o saber dos pobres.” (Freire, 1991a, p. 98). Esta é a perspectiva defendida por Sousa Santos (1989), ao argumentar teoricamente a necessidade de práticas fundadas numa concepção de *dupla ruptura epistemológica*, justificando o sentido social a que a mesma se dirige: “com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente” (p. 41).

Em outras palavras, vale reiterar, busca-se construir “um conhecimento prudente para uma vida decente” (Sousa Santos, 1997, p. 37). Tal desafio torna-se relevante principalmente hoje, quando o paradigma da pós-modernidade, associado ao pensamento neoliberal, chega ao ponto extremo de abrir mão das utopias em função da relativização das certezas, trabalhando no sentido de construir um senso comum que duvide da possibilidade de um conhecimento libertador, *produto-produtor*⁵⁸ da consciência democrática e da

⁵⁸ O termo *produto-produtor* é utilizado por Sousa Santos (1989, p. 154) ao analisar a relação de dupla ruptura epistemológica que se estabelece entre senso comum e comunidade de saber. Tendo em vista ser esta uma maneira muito apropriada de expressar a natureza do movimento que se estabelece nessa relação de dupla ruptura epistemológica, o mesmo será empregado no decorrer deste trabalho, sempre que for necessário expressar um entendimento dessa natureza sobre a relação que se estabelece entre os conceitos em estudo.

sensibilidade emancipatória.⁵⁹ Um tempo em que Freire, não estando fisicamente presente para mobilizar educadores progressistas a continuar na luta pela possibilidade de concretizar práticas orientadas pelas indispensáveis Pedagogia da Oprimido, da Pergunta, da Esperança e da Autonomia, desafia-nos à continuidade do desenvolvimento de sua Pedagogia da Conscientização.

⁵⁹ A consciência democrática e a sensibilidade emancipatória são termos criados neste trabalho para expressar o entendimento acerca da totalidade das dimensões que integram a identidade do educador progressista. A explicitação da complexidade conceitual que os envolve será objeto de estudo no decorrer deste trabalho, justamente por fundarem-se em categorias polêmicas na perspectiva da diversidade dos entendimentos sobre a pós-modernidade.

Educação libertadora:
desafios à conscientização



A utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas.

Boaventura de Sousa Santos

Só se pode estudar aquilo com que primeiro se sonhou.

Gaston Bachelard

Na alegria, é a totalidade da pessoa que progride – e, em relação à totalidade da vida: sentir, compreender, força de agir.

Georges Snyders

A educação, concebida por Freire como “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1979a, p. 25) compreende os atos de ensinar e aprender, que caracterizam a natureza da prática educativa, enquanto “dimensões do processo maior – o de conhecer” (1992, p. 110). Sendo assim, do entendimento da perspectiva epistemológica da pós-modernidade presente no saber de experiência feito, decorrem desafios à prática da concepção probiernmatizadora e libertadora da educação frente a esse contexto. Torna-se fundamental compreender a importância e comprometer-se com o desenvolvimento de práticas formadoras que viabilizem a vivência da concepção de ciência que caracteriza a pós-modernidade – *a dupla ruptura epistemológica* – a partir de uma perspectiva de globalidade progressivamente orientada, a qual não prescinde da conscientização.

Numa análise mais rigorosa dos escritos de Freire, é possível perceber como ele, sem fazer uso do termo, atualiza e amplia, especialmente nas obras da década de 90, seu entendimento acerca do processo de conscientização. A ausência do termo não ocorre ao acaso; é consequência de suas preocupações com o uso do mesmo.

Tive, indiscutivelmente, razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. [...] Me pareceu, àquela época, e sobre isso conversei com Elza, que, de um lado, eu deveria de uma vez deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador (Freire, 1991a, p. 114).

No intuito de diminuir o risco das distorções do sentido original da conscientização,¹ Freire passou a trabalhar o conceito sem referir-se ao termo. Apesar disso, em sua última obra publicada, *Pedagogia da Autonomia*, Freire retorna a atualidade do mesmo, dizendo: “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (Freire, 1996, p. 60). A relevância da argumentação de Freire sobre essa necessidade está em seu testemunho de vivência da possibilidade de fazer, da prática profissional do professor, em sua formação permanente, um processo educativo conscientizador, de modo a ratificar a natureza política e função social da educação frente ao paradigma da pós-modernidade.

A educação libertadora, compreendida como “um ato de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 122), está ligada à possibilidade de tornarmos consciência de nossas opções; ou educamos para a manutenção ou para a transformação dos valores dominantes, questionando-os numa perspectiva

¹ No Cap. 3, a respeito da formação, será analisada a origem do termo, bem como o processo de conscientização em si.

crítica de compreensão da realidade, bem como de sua possibilidade de ser transformada. Esse continua sendo o sentido da educação para Freire (1979a:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. E preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (p. 40).

A conscientização, enquanto processo permanente de construção da criticidade, para além de sua *dimensão política*, implica necessariamente uma *dimensão epistemológica*, uma vez que a consciência crítica ao não se satisfazer com as aparências, nem aceitar explicações mágicas sobre a realidade, pressupõe uma atitude de inquietação e busca da compreensão dos fatos, ultrapassando os limites da cotidianidade e exigindo que o pensamento opere epistemologicamente. Logo, a curiosidade torna-se epistemológica, característica fundante da *consciência crítica*, a qual, não se reduz à tomada de consciência, mas implica, principalmente, a assunção de sua condição de sujeito histórico. Nesse processo, no exercício permanente da capacidade de conhecer-se, através da *crítica* das relações consciência-mundo, o sujeito contribui para a transformação da realidade à medida que transforma também a si mesmo.

A complexidade desse processo é analisada por Freire, de modo especial, na década de 90, ampliando a compreensão do processo de conscientização a partir do desenvolvimento de sua *dimensão estética*, na qual inclui os elementos que se referem à subjetividade, tais como a intuição, a emoção, o prazer, a *amorosidade* e a alegria, entre outros *saberes necessários à prática educativa*. Compreendido na amplitude de seu significado, o processo de conscientização consiste, pois, numa totalidade organicamente articulada a partir de três dimensões: a *dimensão política*, a *dimensão epistemológica* e a *dimensão estética*. Em suas últimas obras, Freire analisa-o intensamente, de forma indireta, a partir de três categorias fundamentais, que correspondem, respectivamente, a cada uma dessas dimensões: a esperança, a curiosidade e a

alegria. Entre elas se estabelece uma relação de complexidade, a partir da qual, em cada dimensão, encontram-se presente também as demais.

A esperança, além de representar a utopia e o sonho relacionados à *dimensão política*, ao exigir o conhecimento crítico, faz-se *epistemológica*, e, enquanto geradora de um *dinamismo transformador* (Damke, 1995, p. 112), contém em si também a *dimensão estética*. De igual modo, a *curiosidade epistemológica* é também *estética*, por ser esta o impulso que nos move na busca do novo, e é fundamentalmente *política* por orientar-se na direção das nossas opções. Por sua vez, a alegria, entendida como uma certa exigência ontológica de nossa *dimensão estética*, torna-se *epistemológica* a partir do momento em que a percebemos enquanto decorrência do ato crítico de estudar. A alegria é também *política* quando percebida enquanto necessária à manutenção da esperança. A compreensão da complexidade desse processo é fundamental para a constituição de práticas educativas fundadas na *co;ncepção de educação libertadora*, uma vez que, nesta perspectiva,

a educação é, simultaneamente, i.ima determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (Freire, 1986, p. 146).²

Esse é o entendimento que orienta o trabalho de Freire na década de 90, ao tematizar a *práxis educativa libertadora*³ a partir destas três dimensões indissociáveis que integram a conscientização enquanto um processo de (trans)formação permanente: a *dimensão política*, a *dimensão epistemológica* e a *dimensão estética*. Assim compreendido, o ato pedagógico exige a assunção

² Em suas últimas obras Freire dá destaque à ética de forma a estabelecer, em alguns momentos, uma relação de igualdade entre ela e as dimensões *política*, *epistemológica* e *estética*, dando a entender que a ética poderia ser considerada como mais uma dimensão do ato de conhecer. Entretanto, por reconhecer os limites deste trabalho, considero a ética enquanto um elemento integrante da *dimensão política*.

³ O conceito de *práxis educativa libertadora* e sua relação com a conscientização será analisado no Cap.3.

consciente de opções em cada uma dessas dimensões, as quais têm influência recíproca, de tal modo que: a *dimensão política* orienta a intencionalidade das demais dimensões, sem prescindir de fazer opções de natureza epistemológica e estética; a *dimensão epistemológica*, ao orientar-se a partir de determinados pressupostos, traz em si a politicidade inerente à sua opção, tendo também repercussões de natureza estética; a *dimensão estética*, ao expressar uma relação epistemológica, não se exime, igualmente, da natureza política a que se vincula. Logo, a conscientização torna-se uma exigência à prática educativa progressista, já que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 115).

Partindo desse entendimento, torna-se fundamental conceber a conscientização não só como finalidade das práticas fundadas na *concepção problematizadora e libertadora da educação*, mas também como princípio metodológico das ações e relações que se estabelecem no âmbito pedagógico, tendo em vista a articulação das dimensões política, epistemológica e estética que o configuram numa perspectiva de globalidade eticamente comprometida. A prática educativa, enquanto atividade especificamente humana, não prescinde da eticidade, pois “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1996, p. 19).

Sobretudo Freire argumenta acerca da necessidade de uma prática educativa que defenda a “ética universal do ser humano – ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (Freire, 1996, p. 19-20) — que problematize a transgressão de seus princípios e a submissão da vocação ontológica do ser

humano para o “ser mais ao comando da malvadez da ética do mercado” (Freire, 1996, p. 19). A ética da docência defendida por Freire consiste na busca consciente da coerência entre discurso e prática, na luta por uma ética democrática que orienta suas opções metodológicas a ultrapassar os limites da sala de aula e da escola, compreendendo a função social do *educador progressista* a favor de um projeto social mais amplo, assumindo as opções que orientam sua prática pedagógica.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza (Freire, 1996, p. 115).

É nesse sentido que se destaca a reflexão de Freire em torno dos *saberes necessários à prática educativa*, os quais, de modo organicamente articulados, contribuem no processo de conscientização em que se constituem práticas pedagógicas decorrentes desta perspectiva de globalidade ético-democrática. Entre outros, Freire analisa a importância e a necessidade do desenvolvimento da esperança como desafio à *dimensão política*, da curiosidade como desafio à *dimensão epistemológica* e da alegria como desafio à *dimensão estética*, considerando-os como aspectos complementares que integram o desafio à contemporaneidade da *práxis educativa libertadora*, ou seja, a (trans)formação permanente da qualidade de sua resistência à fabricação da universalidade da ética de mercado, na luta pela consolidação da ética universal do ser humano, na perspectiva de sua *humanização*.

2.1

A esperança como desafio à *dimensão política*

A *dimensão política* da educação diz respeito ao exercício da opção, inerente à prática educativa, que, não sendo neutra, assume um posicionamento político-ideológico a serviço do qual coloca suas dimensões epistemológica e estética. A conscientização acerca da natureza política da educação constitui-se elemento central na obra de Freire, tendo em vista sua preocupação com o desenvolvimento de práticas orientadas por uma consciência democrática que, simultaneamente, denuncie a realidade excludente, anuncie uma nova possibilidade e comprometa-se com sua transformação. Para tanto, desafia à compreensão e propõe o desenvolvimento do caráter educativo e dinamizador da indignação, do espanto, da rebeldia, do inconformismo, da suspeita, da raiva, da coragem, da ousadia, do sonho e da esperança, transformando-as em atitudes críticas de formação. Desde a obra de Freire, a compreensão acerca da natureza política da educação constituiu-se em obviedade teórica transformada num senso comum capaz de conceber que:

a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta em *favor de que* e *contra que*⁴ eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração (Freire, in Brandão, 1983, p. 97).

No entanto, esse mesmo senso comum freqüentemente deixa de questionar-se acerca do direcionamento político com que se comprometem as práticas educativas; assim, não expressa de modo concreto conseqüências significativas decorrentes de tal afirmação. Falta-lhes a assunção da ruptura decorrente do exercício consciente e crítico de suas opções. Especialmente, frente ao contexto neoliberal que pretende desconstituir a concepção da educação como um ato político, faz-se necessário compreender com maior

⁴ Grifos do autor.

radicalidade o pensamento de Freire a esse respeito. Essa é a intenção de Michael Apple e António Nóvoa ao organizarem recente obra intitulada *Paulo Freire: política e pedagogia* (1998)⁵. A respeito do título, afirmam:

Ao escolhermos o título *Política e pedagogia*,⁶ queremos deixar bem clara a importância da dimensão política no trabalho de Paulo Freire. E, mais do que isso, desejamos sublinhar que não se trata apenas de “pensar” politicamente as realidades educativas, mas também de “agir” no sentido da sua transformação libertadora (p. 7).

A assunção desta *dimensão política*, no pensamento e na ação, exige que se desenvolvam atitudes formadoras radicais, não-sectárias, comprometidas com o diálogo e a disponibilidade de abrir mão das certezas em função da eticidade na educação. “Ao contrário do sectário, sempre aferrado a suas certezas, o radical está aberto a rever-se [...] não é *intransigente*,⁷ embora não possa transigir com procedimentos pouco éticos” (Freire, 1995, p. 66). Sobretudo a *dimensão política* da educação está ligada à natureza ética dos valores aos quais estão submetidos a prática pedagógica. Freire, na defesa de uma ética de qualidade democrática, faz da esperança uma preocupação central de sua obra, ao compreendê-la como movimento que impulsiona a prática progressista, aquela que se opõe ao “caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente

⁵ A intenção inicial dessa obra era a publicação dos textos apresentados no Simpósio que se realizaria em maio de 1997, em função de ser concedido a Paulo Freire um grau honorífico na Universidade de Lisboa em Portugal. Por ocasião de sua morte, esta publicação representou uma forma de homenagem e reconhecimento ao seu trabalho. Para Apple (1998), o “modo de o exaltar é fazer sobreviver aquilo que não deve nunca degenerar num *slogan* inútil: não te lamente, organiza. [...] A sua vida pode ter terminado, mas a sua herança permanece uma presença viva em todos nós os que queremos justiça” (p. 25). Participam também nessa obra, com contribuições fundamentais: Maria de Lourdes Pintassilgo (prefácio); Carlos Alberto Torres (UCLA— Los Angeles, EUA); Pierre Furter (Universidade de Genève, Suíça); Adriana Puiggrós (Universidade de Buenos Aires, Argentina); João Viegas Fernandes (Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, Portugal) e Ana Maria Saul (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil).

⁶ Grifos do autor.

⁷ Grifo do autor.

técnica e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação” (Freire, 1996, p. 161-162).

E nesse sentido que se insere a defesa de Freire sobre a necessidade de uma educação da esperança, a fim de superar os condicionamentos históricos geradores de desesperança e expandir a potencialidade transformadora da esperança crítica. Cirigliano (1995) desafia o pensamento a esse respeito ao relacionar o desenvolvimento da esperança às exigências inerentes ao processo de conscientização. A *consciência intransitiva*, orientada pelo impulso vital do desejo, relaciona a esperança unicamente como necessidade ontológica; à *consciência transitiva- ingênua*, orientada pela racionalidade técnica, relaciona a defesa e a argumentação em torno da necessidade de uma educação da esperança; à *consciência transitiva-crítica*, orientada por um projeto existencial impregnado de valores, relaciona a superação da esperança como algo que não é simplesmente intelectual e racional. Esse é o estado da consciência que requer a ação da prática transformadora, enraizada na esperança como energia para a manutenção de um projeto alternativo ao poder dominante, enfim, que requer a constituição de propostas educativas que consolidem a Pedagogia da Esperança a partir de práticas *ineditamente-viáveis*.

No entanto, para que as mesmas se viabilizem, é preciso que se tenha uma visão de processo em que se conceba dialeticamente a relação entre a paciência e a impaciência historicamente necessárias à concretização de práticas transformadas e transformadoras. Torna-se fundamental, nesse sentido, o entendimento de Freire acerca da complexidade que envolve o processo de construção da mudança desejada.

Não é apenas preciso mudar, mas é possível mudar, o que porém exige paciência, uma paciência que eu chamo impaciente, que exige também conhecimento, humildade e uma pressa não demasiado apressada, quer dizer, você tem que viver um tempo em que você corre e anda também; anda quando pode, corre quando pode (Freire, in AOERGS, 1994, p. 44).

É também o que nos adverte Rocha (1994),⁸ ao refletir sobre o paradoxo em que, nas últimas décadas, encontra-se a escola, a qual, ainda que instituição responsável pela construção do conhecimento, “tem sido esvaziada de sua capacidade de pensar sobre si mesma” p. 15). Nesse sentido, afirma ser fundamental a gestão democrática da escola, a fim de que “se geste uma nova qualidade da educação” (p. 17), e salienta, a respeito da mudança de uma cultura autoritária para uma cultura da participação popular, que “é preciso que se diga que a participação não ocorre magicamente [... 1 é necessário que tenhamos visão de processo para que essa realidade se transforme e muito investimento” (p. 18).

Entre os investimentos fundamentais para essa construção, destaca-se a importância de práticas formadoras que se comprometam com o desenvolvimento da consciência crítica e da esperança; justamente por ser esta uma possibilidade de superar um senso comum desesperançado, que não percebe razões para a esperança, pois tem uma concepção fatalista a- cerca da realidade. Trabalhar na perspectiva da Pedagogia da Esperança é, portanto, uma maneira de contribuir para superar a acomodação e o conformismo, constituindo um novo senso comum, tal como propõe Sousa Santos (1989), considerando que “o que se pretende é um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum” (p. 150).

Enfim, o desenvolvimento de propostas de formação que assumam a dimensão política da educação a partir de uma postura progressista faz-se necessário para continuarmos acreditando, tal como Rocha (1994), que “a democracia é o único caminho possível” (p. 19). Apesar das dificuldades que lhe

⁸ Maria Selma de Moraes Rocha é professora de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo; participou da equipe de Paulo Freire no trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Refletindo sobre essa experiência, em palestra proferida no Seminário Nacional Gestão Democrática e Qualidade de Ensino promovido pela SMED de Porto Alegre, em julho de 1993, a respeito dos desafios e dificuldades da prática da gestão democrática, analisa o fato de ter sido rejeitada, por cerca de 80% de professores e especialistas da rede municipal de São Paulo, a proposta de eleição de diretores como parte do processo de democratização da escola, preferindo a manutenção de concurso público. Considera este fato inerente ao processo de democratização que não prescinde de assumir suas contradições, bem como a correlação de forças que se estabelece na disputa com as divergências.

são inerentes, é preciso que se fortaleça o senso comum que considere que “a briga fundamental é pela experiência democrática, reconhecendo que teremos de lutar para corrigir equívocos das buscas anteriores e por adequações históricas nas buscas de ontem” (Freire, in Passetti, 1998, p. 99). Para tanto, faz-se necessário construir o comprometimento coletivo com o processo de *reinvenção* permanente da qualidade democrática da escola, sendo esta uma indispensável contribuição da educação ao processo de transformação social.

2.1.1

A esperança e a manutenção da pedagogia progressista em tempos de pós-modernidade

A pedagogia progressista constitui-se enquanto tal por compreender a natureza política da educação, assumindo-a na perspectiva da transformação social. Freire tornou-se importante referência nesse campo da pedagogia, tendo influenciado muitos outros educadores e pensadores internacionalmente reconhecidos, tal como afirma McLaren (1997) ao destacar que:

O trabalho de Freire tem sido citado por educadores em todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática (p. 328).

É importante destacar que Freire não assume uma postura ingênua acerca das possibilidades transformadoras da educação, em sua relação mais ampla com a sociedade. Ao contrário, compreende que o poder da educação encontra-se justamente em seus limites; “se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa”. (Freire, 1991a, p. 30). A esse espaço de possibilidade, desafia os *educadores progressistas* a assumirem competentemente a luta para desconstituir os obstáculos à assunção de práticas educativas libertadoras.

Nesse sentido, destaca como imprescindível a negação do futuro como algo inexorável para construir a compreensão da *história como possibilidade*, reconhecendo “a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo” (Freire, 1993a, p. 97). Pensar a “história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade” (Freire, 1993a, p. 35). Logo, a esperança exerce um papel fundamental para o exercício de práticas fundadas em tal concepção, assumindo centralidade no que se refere à *dimensão política* da educação.

Temática que persiste no conjunto de suas últimas obras, a esperança, compreendida como uma necessidade ontológica do ser humano, é analisada como atitude a ser criticamente desenvolvida pelas práticas formadoras comprometidas com uma posição progressista da educação. No desenvolvimento de sua criticidade, constitui-se enquanto pedagogia que orienta a construção do sonho coletivo a partir da vivência da dialeticidade da denúncia e do anúncio, viabilizando a construção do *inédito-viável* e desafiando o senso comum a orientar-se a partir de uma consciência democrática.

A *Pedagogia da Esperança* traduz a atualidade das preocupações de Freire acerca da *dimensão política* da educação face ao contexto neoliberal que atua no sentido de sua despolitização, ao considerar que a prática pedagógica necessária hoje é aquela que, “convencida da inexistência das classes sociais e da superação da tese do fim da história, como afirmou o Sr. Fukiyama, entende como prática educativa válida a que coloca os sonhos e as utopias entre parênteses” (Freire, in Passetti, 1998), Enfim, uma posição fatalista, que desproblematiza o futuro e desacredita da possibilidade da criação de *inéditosviáveis*. Ao contrário, as práticas educativas fundadas na *concepção libertadora da educação*, concebem dialeticamente as relações entre consciência e mundo e têm uma compreensão da *história como possibilidade*, a qual descarta a predeterminação do futuro sem

entretanto negar os fatores que o condicionam; daí a importância em reconhecer a *dimensão política* da educação.

A educação, compreendida por Freire como prática social histórica, tendo em vista sua inserção num projeto de transformação social mais amplo, exige, pois, uma pedagogia e uma didática que, fundadas em referenciais teóricos críticos, orientem-na na perspectiva de sua democratização. Muitas pesquisas educacionais têm se preocupado em compreender a complexidade desse processo, analisando as diversas nuances de intencionalidade das práticas pedagógicas, as quais, encontram-se orientadas, implícita ou explicitamente, por diferentes referenciais teórico-políticos. Tais práticas são analisadas a partir de enfoques e critérios diversos, a fim de que se construa uma compreensão mais global sobre as mesmas.

Libâneo (1986), teórico que se constituiu como importante referência nesse sentido,⁹ utiliza o termo *tendências pedagógicas* para expressar a posição que essas assumem em relação aos condicionantes sociopolíticos da educação, utilizando como critério de compreensão dos pressupostos que orientam as práticas docentes. Partindo desse entendimento, classifica as *tendências pedagógicas* em dois grandes grupos: a *pedagogia liberal* e a *pedagogia progressista*. Compreende a *pedagogia liberal* a partir de quatro *tendências*: a *tradicional*, a *renovada progressivista*, a *não-diretiva* e a *tecnicista*. Tais *tendências* propagam a idéia de igualdade de oportunidades sem, no entanto, levar em consideração a desigualdade das condições sociais; concebem a escola como instituição destinada à preparação do indivíduo para adaptar-se à sociedade a partir da otimização de suas aptidões individuais. Logo, orientam-se, implicitamente, pelos valores difundidos pela doutrina liberal, a saber:

⁹ Libâneo, embora elabore sua reflexão a partir de critérios e enfoque diferenciados, coincide com Mizukami no que diz respeito ao entendimento da não-neutralidade do processo pedagógico, de que decorre a preocupação em compreender de forma mais global suas intencionalidades e conseqüências práticas.

O termo *liberal* não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na sociedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*.¹⁰ A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (Libâneo, 1986, p. 21).

No grupo que denominou de pedagogia progressista,¹¹ Libâneo refere-se ao conjunto de tendências pedagógicas que analisam criticamente as realidades sociais e orientam-se implicitamente por finalidades sociopolíticas da educação. Segundo ele, esta pedagogia progressista manifesta-se a partir de três tendências:

[...] a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social dos conteúdos*¹² que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (p. 32).

A teoria pedagógica da educação libertadora consolidou-se enquanto importante tendência da pedagogia progressista, ao fundamentar práticas educativas transformadoras, em oposição às práticas fundadas na pedagogia liberal, em suas diferentes tendências, denominadas por Freire de concepção bancária da educação. Entretanto, para que se atualize o entendimento acerca da concepção libertadora da educação, faz-se necessária uma análise mais ampliada das conseqüências educacionais decorrentes do contexto neoliberal Para Saviani¹³ (in Nogueira et al., 1997), “a grande questão seria se o

¹⁰ Grifos do autor.

¹¹ Libâneo, em nota de rodapé, justifica o uso do termo *progressista* tomado de empréstimo de Georges Snyders. Esta é uma observação interessante que ratifica a aproximação estabelecida neste trabalho entre Freire e Snyders. Logo, embora Libâneo argumente a favor da tendência crítico-social dos conteúdos, a categorização elaborada por ele é aqui referida porque contribui para situar Paulo Freire no conjunto das tendências pedagógicas, entre as quais Paulo Freire assume importante relevância, já que a tendência libertadora da Pedagogia Progressista é considerada por Libâneo como a pedagogia de Paulo Freire.

¹² Grifos do autor.

¹³ Saviani, assim como Libâneo e Mi2ukami, constitui-se importante referência à pedagogia, ao contribuir para que os educadores possam refletir sobre sua prática pedagógica, situando-a mediante a análise das relações entre educação e sociedade. Concebe a necessidade de uma teoria crítica da educação a que se “impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-

neoliberalismo em termos políticos e econômicos ou, a pós-modernidade, em termos culturais, teria um correspondente pedagógico e no que este consistiria” (p. 20).

O neoliberalismo é compreendido por Frigotto (1996), como a ideologia que dá sustentação ao processo material concreto da reestruturação produtiva sob a lógica da globalização excludente (p. 76). Esse contexto, orientado pela lógica do lucro e não das necessidades humanas, produz, segundo Sousa Santos (1996), a morte do espanto e da rebeldia; produz uma sensação de imobilismo frente a um tempo paradoxal.

Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados (p. 15).

Esse contexto neoliberal, ao eleger “o mercado como regulador das relações sociais” (Frigotto, 1991b, p. 141), orienta-se e estimula o desenvolvimento de valores inerentes aos interesses do mercado. Dessa forma, as relações sociais regulam-se pelo ter e não pelo ser, submetendo tudo e todos a um valor quantificável conforme sua capacidade produtiva; associando qualidade de vida ao consumo e à acumulação de capital; considerando a ampliação das vantagens individuais um direito de quem foi bem-sucedido no mercado competitivo. Entretanto, essa eficiência preconizada pelo mercado está muito longe de atender às necessidades sociais, uma vez que seu critério é exclusivamente o critério da produtividade e do lucro. Logo,

[...] determinadas atividades podem gerar baixos custos e altos lucros para um empreendedor e preços convidativos para o consumidor – provocando, contudo, altos custos sociais e de longo prazo. Pode ser mais conveniente a curto prazo – para fabricantes e consumidores – o farto uso de embalagens

reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir- lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (1991, p. 41).

plásticas. Quais as implicações disso para o meio-ambiente e para a saúde, a médio e longo prazo? Quando esses resultados da ação reguladora do mercado aparecerem, os danos já serão irrev- síveis (Moraes, 1998, p. 4).

No campo educacional, decorre deste posicionamento a substituição da educação como um direito por urna concepção de “educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional” (Azevedo, 1995, p. 31). Assim, a escola não permanece imune à lógica da eficiência e da competição desenvolvida nesse contexto neoliberal, já que o sistema educacional passa a funcionar tal como o mercado. Segundo Gentili (1996), “se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados 1...]” (p. 31). O mercado passa a ser então o definidor das políticas educacionais, influenciando os objetivos e a organização do trabalho escolar. Em nome da eficiência, a educação, ao ser concebida como mercadoria de consumo, é também entendida como propriedade individual, justificando, assim, o fato de a competição “caracterizar a lógica interna das instituições educacionais” (Gentili, 1996, p. 32).

A escola, tendo como objetivo atender tais necessidades “individuais” criadas pelo mercado, assume a lógica empresarial como organizadora de suas ações, transpondo para a escola o emprego de estratégias de controle da qualidade do processo produtivo. Essa transferência da lógica empresarial ao âmbito escolar gera novos mecanismos de controle, entre os quais situam-se as propostas de avaliação externa, em que se utilizam instrumentos padronizados como foi-ma de pressão à adoção da Gestão da Qualidade Total na educação.

A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho (Silva, 1995, p. 20).

Outrossim, também a escola, através de seu trabalho cotidiano, orientado por um projeto político-pedagógico que se fundamenta na lógica da qualidade total, estará comprometida, implícita ou explicitamente, com a reprodução dos valores ditados pelo mercado. Essa intencionalidade expressa-se no direcionamento cotidiano das ações pedagógicas que, ao privilegiar uma avaliação que eleja os melhores, deixa de se preocupar com o desenvolvimento possível de todos os alunos e estimula o individualismo, justificando seu caráter excludente em nome da eficiência em selecionar os mais aptos a atuarem no mercado de trabalho competitivo.

A reinvenção da escola a partir das necessidades de mercado é, pois, o modo neoliberal (te projetar a política educacional no sentido de sua manutenção. Para Azevedo (1995), “tratase de desconstituir a escola como espaço público onde a construção do conhecimento produza valores e forme sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos” (p. 31). Em direção oposta à reinvenção da escola sonhada por Freire, a ofensiva cultural do mercado neoliberal reinventa a escola a partir de uma concepção que lhe é própria, a qual é denominada por Azevedo de mercoescola.

A mercoescola é o ajuste neoliberal na educação. [...] Os autores da mercoescola consideram a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual aos “melhores” estimula a competição, a liberdade dos cidadãos, a concorrência necessária para a prosperidade de todos. Essa visão de escola, portanto, produz um currículo homogêneo que não contempla as necessidades dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagem. Trabalha um conhecimento padronizado, da ótica e dos interesses dos grupos sociais dominantes. Nesta concepção não cabem as idéias de solidariedade e igualdade. A padronização aumenta e consolida a exclusão dos setores sociais em desvantagem (ji 31).

A mercoescola, reduzindo a educação à transferência de conteúdos sob a aparência de uma pseudoneutralidade, articula o neoliberalismo econômico ao neoconservadorismo cultural para montar um cenário educacional contraditório, de modo que, ao lado dessa lógica econômica, predominam “visões culturalmente conservadoras e moralistas representando um

mecanismo de repressão, controle e contenção” (Silva, 1995, p. 26). Esse contexto é também analisado por Frigotto (1996), segundo o qual, o ajustamento das sociedades ao processo excludente da globalização, faz parte das “estratégias de recomposição do capitalismo no contexto da crise deste final de século” (p. 78), entre as quais, incluem-se também a naturalização da exclusão e a banalização do sofrimento, a crise da razão e a emergência do pós-modernismo, a falta de esperança e o fim das utopias.

E nessa perspectiva que assumem relevância as práticas educativas fundadas na concepção problematizadora e libertadora da educação, cuja função conscientizadora constitui-se no desenvolvimento da politicidade da educação, da compreensão da história como possibilidade, da utopia como sonho possível e da esperança como energia para ação transformadora, sendo essa uma referência fundamental para a construção de alternativas concretas ao contexto neoliberal. Entretanto, tais pressupostos, centrais para a educação libertadora proposta por Freire, situam-se entre os principais questionamentos trazidos pela pós-modernidade. Moreira (1997) sintetiza as idéias características da literatura pós-moderna a partir dos seguintes aspectos:

(a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da idéia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (p. 10).

Distingue, porém, duas formas de interpretação do pós-modernismo: uma, que o associa ao neoliberalismo, e, portanto, considera-o incompatível com a teoria educacional crítica da modernidade; outra, que tem “buscado oferecer subsídios para que os elementos centrais do pós-modernismo possam ser combinados com as categorias do discurso progressista” (p. 10), no desenvolvimento de uma pedagogia radical¹⁴. A perspectiva de continuidade

¹⁴ A esse respeito, ver *Novas perspectivas críticas em educação*, obra organizada por Manuel Castells (Porto Alegre: Artes Médicas, 1996), em que Paulo Freire escreve sobre “Educação e participação comunitária” compartilhando da perspectiva apresentada por diversos educadores

difere da perspectiva de ruptura na relação que se estabelece entre modernidade e pós-modernidade. A primeira, procura avançar na redefinição do pensamento moderno, contestando-o sem deixar de preservar a importância de sua tradição, enquanto a segunda, “constitui um verdadeiro antimodernismo, busca efetuar uma completa ruptura com o modernismo” (Moreira, 1997, p. 16). Para Giroux (1996), o desafio de uma educação crítica é o de

[... 1 entender o pensamento pós-moderno como parte de um projeto pedagógico mais amplo que assegura a primazia da política, enquanto “simultaneamente” se une aos aspectos mais progressistas da modernidade. A pós-modernidade torna-se relevante na medida em que faz parte de um projeto político mais amplo no qual as relações entre modernidade e pós-modernidade são dialéticas, dialogantes e críticas (p. 68).

Tal entendimento torna-se importante para situar e compreender a preocupação de Freire em torno de uma “pós-modernidade reacionária segundo a qual, com a morte das ideologias, o desaparecimento das classes sociais, do sonho, da utopia, a administração da coisa pública é questão de pura técnica, desvinculada da política e da ideologia” (Freire, 1993a, p. 24). A rejeição da ideia de utopia é, pois, um dos elementos que caracterizam o entendimento da teorização pós-moderna que pressupõe uma relação de ruptura entre modernidade e pós-modernidade. A teoria pedagógica da educação libertadora opõe-se frontalmente a essa concepção, uma vez que:

Na pedagogia libertadora, a utopia se define no mesmo âmbito do sonho e da esperança, sendo que estas categorias aparecem ligadas ao ato de conhecimento. Nela, a posição utópica tem como marca essencial o dinamismo transformador (Damke, 1995, p. 112).

ao participarem do seminário *Nuevas Perspectivas Críticas em Educación* realizado em julho de 1994 na cidade de Barcelona. A obra resulta desse encontro e reúne os trabalhos de Donald Macedo (Universidade de Massachusetts, Boston), Henry Giroux (Penn State University, Pennsylvania), Manuel Castells (Universidad de California, Berkeley), Paul Willis (Universidad de Wolverhampton, Inglaterra), Ramón Flecha (Universidad de Barcelona) e Paulo Freire (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), com o objetivo de “orientar práticas educativas alternativas com as quais recuperar a esperança na educação e em sua capacidade para a transformação social” (p. vii).

Segundo Freire, a utopia relaciona-se à possibilidade de concretização dos sonhos humanizantes, tal como afirma:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico Freire, 1979a, p. 27).

Também os aspectos que se relacionam à visão de um futuro inexorável, à rejeição da educação como conscientização, bem como o descrédito nos projetos político-emancipatórios, são elementos que tornam a teoria pedagógica da *educação libertadora* incompatível com essa visão pós-moderna que propõe a ruptura com a modernidade. Contudo, a teoria pedagógica da *educação libertadora* pode ser concebida como parte integrante da teoria crítica da modernidade que se amplia a partir da incorporação de alguns princípios da pós-modernidade, sem perder a perspectiva de continuidade de alguns valores da modernidade.

Moreira (1997), situando-se nessa perspectiva, considera possível a incorporação de princípios pós-modernistas à pedagogia radical, “desde que garantida a preservação de determinados ideais da modernidade” (p. 10). Destaca, nesse sentido, a importância da “manutenção de uma perspectiva utópica” (op. cit.) posicionando-se “a favor de um discurso de emancipação, no qual a luta pela dominação constitui parte de um projeto educacional de cunho político” (p. 11). Embora admita que a crença na emancipação possa ser tida como incompatível com os princípios do pensamento pós-moderno e que os movimentos a seu favor possam ser vistos como destinados a falhar”, justifica sua opção por ser esta uma forma de preservar um certo otimismo presente na teoria educacional crítica da modernidade quanto às possibilidades da educação. Defende a necessidade da manutenção da utopia, referindo-se a Sousa Santos, o qual, segundo ele, constitui-se numa importante contribuição para “enriquecer as análises pós-modernas em educação que se encontram em continuidade com os ideais da modernidade” (ibidem).

Para Sousa Santos (1995), a utopia faz-se necessária enquanto possibilidade de se “reinventar o futuro”, uma vez que, “depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente” (ii 322). A morte do futuro e a celebração do presente, numa certa direção da pós-modernidade, ou mesmo o pensamento reacionário que celebra o passado, são incapazes de sustentar o desenvolvimento de projetos político-emancipatórios.

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade (Souza Santos, 1996, p. 17).

Segundo ele, duas são as condições de possibilidade da utopia: “uma nova epistemologia e uma nova psicologia” (Sousa Santos, 1995, p. 324), as quais recusam o fatalismo e o imobilismo e geram a indignação e a luta pela construção de alternativas. Esse é o sentido da utopia, da esperança e do sonho para a educação libertadora, a qual continua sendo referência para o desenvolvimento de práticas progressistas, voltadas para o desenvolvimento de um processo educativo conscientizador, em que se construa a compreensão da história como possibilidade em lugar do fatalismo neoliberal.]

Enfim, essas reflexões auxiliam não só a construir uma certa compreensão da questão proposta por Saviani, acerca das tendências pedagógicas contemporâneas, mas principalmente a compreender o significado e a importância da educação libertadora no contexto atual. Nesse sentido, continua a vigorar a crítica ao que Freire denominou de concepção bancária da educação, a qual, nesse momento, para além de opor-se às diversas tendências da pedagogia liberal, permanece sendo uma referência para uma

oposição contundente à pedagogia neoliberal,¹⁵ especialmente no que se refere às práticas no âmbito do espaço formal da escola pública. Sobretudo, a teoria pedagógica da educação libertadora, que faz da obra de Paulo Freire uma referência indispensável à prática pedagógica de educadores progressistas, não pode deixar de articular-se a outros referenciais teórico-críticos atuais, a fim de que possa, sem assumir um caráter prescritivo, contribuir para a compreensão da complexidade do ato pedagógico e reinventá-lo em função do compromisso com a democratização do conhecimento.

No entanto, há que se radicalizar na unidade em torno da manutenção de uma perspectiva comum, qual seja, uma perspectiva de globalidade progressista que compreende ser necessária hoje, frente ao contexto neoliberal, mais do que em qualquer outro momento histórico, a constituição de projetos político-pedagógicos alternativos fundados numa Pedagogia da Esperança. Esse é o entendimento de Freire ao entregar à curiosidade de seus leitores e estudiosos a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, fruto de sua intensa produção intelectual na década de 90, importante referência da construção teórica acerca da atualidade da educação libertadora, a qual merece ser aqui destacada.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire faz um retorno reflexivo às experiências passadas, retomando-as e analisando muitas das críticas recebidas por sua mais divulgada obra, a *Pedagogia do Oprimido*. Insiste no exercício de volta ao passado, sendo esta quase uma obra de memórias. No entanto, não trata do passado de forma nostálgica, mas sim de forma crítica, com o intuito de ampliar a compreensão de seu momento atual, uma vez que considera que “os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado” (p. 28). Ao longo de sua escrita, faz revelações

¹⁵ A esse respeito, Saviani afirma que pretende retomar a discussão das tendências pedagógicas atuais, sugerindo possíveis denominações como *neotecn leísmo* e *neoescolanovismo* (Saviani, in Nogueira, 1997, p. 20).

importantes sobre sua vida pessoal, tomando-as como fonte de reflexão teórica. Ao fazê-lo, de modo tão intenso quanto simples, desafia seus leitores também a questionar-se sobre a construção teórica possível a partir das próprias vivências.

Em suas Primeiras Palavras, Freire defende fortemente a convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a permanente luta para fazê-la melhor. Segundo ele, a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate. No entanto, alerta, que atribuir à esperança o poder de transformar a realidade é um modo excelente de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tomar-se concretude histórica” (p. 11).

Assim, sem poder negar a desesperança como algo concreto, nem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, acredita que não podemos prescindir da esperança que nos anima a lutar pela defesa dos sonhos possíveis, justificando dessa forma a necessidade de uma educação da esperança. “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (p. 10); por isso, uma das tarefas do educador progressista é desvelar as possibilidades para a esperança, não importam os obstáculos.

Com essas Primeiras palavras Freire nos convida à leitura de sua Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, a qual, segundo ele mesmo, organiza-se em três momentos. No primeiro momento fala “das tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade” (p. 12), relatando situações em que foram sendo gestadas as idéias da Pedagogia do Oprimido. Segundo ele, a escrita dessa obra tem a ver com a construção de um saber crítico, que permitiu-lhe estabelecer relações e compreender as memórias vivas que o marcaram, como se todos os acontecimentos fizessem parte de uma trama maior.

Relembra, com detalhes, o acontecimento que lhe fez desistir de sua carreira na advocacia, recém-iniciada. Conta como falou a Elza, sua esposa, o fato ocorrido, de como precisou, com ela, “falar do falado, do dito e do não-dito, do ouvido, do escutado” (p. 17) junto ao jovem dentista com quem conversara, na qualidade de advogado de seu credor.

“Errei”, disse ele, “ou fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. Não tenho como pagar o que devo. Por outro lado”, continuava o jovem dentista em voz lenta e sincera, “segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis – a sala de jantar, a sala de visita...” E, rindo um riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia, completou: “Só não pode tomar minha filhinha de ano e meio” p. 17).

Admite que este foi, em sua trajetória profissional, um momento definitivo em sua opção por ser educador, ao declarar à sua esposa:

“Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia que quero” (p. 17).

Lembra ainda que Elza teria lhe dito: “Eu já esperava isto, você é um educador” (p. 17). Tal fato fez com que aceitasse, poucos meses depois, o convite para trabalhar na Divisão de Educação e Cultura do SESI, local em que permaneceu durante dez anos. Atribui ao trabalho desenvolvido nesse momento a reflexão que deu origem à sua tese defendida na Universidade do Recife,¹⁶ *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como Prática da Liberdade*, anuncia a *Pedagogia do Oprimido* (p. 19).¹⁷

Entre as experiências vividas no trabalho do SESI, destaca a preocupação com as relações família-escola, assim como com a busca do diálogo para refletir sobre as conseqüências políticas de uma relação pais-filhos baseada no castigo. Ou seja: com a impossibilidade de construir relações escolares democráticas

¹⁶ Este é o nome em que tinha na época, tornando-se depois Universidade Federal de Pernambuco.

¹⁷ Grifos do autor.

vivendo uma relação familiar autoritária. Lembra um momento em que, juntamente com um grupo de educadores, mediante pesquisa realizada com a comunidade, deparou-se com o modo como as famílias justificavam o uso do castigo: “castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida; pancada é que faz homem macho” (p. 22).

No intuito de provocar a reflexão acerca de tais posicionamentos, baseando-se em estudos de Piaget sobre o código moral da criança e sua representação mental do castigo, desenvolveram um projeto de trabalho no qual eram realizados uma série de debates com a comunidade escolar; envolvendo a questão da disciplina e “defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo os castigos violentos” (p. 25). Um desses encontros, é relatado por Freire como importante marca no seu aprendizado sobre a necessária escuta do *saber de experiência feito*, ao ouvir de um dos participantes:

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu para entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”. [...] Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: “Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?” (p. 26).

Começou então a descrever a precariedade da situação em que viviam; da falta de recursos para as mínimas necessidades; do convívio na escassez de cômodos, em que os limites dos espaços acabavam por limitar também sua privacidade conjugal; do cansaço do corpo e da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. E continuou:

– Agora veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas — continuou — uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. E porque a dureza da vida não deixa muito para escolher (p. 27).

Sua fala, fundada no saber de experiência feito, expressou a exigência que se coloca à prática pedagógica do educador progressista, de compreender a natureza política da educação. Reconhecer a não-neutralidade do trabalho pedagógico é fundamental a fim de que se possa, ao tomar como objeto de discussão a própria situação existencial, percebê-la criticamente, construindo a compreensão da natureza das diferenças sociais e de sua possibilidade de ser transformada. Tal entendimento torna-se fundamental a fim de que, as iniciativas pedagógicas, mesmo bem-intencionadas, não venham a perder seu valor educativo frente às limitações da realidade. Somente a partir de uma compreensão crítica acerca da realidade em que se insere o ato pedagógico, é possível perceber a melhor forma de intervenção pedagógica, a qual, não se constrói unilateralmente, nem apenas com o saber pedagógico, mas precisa ser construída na própria relação entre os diferentes sujeitos envolvidos, num ato recíproco de escuta e troca de saberes.

Essa, entre outras tantas tramas contadas, ilustram a profundidade da reflexão realizada por Freire nesse primeiro momento da Pedagogia da Esperança, em que nos dá mostras da rigorosidade metódica necessária para percebermos criticamente a importância do senso comum e de todo o conhecimento nele contido. No segundo momento, Freire retoma aspectos da Pedagogia do Oprimido, analisando algumas de suas críticas. Entre elas, a marca machista com a qual foi escrita. Confessa, que ao receber as primeiras cartas que o criticavam por estar condicionado pela ideologia machista, reagiu: “ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída” (p. 67). Entretanto, ao rever sua posição, reconhece sua dívida a essas mulheres que o fizeram ver o quanto a linguagem tem de ideologia. Logo, argumenta a favor da recriação da linguagem, como recusa à ideologia machista e parte do processo de reinventar o mundo, ao alcance de nossas possibilidades.

No terceiro e último momento dessa obra, Freire repensa – e de certa forma revive – a Pedagogia do Oprimido, sem contudo assumir uma posição

saudosista. Aborda, entre tantas outras, a questão do medo que inibe os oprimidos ao embate recriador; um medo causado por motivos concretos. Atribui às lideranças a tarefa de imunização desse medo, através da leitura crítica e permanente da realidade, bem como da construção de ações estratégicas que viabilizem que se faça no futuro aquilo que hoje se apresenta como impossível. Sobretudo, Freire insiste na necessidade de uma educação fundada na Pedagogia da Esperança para recuperar a utopia como sonho possível e a compreensão do futuro, assim como do presente e do passado, como fruto das opções e decisões humanas.

A leitura da Pedagogia da Esperança é, pois, no mínimo, uma leitura emocionante, e, sem dúvida, um referencial básico à formação de qualquer educador ou educadora que se pretenda progressista. A Pedagogia da Esperança mantém sempre viva a presença de Paulo Freire e sua convicção sobre a necessidade da luta pela constituição de um senso comum esclarecido, fundado na crença da possibilidade do mundo ser reinventado na perspectiva de uma vida melhor para todos/as. A reprodução de alguns trechos, intencionalmente aqui destacados, tem o intuito de despertar a curiosidade epistemológica dos/as leitores/as a fim de que possam buscar, na própria obra, o aprofundamento de tão densas reflexões.

2.1.2

Sonhar coletivamente: uma atitude de formação produto-produtora do inédito-viável

A categoria do *inédito-viável*, presente desde os primeiros escritos de Freire, tem sido pouco comentada e estudada.¹⁸ Essa categoria está relacionada a uma compreensão da *história como possibilidade*, da qual

¹⁸ Essa afirmação, bem como as idéias centrais que explicam essa categoria, é feita por Ana Maria Araújo Freire, em longa e explicativa nota da obra *Pedagogia da esperança* (nota 1, p. 205-207); este é o referencial que deu suporte à compreensão aqui apresentada.

decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas *está sendo* e, portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das *situações-limites*¹⁹ que se apresentam na vida social e pessoal. Assim,

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou a-inda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (Freire, Ana Maria, in Freire, 1992, p. 205).

No entanto, o desenvolvimento da consciência crítica implica necessariamente a ação transformadora; a consciência crítica complementa-se no ato crítico e criativo do sujeito que assume sua responsabilidade histórica. Por isso a consciência crítica não apenas predispõe-se à mudança, mas age de forma autônoma em relação às situações-limites; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do inédito-viável.

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora ...j é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado» pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (Freire, Ana Maria, in Freire, 1992, p. 206).

Logo, o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. Representa a responsabilidade política em anunciar uma possibilidade concreta como

¹⁹ A categoria *situações-limites* expressa os obstáculos e situações a serem vencidas na vivência social; Freire a utiliza na relação com a categoria do *inédito-viável*, ampliando de forma própria a relação estabelecida por Alvaro Vieira Pinto entre *situações-limites* e *atos-limites*. Respeitarei aqui a grafia adotada pelo autor.

alternativa ao que denuncia. E expressão concreta da assunção do risco de criar novas possibilidades, já que “quando se assume qualquer possibilidade humana de ser e fazer, você, necessariamente, assume um risco [... 1 faz parte de todo o movimento criador o risco de não ser, de distorcer-se no meio do caminho” (Freire, in Passetti, 1998, p. 99).

O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui-se numa atitude de formação que se orienta não apenas por acreditar que as situações-limites podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. Portanto, opõe-se ao entendimento de tais situações-limites como determinantes históricos a que não reste outra alternativa senão adaptar-se aos mesmos, para, ao contrário, assumir politicamente a historicidade da existência frente a sua superação.

Tal concepção fundamenta a compreensão acerca do desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente constituir-se numa atitude de formação *produto-produtora* do *inédito viável*, pois “quando os seres conscientes querem, reiletem e agem para derrubar as *situações-limites* [...] o *inédito-viável*²⁰ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável” (Freire, Ana Maria, in Freire, 1992, p. 207). Nesses três movimentos — querer, refletir e agir — é possível perceber uma proposição metodológica em que encontram-se articuladas, numa perspectiva de complexidade, as três dimensões do conhecimento necessárias à construção do *inédito-viável*.

²⁰ Grifo da autora.

O “plano do querer” encerra em si a *dimensão política* em função da qual se fazem as opções que orientam a direção do sonho a ser construído; opções que não se eximem da necessária clareza teórica, nem mesmo de sua inteligência estética. O “plano do refletir” encerra em si a *dimensão epistemológica* a partir da qual se ampliam: a compreensão da razão de ser das *situações-limites* e os motivos que tornam imprescindível a luta pelo sonho; a clareza em torno das possibilidades teóricas de construí-lo, bem como das condições sociais necessárias à sua materialização. Esse processo não dispensa a sensibilidade e a natureza política que lhe imprimem significado e exigem sua rigorosidade metódica. O “plano do agir” encerra em si a *dimensão estética* que envolve a qualidade da participação nesse processo; considerando, numa perspectiva de sensibilidade e complexidade, a *inteireza* do sujeito que conhece e constrói-se construindo a história. Por isso, o agir não se constitui unicamente por aspectos subjetivos, mas também pela natureza política e epistemológica que o explicam.

A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir o *inédito-viável* como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da *rigorosidade metódica* para, ao perceber os temas contidos nas *situações-limites*, tomá-los como objeto de estudo e reflexão,²¹ podendo perceber também que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado” (Freire, 1979a, p. 30). A luta pelo sonho é, pois, uma decorrência do processo de construção da criticidade, ou seja, a conscientização, que “está evidentemente ligada à utopia” (Freire, 1979a, p. 28) constituída na dialeticidade da denúncia e do

²¹ Para tanto, Freire propõe a metodologia da *codificação e descodificação da realidade*, a qual será abordada no Cap. 3, ao tratar a respeito da formação.

anúncio. Sonhar coletivamente implica, portanto, exercer simultaneamente um duplo compromisso.

O primeiro compromisso consiste em fazer a denúncia das *situações-limites* em que se articulam as interfaces da lógica global excludente: a opressão de sua *dimensão política*, a seleção de sua *dimensão epistemológica* e a discriminação de sua *dimensão estética*. Desse ato de denunciar, decorre o segundo compromisso: o anúncio de uma possibilidade *ineditamenteviável*, bem como com a luta pelas condições sociais necessárias para exercê-la. O critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não- individual” (Freire, in Brandão, 1983, p. 99); por isso o *inedito-viável* não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente. A criação do *inedito-viável* representa, sobretudo, uma alternativa que se situa no campo das possibilidades e não das certezas; característica própria da ciência pós-moderna que problematiza o tempo e o futuro a partir da noção de instabilidade.

Esta formulação quebra a simetria entre passado e futuro que a física tradicional afirmava, inclusive a mecânica quântica e a relatividade. Essa física tradicional unia conhecimento completo e certeza: desde que fossem dadas condições iniciais apropriadas, elas garantiam a previsibilidade do futuro e a possibilidade de retrodizer o passado. Desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo sentido. Doravante, elas exprimem possibilidades (Prigogine, 1996, p. 12).

A partir dessa compreensão, a concepção de futuro situa-se num espaço intermediário entre a concepção autoritariamente determinista e a arbitrariedade do acaso. Para Prigogine (1996), “O futuro não é dado. Vivemos o fim das certezas” (p. 193); e esse é o momento que abre espaço à criatividade nas ciências, uma vez que, inversamente, “durante tanto tempo o ideal da física esteve associado à certeza, isto é, à denegação do tempo e da criatividade” (p. 194). Esse é também o entendimento de Freire ao compreender a “história como possibilidade” e o *inedito-viável* como uma alternativa construída coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado, capaz de construir a superação das *situações-limites* que impedem sua concretização.

E nesse sentido que faz-se necessária uma formação permanente, crítica e coletiva, que reflita sobre o caráter opressivo das *situações-limites* e construa, na prática e em sua reflexão, as condições teóricas e sociais que viabilizem a proposição de *inéditos-viáveis* democratizados e democratizantes. Assim, orientando-se pelo entendimento da *história como possibilidade* e comprometendo-se com o desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente, a prática formadora constituir-se-á na dialeticidade da pedagogia da indignação e da esperança, a que se coaduna a necessidade de um projeto político-pedagógico emancipatório adequado ao tempo presente; o qual, segundo Sousa Santos (1996), é aquele que:

[...] trata-se de um projeto educativo orientado para combater a trivialização do sofrimento [...] consiste em recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes [...] a conflitualidade do passado, enquanto um campo de possibilidades e decisões humanas, é assumida no projeto educativo como conflitualidade de conhecimentos [...] todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social [...] 1 é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras [...] educação, pois, para o inconformismo [...] que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (p. 17-18).

Compreendido desse modo, o ato de sonhar coletivamente encerra em si a possibilidade de superar as práticas tradicionalmente instituídas e usualmente inquestionadas. Constitui-se em atitude crítica de formação que concebe a distância entre o sonhado e o realizado como um espaço a ser ocupado pelo ato criador. Assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis, visto que “quando se transformam em ação organizada, as idéias alteram, decisivamente, qualquer marcha supostamente inelutável da história (ou o fim de qualquer história)” (Moraes, 1998, p. 5).

Enfim, o desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente, em que se realize a denúncia da realidade existente e o anúncio de sua possibilidade de transformação, poderá ser um caminho para que se proponham inéditos-viáveis transformadores, capazes de, progressiva e sucessivamente, contribuir para a mudança da face excludente da escola. Esse entendimento justifica a “advertência” de Freire aos educadores e educadoras comprometidos com uma educação libertadora: “ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar” (Freire, in Brandão, 1983, p. 101). Esse é, portanto, um desafio que se coloca cotidianamente a todos/as que lutam pela reinvenção da escola, na perspectiva de sua democratização.

2.2

A curiosidade como desafio à dimensão epistemológica

As práticas educativas fundadas na *concepção problematizadora e libertadora da educação* orientam-se por uma *dimensão epistemológica* cuja perspectiva sociointeracionista tem como pressuposto que educador e educando são sujeitos no processo de conhecer. Ao pronunciar o mundo, enquanto sujeitos e não objetos da história, os homens e as mulheres se inscrevem radicalmente na realidade para, melhor compreendendo-a, melhor lutar pela sua transformação. Logo, essa concepção de educação perceberá como importante a análise e a compreensão dos mecanismos a partir dos quais o sujeito se insere no processo de busca da construção do conhecimento. É nesse sentido que se situa a importante contribuição de Freire ao estabelecer uma complexa relação entre a curiosidade, a criticidade e a construção do conhecimento. A curiosidade em torno do objeto é percebida por ele como elemento indispensável à expansão da capacidade de conhecer numa perspectiva crítica, já que:

Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (Freire, 1995, p. 76).

Assim, propõe que as práticas educativas orientadas pela *concepção problematizadora e libertadora da educação* busquem potencializar o caráter desafiador da curiosidade, pois essa, ao transcender os limites da cotidianidade, assume importante função no processo de conscientização. O desenvolvimento da curiosidade, concebida por ele como um certo *antídoto da certeza*,²² é um eixo norteador das práticas comprometidas com a conscientização enquanto princípio metodológico e finalidade da educação. Este é um elemento imprescindível para pensar a educação no contexto atual, uma vez que “uma das exigências da pós-modernidade progressista é não estarmos demasiado certos de nossas certezas, ao contrário do exagero das certezas da modernidade” (Freire, 1994a, p. 19).

A obra de Freire, especialmente na década de 90, é importante referência não apenas por fazer a denúncia à *concepção de educação bancária*, fundada na certeza castradora da curiosidade dos educandos, mas principalmente por propor uma “concepção problematizadora e libertadora de educação, na qual seja a capacidade de conhecer associada à curiosidade em torno do objeto” (Freire, in Pasquim, 1978, p. 9), à dúvida, à constante indagação, à busca de querer saber, de tal forma que se vá forjando a relativização das certezas orientada pelo compromisso com a constituição da *curiosidade epistemológica*.

²² Expressão empregada por Adriano Nogueira ao referir-se ao significado da curiosidade para Freire (entrevista realizada em 17/12/97, gravada e transcrita).

2.2.1

Curiosidade e construção do conhecimento na obra de Paulo Freire

Ao definir a educação como um ato de conhecimento, Freire propõe, tendo em vista uma perspectiva crítica de conhecer, que a curiosidade seja um eixo norteador do processo de ensinar e aprender. Esta importância atribuída à curiosidade no processo de construção do conhecimento expressa-se claramente em seu diálogo com Carlos Alberto Torres, por ocasião da despedida do trabalho na Secretaria de Educação de São Paulo:

Carlos Torres: 1...] Qual é a herança de Paulo Freire para nós, educadores latino-americanos e de outras partes do mundo?

[...] Paulo Freire: Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente *curioso*²³ E isto o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio (Freire, 1991a, p. 139-140).

Freire considera a curiosidade enquanto uma necessidade ontológica do ser humano, característica fundamental em sua busca permanente de saberes que lhe possibilitem a criação e recriação de sua própria existência; “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita do ser desafiado” (Freire, 1995, p. 76). Para ele, essa curiosidade, ao ultrapassar “os limites que lhe são peculiares do domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (Freire, 1996, p. 61). E essa “capacidade de olhar curiosamente, indagadoramente, o mundo em volta, contemplá-lo, assustar-nos” (Freire, 1991a, p. 111) que nos tornou capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando simultaneamente a própria curiosidade, enquanto

²³ Grifo meu.

uma exigência do processo de conhecimento. Logo, a curiosidade humana tornou-se epistemológica a fim de que os seres humanos, “programados para aprender”,²⁴ pudessem assumir-se enquanto sujeitos do processo de conhecer, pois “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (Freire, 1994a, p. 148).

Essa passou a ser uma preocupação constante nas últimas obras de Freire, as quais concebem a *curiosidade epistemológica* como elemento central para que se viabilizem práticas educativas fundadas na *concepção problematizadora e libertadora da educação*, visto que a *curiosidade epistemológica* não é qualquer curiosidade; é a curiosidade que está ligada ao difícil mas prazeroso ato de estudar. A *curiosidade epistemológica* é, para Freire, aquela que, ao viabilizar a tornada de distância do objeto, transcende os limites da cotidianidade na qual nossa mente não opera epistemologicamente. É a curiosidade própria da *consciência crítica*, aquela que, não se satisfazendo com as aparências, busca a compreensão dos fatos com maior profundidade. Através da criação da expressão *curiosidade epistemoiológica*, Freire traduz, em síntese, seu entendimento acerca da necessária postura epistemológica para que se efetive o ato de conhecer numa perspectiva crítica.

A *curiosidade epistemológica*, enquanto conceito diretamente relacionado à formação do *educador progressista*, assume uma centralidade temática em suas últimas obras, de modo que chama atenção a ênfase empregada nas repetidas vezes em que Freire analisa a curiosidade, considerando-a como elemento indispensável ao processo cognitivo e insistindo na necessidade de a educação escolar assumir “uma prática formadora fundada no estímulo e no desenvolvimento da curiosidade epistemológica” (Freire, 1994a, p. 130). Defende uma educação que se comprometa em promover essa

²⁴ Freire usa a expressão “seres programados para aprender” tomando como referência François Jacob – “Nous sommes programmé mais pour apprendre” (*Le courrier de IVnesco*, Paris, fev. 1991; Freire, 1995, p. 37).

passagem da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica*, de modo a estimular criticamente a capacidade de aprender, de aventurar-se e arriscar-se no exercício fundamental da inteligibilidade crítica do mundo. Nesse sentido, torna-se relevante o entendimento mais rigoroso do significado da *curiosidade epistemológica*, o qual é desenvolvido por Freire antes mesmo de se fazer presente sob a forma dessa associação *curiosidade epistemológica*.

Desde suas primeiras obras, Freire já apontava a necessidade de uma certa postura epistemológica a ser assumida para que se dê, com maior exatidão, a aproximação do objeto a ser conhecido. Contudo, merece destaque a concepção expressa claramente no posfácio²⁵ dedicado a Fiori, ao afirmar que “o próprio da mente na cotidianidade é se acercar dos objetos espontaneamente, não epistemologicamente. Ela só se acerca dos objetos epistemologicamente quando ela assume a posição de querer conhecer os fatos, de querer decifrá-los” (Freire, in Fiori, 1991b, p. 275). Sobretudo, alertamos de que isso não significa que não haja curiosidade na cotidianidade. “Existe e não poderia deixar de existir: aí temos vida humana, existência. Nesse domínio, contudo, nossa curiosidade é ‘desarmada’, espontânea, sem rigorosidade metódica” (Freire, 1995, p. 77).

Freire preocupa-se em compreender a importância e a qualidade dessa curiosidade, própria da *consciência crítica*, de tal forma que é possível perceber, ao longo de suas obras, os diferentes adjetivos que foram sendo atribuídos por ele a essa curiosidade que movimenta o ato de conhecer. A “curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer” (Freire, 1991a, p. 59) denomina-se a seguir de *curiosidade intelectual* (Freire, 1992, p. 71), aquela “curiosidade que opera epistemologicamente” (ibidem, p. 109) caracteriza-se também como uma “curiosidade sempre desperta” (Freire, 1993b, p. 16). Tal concepção será

²⁵ Esse posfácio consiste num depoimento dado por Freire aos organizadores da obra *Textos escolhidos* (FIORI, Ernani Maria. Porto Alegre: 1&PM, 1991. v. 2 – Educação e política. O depoimento foi (lado em novembro de 1985, mesmo ano em que foi publicada a obra: *Por uma pedagogia da pergunta*; por essa proximidade nie refiro às idéias de curiosidade e de postura epistemológica como presentes no mesmo período.

compreendida a partir da criação da expressão *curiosidade epistemológica*, a qual passará a ser um elemento fundamental no desenvolvimento da *consciência crítica*. Dessa forma, a criticização da consciência exigirá a assunção de uma postura reflexivo-crítica dos sujeitos em função da qual poderá, a *curiosidade espontânea*, tornar-se *curiosidade epistemológica*.

Destacam-se três obras importantes no sentido de uma maior compreensão do significado dessa *curiosidade epistemológica*. A primeira, *Pedagogia da Pergunta* (1985), obra em que Freire e Faundez²⁶ refletem em torno de suas experiências político-pedagógicas. Convencidos da validade de fazerem juntos um livro dialógico, por ser esta uma forma de dar um testemunho de ruptura com a acomodação que transforma o trabalho intelectual num ato individualista, realizam, nessa obra, constante movimento entre teoria e prática, analisando experiências vividas em realidades diversas, explicitando os conceitos implícitos em tais práticas e buscando ampliar sua compreensão em torno dos mesmos. Entre outros, aprofundam o entendimento da estreita relação que se estabelece entre curiosidade, pergunta e construção do conhecimento, ao considerar que todo conhecimento começa pela natureza desafiadora da pergunta, em sua radicalidade na busca de sentidos, de respostas e de querer saber.

Segundo eles essa inquietação representa a curiosidade expressa na pergunta, levando-os a considerar que “a curiosidade é uma pergunta!” (Freire, 1985, p. 46). Freire e Faundez rejeitam a prática da *educação bancária*, centrada na resposta, a qual, segundo eles, representa uma forma de “castração da curiosidade” (Freire, 1985, p. 46). Por outro lado, argumentam que “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais” (Freire, 1985, p.

²⁶ Antonio Faundez, chileno, é filósofo e ex-professor da Universidade de Concepción, no Chile; exilado, é atualmente diretor do IDEA – Institut de Développement et d’Education d’Adultes, em Genebra (Gadotti, 1996, p. 190).

52). Ressaltam a importância de uma educação que valorize a curiosidade expressa na pergunta, compreendendo-a como um elemento fundamental para que se desenvolva um processo de construção e não de reprodução de conhecimentos. Por isso, propõem que o ensino deveria ser fundamentado pelas perguntas e não pelas respostas. As respostas, ditas como verdades do/a professor/a e muitas vezes sem serem originárias de pergunta alguma do/a aluno/a, inibem sua iniciativa à formulação de perguntas e contribuem para a sua passividade.

A segunda obra que se destaca nesse sentido é *Política e educação* (1993), na qual, em suas *Primeiras Palavras*, ao destacar a natureza histórica do conhecimento e seu processo de permanente reconstrução, Freire considera “o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (p. 9). Segundo ele, a curiosidade inscreveu-se historicamente na natureza humana, a qual, vocacionada para o *ser mais*, necessita de condições concretas para desenvolver-se. Essa curiosidade, “tomada epistemológica” (p. 10) no processo histórico cuja experiência social fez o homem capaz de produzir a linguagem, também possibilitou mudar a qualidade da curiosidade nascida com a vida, transformando sua “curiosidade ingênua numa curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão” (ibidem, p. 11). A partir dessa comparação, define a *curiosidade epistemológica*:

A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distancia do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente (p. 116).

Analisa, assim, a forma como o homem foi, ao longo de sua história, ampliando sua capacidade de conhecer ao aperfeiçoar seus métodos de aproximação dos objetos para melhor compreendê-los, para “ultrapassar o nível meramente opinati vo” (ibidem, p. 11). Enfatiza a importância de uma compreensão crítica da educação propondo, nesse sentido, “a metodização rigorosa da

curiosidade” (ibidem, p. 11) enquanto fator fundamental para problematização da realidade e a compreensão da processo de *reinvenção* do mundo.

A terceira obra que constitui-se numa referência fundamental para a compreensão do significado da curiosidade epistemológica é *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (1993). Nesta obra Freire tematiza a tarefa de ensinar, pressupondo a participação do educando na produção do conhecimento e enfatizando “necessidade da radicalidade do diálogo como selo da relação gnosiológica” (p. 6), a partir do qual o professor, envolvendo-se com a curiosidade dos alunos, reconstrói sua própria curiosidade. Ao abrir-se às perguntas, às críticas, e às sugestões de seus alunos, o professor tem, nessa relação, uma fonte rica de aprendizagem.

Nesse sentido, será destacada a curiosidade como uma atitude cognitiva necessária ao ato crítico de estudar, enquanto um aspecto indispensável à prática profissional da *professora e não tia*. Assim, Freire reitera sua definição em torno dessa curiosidade necessária ao ato de estudar, concebendo-a como aquela que torna o sujeito capaz de “adentrar na intimidade do texto para desnudar suas verdades, seus mistérios, suas inseguranças” (p. 42). A curiosidade epistemológica é pois, “aquela que, tomando distância do objeto, dele se ‘aproxima’ com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo” (p.42).

Essa *curiosidade epistemológica*, elemento fundante da *consciência crítica*, aliada à clareza política é considerada por Freire como um dos melhores instrumentos de luta do *educador progressista*. A professora, para além de ser uma “boa tia”, ao participar da luta em defesa de seus direitos no que se refere às condições de seu exercício profissional, buscará, entre outros, o direito à formação permanente na escola, a partir da qual, ao exercer mais sistematicamente sua curiosidade, na prática de pensar a prática e estudá-la, possa desenvolver sua *curiosidade epistemológica*.

A obra *Professora, sim; tia, não*, assinala uma série de preocupações em torno da prática profissional da professora, entre as quais a do desenvolvimento da qualidade da curiosidade a ser desenvolvida na prática do *educador progressista*. Tais preocupações passarão a ser objeto da curiosidade de Freire nas obras que se seguem: *Cartas à Cristina*, *A sombra desta mangueira* e *Pedagogia da Autonomia*. Em especial nas duas últimas, Freire dará continuidade à reflexão sobre a necessidade de *crítica da curiosidade*, instigando os “educadores progressistas a assumirem para si o desafio à curiosidade ingênua do educando para, com ele, partilhar a criticidade” (Freire, 1995, p. 79). Para tanto, destaca a importância do ato crítico de estudar a própria prática como eixo norteador da formação, bem como seu caráter provocador da alegria de estudar. Nessas últimas obras, a relação entre a curiosidade e a alegria será outra reflexão desenvolvida em defesa de seu sonho de *reinvenção da escola*.

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competente- mente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma esse quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria do ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes (Freire, 1991a, p. 37).

Tais preocupações fazem com que Freire reafirme a necessidade da assunção da ousadia que representa a responsabilidade de ser professora e não *tia*. A responsabilidade de quem assume a luta pela exigência política em defesa de seus direitos, e, sobretudo, em função da “criação de condições para a alegria na escola” (Freire, 1991a, p. 11); entre eles, a exigência de sua formação permanente.

2.2.2

Curiosidade epistemológica: aprendizagem necessária à formação do educador progressista

A reflexão proposta por Freire em torno da curiosidade enquanto postura epistemológica necessária para que se efetive o ato de conhecer numa perspectiva de construção e não de reprodução, articula-se em torno da necessidade de uma educação crítica, capaz de transformar-se ao transformar a realidade.²⁷ Assim, ao destacar a importância da *curiosidade epistemológica* enquanto elemento constitutivo da postura profissional crítico-reflexiva, expressará também, de forma mais acentuada, sua preocupação com “uma prática formadora fundada no estímulo e no desenvolvimento da curiosidade epistemológica” (Freire, 1994a, p.130). Passará a dar ênfase à necessidade de uma educação que se comprometa em promover essa passagem da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica*, que estimule criticamente a capacidade de aprender, de aventurar-se e arriscar-se no exercício fundamental da inteligibilidade crítica do mundo.

Justifica sua preocupação com uma educação que construa a superação da *curiosidade ingênua* a partir de seu entendimento de que a mesma não se dá automaticamente, “se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (Freire, 1996, p. 34). Portanto, torna-se fundamental compreender esse processo de *crítica* da curiosidade para que se possam constituir, no cotidiano escolar, ações de formação intencionalmente

²⁷ Torres (1998), considera que Freire oferece-nos “a sua epistemologia da curiosidade” (p. 51) na obra *Política e educação* (1993). Entendo que nesta obra encontra-se explicita, pela primeira vez, a expressão “curiosidade epistemológica”, entretanto sua compreensão conceitual encontra-se presente em obras anteriores, especialmente na obra *Pedagogia da pergunta* (1985) e desenvolve-se ao longo das demais obras da década de 90.

organizadas de modo a potencializar a reflexão da prática pedagógica a partir do exercício da *curiosidade epistemológica*.

A *crítica* da curiosidade faz-se necessária para que se ampliem as possibilidades de nossas buscas epistemológicas, uma vez que “a curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito” (Freire, 1986, p. 32). Nesse sentido, torna-se importante a compreensão da natureza investigativa da prática educativa crítica, da qual a *curiosidade epistemológica* faz parte e consiste num desafio a ser perseguido na formação permanente do *educador progressista*, enquanto professor pesquisador. Para Freire (1996), a pesquisa é elemento intrínseco à prática educativa crítica.

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (p. 32).

Contudo, imerso em sua cotidianidade, o educador deixa de vivenciar a natureza investigativa de sua prática, reduzindo sua capacidade de pensar epistemologicamente sobre ela; ou seja, deixa de exercer a sua *curiosidade epistemológica*, expressão de sua atividade docente científica e politicamente comprometida. Aí reside a argumentação de Freire em torno da necessidade de uma formação permanente que comprometa-se com o processo de desenvolvimento da curiosidade através de sua *crítica*. Essa *crítica* da curiosidade se torna possível no estabelecimento de relações dialógicas em que se te- matize o próprio ato de conhecer, a partir do qual os sujeitos assumam uma posição reflexivo-crítica.

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica;

a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos (Freire, 1995, p. 81).

Esse processo desenvolve-se a partir da construção coletiva de uma *rigorosidade metódica* que discipline o ato crítico de estudar a cotidianidade escolar, discutindo suas finalidades e problematizando-a na busca da coerência entre discurso e prática. Assim, é possível que a reflexão vá tornando-se cada vez mais exigente quanto à compreensão teórica das práticas pedagógicas, visando sua transformação. A importância que Freire atribui a esse processo reside em sua concepção de que “essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do *sensu comum*²⁸ para o do conhecimento científico” (Freire, 1995, p. 78), viabilizando o exercício dialético da relação entre teoria e prática. Por isso mesmo, preocupa-se com “a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica” (Freire, 1995, p. 81).

Tal preocupação não tem, entretanto, a intenção de desprezar ou minimizar o *sensu comum*, tal como as práticas da *concepção de educação bancária* que, ao desprezar o *saber de experiência feito*, supervalorizam a ciência e elitizam a educação. Ao contrário, a certeza de que a superação do *sensu comum* passa necessariamente por ele, por sua compreensão crítica, fazem do mesmo o ponto (de partida) para as práticas educativas orientadas pela *concepção de educação libertadora*, uma vez que:

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “*sensu comum*”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “*saber de experiência feito*”, parta do conhecimento sistemático do (a) educador(a) (Freire, 1992, p. 59).

A construção do conhecimento libertador passa necessariamente pela compreensão do *saber de experiência feito*, aquele saber construído na cotidianidade, na qual nos movimentamos sem a preocupação de interrogar-nos

²⁸ Grifo do autor.

sobre sua razão de ser. E tomando o *saber de experiência feito* como objeto de nos. sa curiosidade que emergimos da cotidianidade, tomando distância dela, exigindo que nossa mente curiosa passe a operar epistemologicamente. E, pois, a partir dessa exigência que o próprio processo de conhecimento vai fazendo ao exercício da curiosidade que ela, tornando-se mais metodicamente rigorosa, ao transitar da ingenuidade para a criticidade, constitui-se enquanto *curiosidade epistemológica*. No exercício dessa *rigoriedade metódica*, uma séria *disciplina intelectual* irá sendo forjada no sentido da vivência do que Freire chamou de um *rigor criativo*. Um rigor próprio da *consciência crítica*, que opõe-se ao rigor científico em seu sentido restrito.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. E, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza (Sousa Santos, 1997, p. 32).

Ao contrário dessa concepção de conhecimento rigorosamente científico que reprime a pergunta, o conhecimento crítico é gerado a partir de um *rigor criativo*:

1... 1 aquele pelo qual você faz mais do que observar — você tenta interpretar a realidade. Assim, quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que este objeto não é, porque ele está se tornando. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade (Freire, 1986, p. 104)

O exercício desse *rigor criativo* implica uma série de atitudes cognitivas a serem desenvolvidas pelo *educador progressista* em sua formação permanente, entre elas, a de trabalhar, de forma metódica e rigorosa, com o registro enquanto um instrumento indispensável ao ato crítico de estudar. O ato de registrar a prática e a reflexão da prática, é elemento fundamental para a

constituição da rigorosidade dos procedimentos de aproximação do objeto cognoscível, uma vez que, ao viabilizar a tomada de distância da percepção do próprio *saber de experiência feito*, dele se aproxima epistemologicamente, percebendo-o de forma crítica.

Assim, compreendendo a riqueza do *saber de experiência feito*, com o qual muito temos que aprender, Freire sugere que se vá registrando o que observamos, por considerar essa uma atitude cognitiva fundamental em que aguçamos nossa capacidade de escuta e de observação, desafiando nossa curiosidade em torno do objeto de conhecimento e valorizando a cotidianidade em que estamos inseridos ao tomá-la como objeto de nossa investigação. Partindo desses pressupostos, Freire desafia o *educador progressista* a pensar constantemente sua cotidianidade e fazer do registro um ponto de apoio à constituição da *rigorosidade metódica* de sua reflexão.

A constituição desse *rigor criativo*, gerador da *curiosidade epistemológica*, está associada, sobretudo, ao compromisso político a partir do qual o *educador progressista* busca conscientemente diminuir a distância entre seu discurso e sua prática. Dessa forma, em sua atividade pedagógica, busca ir além da mera descrição ou opinião dos fatos, procurando conhecer sua razão de ser e, portanto, ao conhecer, predispõe-se à mudança, pois, “nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando” (Freire, 1986, p. 104). Nesse sentido, a formação permanente no cotidiano escolar constitui-se enquanto exercício reflexivo no qual o diálogo sobre o ato de ensinar e aprender poderá assumir um caráter desafiador, provocador desta *curiosidade epistemológica* que impele o *educador progressista* na busca de ser sujeito da produção de um conhecimento que o auxilie a melhor lidar com sua tarefa educativa: um conhecimento libertador.

O conceito de *curiosidade epistemológica* é, pois, uma contribuição fundamental da educação libertadora teorizada por Freire à constituição de uma

teoria pedagógica que sustenta a profissionalização docente, já que a curiosidade tem sido destacada na reflexão de diversos educadores como um elemento essencial à formação permanente de professores, condição necessária à sua profissionalização. Segundo Perrenoud (1993), “a profissionalização aumenta quando, na profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética” (p. 137), sendo a curiosidade um elemento decorrente dessa postura profissional reflexiva.

Enquanto a maioria dos professores procura a estabilidade, a rotina, a solidão, talvez porque têm medo da mudança, a profissionalização deveria transmitir bastante confiança, polivalência, *curiosidade*²⁹ e mobilidade (geográfica, social, intelectual, afectiva), estimulando a adaptação a ambientes distintos (Q. 151).

Para Alarcão (1996), o pensamento reflexivo refere-se a uma postura de constante questionamento que integra o espírito científico em que se fundamenta a concepção de professor- investigador. Entretanto, considera que esta não é uma capacidade que ocorre espontaneamente, mas requer condições favoráveis e necessita de estratégias fundadas em princípios de formação que orientem-se no sentido de seu desenvolvimento.

Para tanto, dá relevante destaque à curiosidade nesse processo, ao considerar que:

[...] para que estas modalidades de formação tenham um carácter verdadeiramente formativo, isto é, dinâmico e construtivo, elas têm de ser imbuídas de tal curiosidade prescrutadora e inquietante³⁰ que se traduz numa atitude de questionamento permanente (p. 182).

Dessa forma, tal como Freire, elege o ato de perguntar como estratégia privilegiada de formação por ser esta uma prática que permite ampliar a profissionalização docente a partir do desenvolvimento de sua capacidade de interpretação e reconstrução das experiências vividas. Isso se torna possível

²⁹ Grifo meu.

³⁰ Grifo meu.

quanto maior for a intencionalidade formadora no desenvolvimento da curiosidade epistemológica. O exercício da curiosidade epistemológica do educador está ligado à assunção da natureza política de sua prática pedagógica e constitui-se, portanto, num elemento integrante da concepção de educador progressista. Para Freire, educador progressista é aquele que faz a opção de atuar na perspectiva da democratização do conhecimento e procura ser coerente com ela, no discurso e na prática. No contexto atual³¹ brasileiro, significa:

[...] trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola (Freire, 1991a, p. 50).

A concepção de *educador progressista* proposta por Freire, pode ser compreendida através do estudo realizado por Contreras Domingo (1997), acerca dos *modelos de professorado*, no qual compara as concepções de professor como *expert técnico*, *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* a partir de diversas dimensões da profissão docente, bem como do entendimento de autonomia profissional correspondente.

As concepções de professor enquanto *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* desenvolvem-se como reação à concepção de professor como um *expert técnico*, modelo dominante de atuação profissional do professor fundada na racionalidade técnica. Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade docente restringe-se à aplicação de um conhecimento teórico e técnico, estabelecido *a priori*, por meio da investigação científica. Dessa forma, se estabelece uma relação hierárquica entre conhecimento e prática, ficando esta limitada a um campo de aplicação da(s) ciência(s) e por isso a competência

³¹ Embora a referência feita trate-se de uma entrevista concedida ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais em março de 1989, considero pertinente o uso do termo atual para tal depoimento, uma vez que estas continuam sendo questões pouco consideradas no que se refere à educação pública brasileira.

profissional está ligada ao domínio técnico dos métodos mais adequados para alcançar os resultados previstos. Da mesma forma, os valores e fins educativos são estáveis e previamente definidos, numa relação de aceitação das metas previstas pelo sistema, sob a argumentação de sua neutralidade.

Nesse contexto, a autonomia profissional é meramente ilusória, uma vez que se encontra na dependência de diretrizes técnicas superiores, ficando o professor relegado a uma situação de impotência e incapacidade de criar alternativas frente aos problemas e situações que envolvem sua prática profissional. Ao contrário, as concepções de professor enquanto *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* fundamentam-se na assunção de valores a serviço dos quais orienta-se a atividade educativa, num processo permanente de investigação e reflexão, articulando prática e teoria de forma a lidar criativa e original mente com as *situações-limite* que envolvem a complexidade do ato pedagógico.

Ainda que coincidam em alguns aspectos quanto à crítica à concepção de professor como um *expert técnico*, principalmente no que diz respeito a considerar o professor sujeito de sua própria prática, Contreras Domingo (1997) estabelece importantes diferenciações entre as concepções de professor enquanto *profissional reflexivo* e *intelectual crítico*. Recorrendo a Liston e Zeichner³² para compreender os limites da teoria de Shin,³³ na qual se apóiam diversos teóricos para desenvolver a concepção de profissional reflexivo, destaca suas preocupações no que se refere ao caráter individual que é atribuído às práticas docentes reflexivas. Considera que as práticas educativas do profissional reflexivo orientam-se a partir de valores pessoalmente assumidos ao interpretar os distintos interesses sociais, analisando-os política e praticamente. Sua competência profissional está, pois, em sua capacidade de investigação e reflexão sobre a própria prática. Sua compreensão de autonomia profissional situa-se no campo da responsabilidade moral própria,

³² Contreras Domingo refere-se à tradução espanhola de obra original americana publicada em 1991: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

³³ Contreras Domingo refere-se às seguintes obras: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres: Temple Smith, 1983; e *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

considerando a responsabilidade social em função de sua independência de juízo. Ainda a esse respeito, argumenta que a defesa da necessidade de que os professores sejam mais reflexivos sobre seu próprio trabalho, ao desconsiderar as condições institucionais nas quais o mesmo se desenvolve, acaba por responsabilizar individualmente os professores por problemas que são estruturais.

Por outro lado, a concepção de professor enquanto *intelectual crítico* compreende que a reflexão sobre os condicionantes institucionais, bem como sobre as questões ideológicas, integram a competência profissional a ser desenvolvida pelo professor, aliando a reflexão da prática pedagógica ao desenvolvimento da análise e crítica social e organizando sua participação na ação política transformadora. As práticas educativas do professor enquanto um *intelectual crítico* orientam-se na defesa de valores para o bem comum, tendo como objetivo a emancipação individual e social e comprometendo-se efetivamente com a participação em movimentos sociais pela democratização. Nessa concepção, a autonomia profissional é compreendida como liberação profissional e social das opressões; é processo coletivo que desenvolve a consciência crítica e orienta-se no sentido da transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

A concepção de *educador progressista* proposta por Freire, sem deixar de ter convergências com a concepção de professor como *profissional reflexivo*, amplia-se nessa perspectiva do professor como *intelectual crítico*, também denominada por Giroux (1997) de *intelectual transformador*, constituindo-se portanto no profissional reflexivo que, para além de fazer a “crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (p. 161), compromete-se com “a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (op. cit., p. 163), o que significa assumir a natureza libertadora da educação, de modo a:

[...] utilizar formas da pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas [...] dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem; E...] desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana (Giroux, 1997, p. 163).

McLaren (1997), igualmente assumindo o termo *intelectual transformador* para destacar a politização do ensino como função social específica do professor, considera que este é um entendimento em que

[...] a visão tradicional do intelectual como alguém com a capacidade de analisar vários interesses e contradições na sociedade é estendida para se referir a *alguém capaz de articular as possibilidades e nancip até rias e trabalhar no sentido de sua realização*.³⁴ Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e fazem o conhecimento significativo, crítico e, finalmente, emancipatório (p. 264).

O educador progressista é, pois, aquele que assume esta postura crítico-reflexiva, concebendo a *dimensão política* como elemento norteador de sua prática profissional, comprometendo-se com a coerência entre discurso e prática à medida que desenvolve um discurso que une “a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (Giroux, 1997, p. 163). Ao desenvolver a consciência da possibilidade de transformação, autoriza-se a propor a alteração das práticas escolares, bem como das condições institucionais em que estas se inserem. Esta é uma decorrência da assunção da natureza política da prática educativa, ação consciente que organiza as ações de modo a construir alternativas que redimensionem as práticas orientadas por uma *concepção bancária de educação*, tomando como referência a *concepção problematizadora e libertadora da educação*.

³⁴ Grif do autor.

Dessa forma o *educador progressista* faz do ato pedagógico objeto de estudo e questionamento constantes, analisando suas finalidades e seus efeitos, tendo em vista sua permanente recriação no sentido de construir a superação de seus aspectos elitistas, classificatórios e excludentes, inclusive no que diz respeito aos limites estruturais da escola e demais instituições do ensino. Seu compromisso com a reconstrução permanente de sua prática pedagógica tem um sentido que ultrapassa os limites da sala de aula; está relacionado com a utopia da luta por uma sociedade democrática, onde todos possam ter vez e voz. Faz de sua prática profissional um instrumento de mobilização social em defesa dos valores de justiça e igualdade, pois acredita na possibilidade coletiva de transformação das condições históricas que inviabilizam a constituição de um projeto político-pedagógico emancipatório.

E no sentido de sustentar o enfrentamento contra esta inviabilidade histórica que faz-se necessário que o *educador progressista* assuma a natureza utópica de sua prática pedagógica, a qual, concebida como *sonho possível*, mantém a capacidade de sonhar e de ter esperança, pois sustenta-se no movimento dialético entre a denúncia de sua inviabilidade histórica e o anúncio das condições para sua possibilidade. Nessa perspectiva, se insere sua opção de trabalhar para a construção da possibilidade de se fazer um trabalho educativo sério, envolvendo toda a comunidade escolar em torno da construção de um projeto político-pedagógico emancipatório que denuncie práticas de natureza excludente e defina o conjunto de valores a serem perseguidos, bem como as possibilidades de sua operacionalização. Por isso, a prática crítico-reflexiva não prescinde da criação de espaços coletivos de discussão e da gestão democrática da escola.

Dessa forma, compreendendo a função social de seu trabalho, o *educador progressista* se insere na luta pela *reinvenção* da escola. Assume o compromisso de pensar criticamente a instituição escolar e sua prática pedagógica, trabalhando no sentido de sua transformação. A luta pela

reinvenção da escola se expressa numa série de desafios a serem perseguidos cotidianamente a partir de seu trabalho, entre os quais, situa-se o compromisso com o desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*, por ser este um elemento fundamental na constituição do pensar crítico, que ampliando a compreensão da razão de ser de sua própria prática, amplie também a capacidade de melhor exercê-la.

Pensar a razão de ser da própria prática implica construir a sua compreensão teórica. Entretanto, refletir teoricamente, no exercício de sua *curiosidade epistemológica*, pressupõe uma séria *disciplina intelectual*, disponibilidade e tempo para reflexão, ao contrário do momento da prática que exige intuição e tomada de decisão imediata. Refletir teoricamente exige que se assuma a *rigoridade metódica* necessária para melhor compreender a razão de ser das práticas desenvolvidas, tendo em vista sua transformação a partir de opções teóricas conscientes. Ao analisar, explicar e buscar a fundamentação teórica coerente à opção política de sua prática pedagógica, os professores constroem aprendizagens significativas acerca de sua própria função, abandonando a postura de mero transmissores de conteúdos para assumirem uma prática dialógica que faz do processo de conhecer um ato recíproco, no qual não apenas ensinam, mas também aprendem.

Nesse processo, o desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*, sem a qual, “deteriora-se a prática educativa progressista” (Freire, 1995, p. 79), representa uma concretização da possibilidade de viver a dialeticidade da relação teoria- prática, uma vez que a busca da reflexão teórica sobre a prática exige que a curiosidade sobre ela se faça epistemológica. Esta curiosidade será um elemento fundamental para que o professor se aproprie da teoria, explicitando-a e recriando-a para ampliar suas possibilidades de compreender criticamente os aspectos limitadores de seu trabalho. Dessa forma, ampliam-se também as possibilidades de sua inserção enquanto sujeito no processo de

transformação da realidade escolar, envolvendo sua prática dentro e fora da sala de aula, na perspectiva da *reinvenção* da escola.

O desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*, é, pois, uma necessidade à formação do *educador progressista* que, ao vivenciá-la no exercício coletivo de sua formação permanente, toma sua própria prática como objeto de curiosidade, sendo desafiado a recriá-la de modo a instigar também o aluno a ser sujeito de sua curiosidade no processo de conhecer. Faz parte das condições para que aprender criticamente seja possível, “a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 29). Para Freire, quanto mais criticamente se exerce o processo de conhecer, mais se desenvolve a *curiosidade epistemológica*, por isso:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com a qual se devem “aproximar” dos objetos cognoscíveis (Freire, 1996, p. 28).

Desafiar a curiosidade crescente dos educandos a fim de que sejam sujeitos do processo de conhecer implica, portanto, construir relações de construção de conhecimento fundadas no *rigor criativo*, utilizando o registro como elemento de apoio à reflexão e testemunhando sua coerência entre discurso e prática, abrindo-se à crítica e predispondo-se à mudança. Essas, entre tantas outras a serem discutidas, são qualidades indispensáveis à prática democrática do *educador progressista*; qualidades que vão sendo gestadas coletivamente no cotidiano escolar, no exercício de sua *curiosidade epistemológica*, em coerência com a sua opção política. Dessa forma, ao assumir-se enquanto sujeito epistemologicamente curioso, o educador estabelece uma relação prazerosa com o processo de conhecer, permitindo-se à *desburocratização da mente* e à permanente recriação de sua prática pedagógica, superando uma atuação meramente técnica para comprometer-se

com a natureza política de sua prática pedagógica. Através do desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*, poderá ser possível construir a superação da *pedagogia da resposta* pela *Pedagogia da Pergunta*, a qual, orientada pelo seu compromisso político-emancipatório, cria uma *pedagogia da curiosidade* em que o professor, vivenciando permanentemente a curiosidade de aprender, seja provocado a recriá-la na relação com seus alunos.

Enfim, o desenvolvimento da *curiosidade epistemológica* é uma atitude de formação que complementa o ato crítico de sonhar coletivamente, potencializando a criação do *inédito-viável*. No entanto, “essa curiosidade fundamental ainda não basta” (Freire, 1993b, p. 42). Entre os muitos desafios que se colocam numa educação para a curiosidade, não nos esqueçamos também de que: “Há outra forma curiosa de nos entregarmos gostosamente ao desafio. Trata-se da curiosidade estética” (Freire, 1995, p. 77). E a *curiosidade estética* que nos faz admirar, por exemplo, a beleza do pôr-do-sol; é a *curiosidade estética* que nos permite a emoção diante do belo e, na concepção libertadora da educação, conhecer “é algo de belo; na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’; isto é uma tarefa artística” (Freire, 1986, p. 145).

Sobretudo, a *curiosidade epistemológica* recorre à *curiosidade estética* (Freire, 1995, p. 77), porque o ato de conhecer é impregnado de subjetividade. “O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (Freire, 1993b, p. 43). A compreensão da importância do desenvolvimento de tais curiosidades para a vivência da práxis educativa libertadora, será possível a partir do próprio exercício delas, em sua formação permanente no cotidiano escolar, sem dissociarem-se da *curiosidade política*, a qual, fundada na esperança, organiza a intencionalidade das demais. E esse é o sentido de que o *educador progressista*, consciente da necessidade do desenvolvimento de tais curiosidades para a constituição de

práticas pedagógicas democráticas, faça do trabalho coletivo de reflexão crítica, permanente e sistematizada, elemento central na luta pela criação de condições para que a escola possa ser *reinventada*.

2.3

A alegria como desafio à dimensão estética

A reflexão desenvolvida por Freire acerca da *dimensão estética* que integra a *concepção problematizadora e libertadora da educação* expressa seu entendimento sobre a importância da subjetividade na relação que se estabelece entre criticidade, curiosidade e construção do conhecimento, ao considerar que a *críticação* do conhecimento amplia-se à medida que orienta-se na perspectiva do desenvolvimento da criatividade. A criatividade está diretamente relacionada à capacidade de sonhar, à possibilidade de estimular a imaginação e desenvolver a capacidade de criar, visto que “a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a avejatura, sem - que não criamos” (Freire, 1993b, p. 71), constituindo-se portanto em elemento fundamental no processo de criação do sentido da existência, bem como da transformação do sujeito e da sociedade na perspectiva do *inédito-viável*.

A criação do *inédito-viável* é movida pela “imaginação, que nos leva a sonhos possíveis e impossíveis” (op. cit.), visto que “ao imaginarmos algo, o fazemos condicionados precisamente pela carência de nosso concreto” (ibdem), a qual, percebida criticamente, mobiliza ao estabelecimento de projetos de futuro, bem como a inserção na luta pela sua viabilidade histórica. Esse é, pois, o entendimento de Freire ao sublinhar a relevância da *dimensão estética* no processo de conscientização, considerando que a relação consciência-mundo envolve a totalidade das dimensões do ato de conhecer, ao afirmar que:

Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com*³⁵ os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito (Freire, 1993b, p. 72).

Freire (1997) considera que “a educação toma-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária” (In Giroux, p. x), já que a *história como possibilidade* se faz por homens e mulheres, sujeitos históricos, cuja *inteireza* se constrói a partir da relação consciência-mundo, sem “nenhuma ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva”³⁶ (Freire, 1993b, p. 118).

Urna subjetividade que não se dissocia de sua natureza ética, pois trata-se de uma subjetividade voltada não apenas à própria existência individual e imediata, mas uma subjetividade comprometida com a problematização do futuro. Uma subjetividade que manifesta seu inconformismo e indignação com a naturalização da miséria, da fome, das desigualdades sociais, bem como apóia a luta contra todo tipo de discriminação, tais como a racial, étnica, de gênero, entre outras. Trata-se da vivência de urna sensibilidade de natureza ético-emancipatória, desenvolvida no processo de conscientização, a partir do qual, a realidade social, criticamente analisada, exige urna tornada de posição na luta pela *reinvenção* do futuro. Urna sensibilidade que compreende ser impossível aceitar urna simples manifestação de “que horror!” ‘diante de famílias desesperadas que *almoçam*³⁷ lixo hospitalar, pedaços de selos amputados ou restos de comida nos lixos ‘sanitários’ dos centros urbanos”³⁸ (Freire, 1995, p.

³⁵ Grifos do autor.

³⁶ Grifos do autor.

³⁷ Grifo do autor.

³⁸ Refere-se à um grande terreno de depósito de lixo público na cidade de Olinda; em A sombra desta mangueira Freire sublinha a partir deste fato a natureza das relações “democráticas” no Brasil, em que discursos reacionários acusam de “invasores de terra” os que lutam pelo direito fundiário. Em Pedagogia da autonomia retoma tal fato, pormenorizando-o, em função da imprensa ter noticiado tal referência em sua obra anterior, manifestando-se com veemência: “É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista sempre em favor dos poderosos. “É triste, mas que fazer? A realidade, porém não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (p. 83).

49-50). Para além de tomar consciência da necessidade de transformação dessa realidade, a sensibilidade emancipatória mobiliza à luta pela *reinvenção* do mundo na perspectiva da justiça social.

A sensibilidade emancipatória é aquela que articula a consciência de razão e sentimentos, de tal modo que o sonho, a esperança, o entusiasmo, a imaginação e a alegria dialetizam-se na historicidade que constrói sua impossibilidade de ser. Assim, é na luta, que se faz também de indignação, de inconformismo, de raiva e de radicalidade, que se constrói uma perspectiva de futuro capaz de manter viva a esperança, indispensável à alegria de ser e de viver. Portanto, toma-se fundamental exercer-se como sujeito, assumindo posição e tomando partido na luta de interesses que constrói a história como possibilidade, construindo-se à medida que constrói também um conhecimento libertador.

Tal possibilidade se concretiza a partir da complexa articulação da totalidade das dimensões que envolvem o processo identitário³⁹ do *educador progressista*, já que o ato de conhecer compromete o “corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica” (Freire, 1993b, p. 118). Sendo assim, o trabalho coletivo faz-se necessário porque nele e através dele se potencializa o desenvolvimento da esperança na luta por *sonhos possíveis*, bem como o desenvolvimento da *curiosidade epistemológica* que viabiliza a vivência de um conhecimento libertador, e ainda o desenvolvimento de uma sensibilidade emancipatória, em função da qual se fortalece a luta pela reinvenção da própria existência, a fim de que “o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas” (Freire, 1993b, p. 127).

³⁹ A respeito da compreensão do desenvolvimento do processo identitário, ver cap. 3 deste trabalho, que trata da formação de professores. No entanto, cabe antecipar o posicionamento aqui assumido quanto à perspectiva histórico-cultural desse processo, discordando portanto do entendimento de Guattari (1986) quando afirma que “os conceitos de cultura e de identidade cultural são profundamente reacionários: a cada vez que os utilizamos, veiculamos, sem perceber, modos de representação da subjetividade que a reificam e com isso não nos permitem dar conta de seu caráter composto, elaborado, fabricado, da mesma forma que qualquer mercadoria no campo dos mercados capitalísticos” (p. 70). A perspectiva aqui defendida é exatamente acerca da conscientização como possibilidade para o desenvolvimento de subjetividades que se oponham aos valores difundidos pela lógica própria da sociedade capitalista: a lógica do mercado.

Esse é o sentido que orienta a dimensão estética da educação crítica; uma educação que constrói a criticidade na complexa articulação da criticidade, da curiosidade e da criatividade, enquanto um exercício ético-democrático que promove o ato criador à perspectiva do *inédito-viável*. E nesse exercício de criatividade, associado à sensibilidade emancipatória, que se desenvolve a *dimensão estética* da consciência, fazendo da criticidade uma experiência histórica na totalidade das dimensões política, epistemológica e estética. Nesta perspectiva, a alegria decorrente do processo social-individual de conscientização, assume centralidade na reflexão de Freire acerca do processo de *reinvenção* da escola, considerando, sobretudo, que “lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo” (Freire, in Snyders, 1993c, p. 10).

2.3.1

A alegria na escola: convergências entre Freire e Snyders

O desafio de *reinventar a escola* assumido por Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, na luta pela recuperação da qualidade e da dignidade da escola pública, desencadeou um processo de reflexão coletiva, permanente e sistematizada, viabilizando a teorização acerca das possibilidades de transformar a escola num espaço gerador de esperança e alegria. Para tanto, Freire enfatiza a necessidade de que os *educadores progressistas* assumam o compromisso com a superação do fracasso escolar, visto que, o insucesso, a disputa, a classificação e a seleção, entre outras características da lógica escolar excludente, são incompatíveis com a vivência da alegria na escola. Da mesma forma, Snyders (1988) considera que “uma pedagogia progressista tem como tarefa primordial lutar contra os fracassos escolares maciços das crianças exploradas” (p. 108) a fim de que a escola seja, para todos/as, um lugar de *satisfação cultural*, da qual decorrem as “alegrias

especificamente escolares, as quais só podem existir se houver uma outra cultura diferente daquela que se dedica às vidas perdidas, ao culto do insucesso e que vai enterrar as esperanças e as possibilidades” (p. 77).

Freire reitera a importância do desenvolvimento de uma cultura democrática no espaço escolar como condição para o sucesso na aprendizagem, considerando necessária uma radical mudança da escola através da participação popular. Propõe que a escola seja *reinventada* de modo que se transformem não apenas os conteúdos escolares, já que “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside neles, mas na maneira como são apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (1993a, p. 80). Por isso, viver plenamente a alegria na escola implica transformá-la globalmente: sua estrutura curricular, sua organização de ensino, as relações escola-comunidade e professor-aluno, já que é impossível trabalhar conteúdos sem saber o que pensam os alunos no seu contexto real, “sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem” (Freire, 1993b, p. 105).

A vivência da alegria na escola é um desafio à sua *reinvenção* na perspectiva da qualidade democrática, compreendendo-a como uma relação orgânica de três dimensões fundamentais: a *di;ensão política*, que diz respeito à democratização das relações de participação e decisão através dos conselhos escolares; a *dimensão epistemológica*, que diz respeito à democratização do conhecimento como instrumento de humanização, através de uma educação de natureza dialógica que parta do *saber de experiência feito*; e a *dimensão estética*, que diz respeito ao acesso à escola como um direito social que garanta o acesso a um conhecimento libertador através do qual o sujeito constrói sua autonomia e amplia sua capacidade de atuar coletivamente e recriar as condições de sua própria existência.

A luta pela alegria na escola implica a assunção do compromisso com a sua democratização, sendo esta uma referência constante nas obras de Freire, escritas na década de 90. Todavia, a democratização da escola na perspectiva da alegria não prescinde da constituição de relações de obrigatoriedade e, nesse sentido, o entendimento de Freire aproxima-se da perspectiva proposta Snyders (1988) acerca da vivência da alegria na escola. Trata-se de conhecer alegrias que não se encontram na cotidianidade. São alegrias decorrentes do ato de conhecer, de “coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida” (p. 14).

De igual modo, Freire (1991a) considera que “seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar” (p. 95) e desafia a constituição de práticas educativas que partam do entendimento de que o próprio ato de estudar, em si mesmo e não apenas como promessa de futuro, possa ser vivido como um processo que “é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo” (op. cit.). E nesse sentido que destaca a importante contribuição de Snyders em sua luta para que a escola comprometa-se com o desenvolvimento das *alegrias especificamente escolares*, possibilidade que está ligada à natureza de obrigatoriedade que caracteriza a escola enquanto instituição de ensino.

Snyders (1993) define a escola como “um lugar de cumprir obrigações” (p. 101), onde o domínio do dever é o que mais se opõe à alegria, pois a alegria, para a maioria dos alunos, é sinônimo de opção. Entretanto, alerta para o fato de que “os alunos muitas vezes procuram na escola o mesmo tipo de autonomia existente na vida cotidiana, ou seja, a opção — e se irritam por não encontrá-la” (J). 110). Ressalta que as exigências culturais fazem parte da natureza da escola e que “a autonomia de uma atividade não basta para garantir seu valor (op. cit.). Considera que é preciso “quebrar esta suposta equivalência entre alegria e escolha” (1988, p. 244) e preocupa-se com as

possibilidades de construir uma autonomia especificamente escolar, de modo a explorar a alegria a ela correspondente. Ou seja, considera ser possível que “os alunos descubram a grandeza nos livros, o teórico, raciocínios e experiências preparadas pelo educador” (1993, p. 164), ampliando suas experiências de alegrias das relações inter-pessoais para a vivência de alegrias que transcendem a cotidianidade e estão ligadas ao ato de estudar.

A escola cumpre assim papel importante ao propiciar a aproximação do aluno às alegrias a que espontaneamente poderia não chegar, já que a experiência escolar “pode oferecer ao aluno um leque de experiências emotivas que não têm equivalente no mundo cotidiano” (p. 104), desafiando ao enfrentamento de resistências, desafios, em que se torna possível progredir em determinados campos, superando-se a si mesmo. Argumenta, portanto, que um dos caminhos para a aquisição das *alegrias especificamente escolares* é ser apoiado pelo obrigatório. “A obrigação é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraía, onde ainda não fora bem-sucedido” (p. 106).

Essa é, pois, uma perspectiva que merece ser analisada tendo em vista a síntese entre a obrigação e a autonomia proposta por Snyders ao considerar que as “obrigações da escola podem levar os alunos a uma independência que torna quase insignificante a liberdade que eles pensam encontrar quando fazem muito simplesmente tudo de que têm vontade na hora” (p. 114). Considera fundamental que a partir da escola se desenvolva o “caráter culturalmente frutífero da obrigação” (p. 108) de modo que, a partir do obrigatório seja possível “apreender a alegria de uma realização” (p. 107), já que, em seu “sentido mais global, a obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite de suas possibilidades, ao extremo de si mesmo” (p. 106).

Entretanto, convém ressaltar que não se trata de qualquer obrigação. Snyders, embora convicto das possibilidades de nascer a alegria no interior do obrigatório, admite os riscos de sua proposta. Reconhece que existe

fundamento na oposição à obrigação, a qual, em si mesma, não pode ser considerada libertadora. Por isso, adverte que em cada situação é preciso pensar coletivamente se a obrigação exigida está cumprindo um papel positivo, a fim de que esta possa constituir-se como elemento de ajuda para “penetrar nas áreas difíceis e essenciais, onde serão supercompensados com a alegria pelos esforços despendidos” (p. 109). Faz-se necessário, portanto que a escola, “mantendo o princípio da obrigação” (1988, p. 213) questione-se sobre as obrigações que impõe, justificando-as e reconstruindo-as em função do contexto, pois

[...] temos que nos perguntar se todas as obrigações habituais são realmente indispensáveis: no fundo, por quem, desde quando, em que contexto, e quem talvez se modificou se elas foram estabelecidas?, e no modo de interpretá-las não as sobrecarregamos de angústia? Tudo o que prescrevemos é realmente exigível no mesmo nível e em qualquer idade? Fazer fila pareceu durante muito tempo indispensável: e o que isto significa hoje? A imobilidade em classe prolongando-se nas permissões para pedir ordem para qualquer movimento é uma lei imutável? (op. cit.).

Assim, na luta pela alegria na escola, tema central de sua obra, Snyders argumenta que a escola deveria repensar, colocar “em prova a noção geral da obrigação e a multiplicidade de suas aplicações particulares” (ibidem), compreendendo-a não como causa primeira. Ou seja, a escola deveria colocar a *satis fação cultural escolar* no primeiro plano de suas preocupações a fim de oferecer ao aluno outras possibilidades de alegria, pois ainda que o universo das relações interpessoais que se estabelecem na escola tenha uma incidência essencial sobre a vivência das alegrias e não-alegrias, não podemos reduzir a alegria na escola à alegria das relações: “A escola são conteúdos e relações específicas: é preciso encontrar prazer em ambos para atingir a alegria” (1993, p. 69).

Compreendendo que à escola cabe possibilitar a vivência de tipos particulares de alegria que não se encontram na vida cotidiana, analisa as *alegrias especificamente escolares* fazendo distinção entre as *alegrias culturais*

e o que considerou *alegrias intermediárias*: as atividades lúdicas, os métodos prazerosos, as relações amigáveis entre professor-aluno, e até mesmo a autonomia para fazer opções no processo educativo. Sem desconsiderar a importância dessas *alegrias intermediárias*, insiste que a escola não se restrinja a elas, mas conceba-as como consequência de uma relação de *satisfação cultural* que, sendo própria da vida escolar, é capaz de dar um novo sentido à sua vida. Sendo assim, Snyders, cuja preocupação é a de “renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais” (1988, p. 11), dá ênfase aos conteúdos escolares como eixo que orienta a transformação da escola na perspectiva da vivência das *alegrias especificamente escolares*.

Todavia, para além de suas possíveis diferenças, ao refletir sobre a alegria na escola Freire toma a obra de Snyders como referência, ao considerar que existe uma estreita relação entre a alegria necessária à prática educativa e a esperança que caracteriza a consciência humana de seu inacabamento. Na obra *Política e educação*, enfatiza sua proximidade com Snyders ao argumentar a defesa por uma escola menos discriminatória e elitista, referindo-se a uma “escola aberta, que supere preconceitos, que se faça um centro de alegria como, por este sonho, se vem batendo este notável pensador francês, incansável lutador pela *alegria*⁴⁰ na escola, que é Georges Snyders” (1993a, p. 22). Para tanto, destaca na obra *Professora, sim; tia, não*, a alegria como um elemento importante para a profissionalização da docência, já que:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*,⁴¹ educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders (Freire, 1993b, p. 11).

⁴⁰ Grifo do autor.

⁴¹ Grifo do autor.

Em suas últimas obras – *Cartas a &istina, À sombra desta mangueira e Pedagogia da Autonomia* – Freire reitera a importância da luta pela alegria na escola como um elemento fundamental às práticas educativas orientadas pela *concepção problematizadora e libertadora da educação*. Para tanto, destaca a relevância da formação permanente de professores, já que é imprescindível que o/a professor/a vivencie a alegria cultural a partir de seu trabalho a fim de que possa recriá-la na relação com seus alunos/as, compartilhando a alegria de conhecer.

Nesse sentido, é necessário que se estabeleça um processo permanente de reflexão crítica e transformação das práticas escolares que construa o comprometimento com a eliminação do fracasso escolar, por ser este um elemento impedor da alegria na escola. Essa é uma obrigatoriedade que se impõe à prática profissional do *educador progressista*: a permanente recriação da práxis educativa no intuito da democratização do conhecimento e da alegria de aprender, problematizando a coerência entre os discursos e as práticas escolares. É uma obrigatoriedade libertadora porque representa um desafio à profissionalização da docência, mas, sobretudo, porque representa uma possibilidade de vivência da alegria de ser professor/a.

2.3.2

A alegria do obrigatório na formação permanente de professores

Ressignificar a natureza das obrigações escolares é elemento fundamental, segundo Snyders (1988), para criar possibilidades de ampliar a vivência da alegria na escola para além da alegria das relações interpessoais, ou seja, para que se desenvolvam “alegrias diferentes da vida diária” (p. 14), entre elas, a alegria de estudar. Na mesma perspectiva, Freire (1992) considera não só importante mas possível que as práticas educativas fundadas na *concepção problematizadora e libertadora da educação* construam um *rigor*

criativo comprometido com a *reinvenção* do ato de estudar, propiciando “que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem” (p. 83). No entanto, para que se desenvolva tal possibilidade, faz-se necessário que os/as próprios/as professores/as descubram, em sua formação permanente, a alegria do ato crítico de estudo.

E nesse sentido que a discussão coletiva, como processo de reflexão das práticas escolares, torna-se obrigatória à prática pedagógica progressista, já que a assunção de uma postura crítico-reflexiva, a partir da qual a curiosidade se torna epistemológica, faz do ato crítico de estudo⁴² condição imprescindível ao desenvolvimento da autonomia profissional. Paradoxalmente, é na obrigatoriedade da reflexão, compreendida como condição necessária ao exercício profissional da docência, que se desenvolve a alegria da construção do conhecimento libertador, em que consiste a alegria da prática pedagógica progressista. Portanto, a reflexão, e as alegrias que dela decorrem, não têm um fim em si mesmas, mas se situam no campo das possibilidades de atuação profissional numa perspectiva emancipatória, fundada no nível de reflexão crítica que, tal como definem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996),

[...] engloba o conjunto complexo de relações entre as características dos programas, contextos e pessoas, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma *consciência crítica*⁴³ dos professores sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo (p. 100).

Partindo desse entendimento, constitui-se uma obrigatoriedade à formação permanente de professores no cotidiano escolar que a reflexão crítica para o estudo da prática pedagógica oriente-se em função de um projeto político-pedagógico coletivo de caráter emancipatório, comprometido com a construção de um conhecimento para a transformação das condições pessoais-

⁴² O ato crítico de estudo, enquanto necessidade para que o educador se assuma como sujeito do ato pedagógico, é compreendido por Freire a partir de cinco aspectos essenciais que o integram; a esse respeito, ver cap. 3.

⁴³ Grifo meu.

sociais da existência humana. A defesa de tal posicionamento é uma centralidade na obra de Freire, o qual, para tanto, argumenta a necessidade de uma formação permanente que ultrapasse o nível de reflexão meramente técnico- pragmático, a fim de que se assuma uma postura crítico- reflexiva comprometida com a perspectiva ético-democrática que demarca a *dimensão política* das práticas educativas progressistas.

Nesse processo, não se dissociam comprometimento ético e perspectiva metodológica para configurar um contexto formador favorável ao desenvolvimento de tais práticas. Trata-se pois, de constituir práticas coletivas de formação em que o/a professor/a construa conhecimento e também a si mesmo. Trata-se de um processo em que, partindo da análise e interpretação de sua própria atividade o professor problematiza a relação entre pensamento e ação, desafiando a assunção da responsabilidade de suas opções pedagógicas. Assim, torna-se obrigatório ao *educador progressista* a assunção da avaliação crítica e permanente sobre o sentido de suas ações, construindo metodologias próprias de investigação, de tal modo que, ao analisar, explicar e buscar a fundamentação teórica para a prática pedagógica, em função da aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, problematize o chamado *conhecimento prático* tendo em vista a construção de um conhecimento pedagógico libertador.

O *conhecimento prático* ou o *conhecimento na ação* é aquele “conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção ...j é dinâmico e resulta na reformulação da própria acção” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 97); “é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no *saber faze?*”⁴⁴ (Gómez, 1995). Tal conhecimento corresponde ao que Freire denominou de *saber de experiência feito*, o qual, orientado pela cotidianidade, não dá conta de explicar *por que*

⁴⁴ Grifo do autor.

*faze*⁴⁵ num nível de criticidade que argumente sua compreensão teórica, bem como a clareza de suas opções políticas. Ao não ser problematizada, a atuação profissional que permanece nesse nível de conhecimento torna-se repetitiva, rotineira, inconsciente e mecânica, reduzindo o/a professor/a a mero/a transmissor/a de conteúdos

E, pois, a partir da problematização deste *saber de experiência feito* que o processo de formação permanente desafia o/a professor/a a assumir uma atitude propositiva na perspectiva da construção de um conhecimento pedagógico *inédito- viável* que potencialize a perspectiva emancipatória da prática docente, já que:

A prática surge como espaço integrado de integração de competências. Isto só é possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 98).

Logo, estudar a própria prática implica necessariamente a assunção de uma atitude crítica de estudo; implica estabelecer uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Partindo dessa concepção, Freire preocupa-se com a criação e o desenvolvimento de atitudes cognitivas que contribuam para que o professor possa assumir criticamente o “movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora” (1993b, p. 8). Esse processo envolve, entre outros aspectos, o conhecimento de como os/as alunos/as estão aprendendo e exige, além de uma postura de estímulo à participação dos/as mesmos/as no sentido da crítica ao trabalho que está sendo desenvolvido em sala de aula, uma postura séria e bastante disciplinada do professor no sentido de levar realmente em conta o conjunto dos aspectos avaliados para redimensionar

⁴⁵ Grifo meu.

permanentemente seu trabalho. Para tanto, há que se considerar a potencialidade da reflexão que ocorre em diversos níveis.⁴⁶

A *reflexão na ação*⁴⁷ ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo. A *reflexão sobre a ação* acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori*⁴⁸ sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu por vezes através de uma descrição verbal. A *reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 98).

Todavia, há que se destacar, igualmente, o depoimento de Zeichner (1993) ao afirmar que suas investigações levaram-lhe “a suspeitar muito da intenção escondida por detrás da retórica sobre a reflexão dos professores” (J. 24), visto que frequentemente afastam-se da perspectiva social para concentrar-se numa ótica individual do desenvolvimento profissional do professor. Assim, fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, em que grupos de professores sustentam o crescimento uns dos outros, limitando-se assim as possibilidades de desenvolvimento da consciência profissional do professor numa perspectiva emancipatória, já que:

Uma das conseqüências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer

⁴⁶ Os autores referem-se aqui aos conceitos desenvolvidos por Donald Shin.

⁴⁷ Grifos meus.

⁴⁸ Grifo do autor.

relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. Assim, assistimos ao aparecimento de termos como esgotamento ou *stress* dos professores, que desviam a atenção dos professores de uma análise mais crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com seus fracassos individuais (p. 23).

As preocupações de Zeichner evidenciam-se de forma explícita na escrita de Freire, a qual jamais dissocia a reflexão da prática de sua perspectiva social, fazendo da *dimensão política* uma centralidade que orienta a prática reflexiva a uma perspectiva de globalidade ético-democrática. Freire ilustra essa possibilidade a partir de sua própria experiência, na qual, a vivência da reflexão em seus diversos níveis, relaciona-se à atitude de escuta do outro, num intenso esforço reflexivo de pensar o *saber de experiência feito* em função de seu compromisso político. Nessa perspectiva, destaca o registro como elemento imprescindível ao processo de estudar a própria prática, considerando-o um instrumento de apoio à investigação/reflexão.

Freire atribui ao registro a função de movimentar o processo de reflexão da ação, em seus diferentes níveis, destacando a potencialidade do mesmo em recuperar a compreensão de um determinado momento, enquanto elemento fundamental para desencadear a posterior reflexão sobre essa mesma compreensão, num processo de superação permanente, já que “a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento” (1993b, p. 69). O registro dos fatos e da reflexão sobre os fatos desafia a reflexão sobre os diferentes momentos vividos, representando uma possibilidade do/a professor/a distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão para melhor compreendê-la.

O ato de registrar é, pois, uma postura cognitiva a ser assumida pelo *educador progressista*, tendo em vista a viabilização de práticas que consolidem e ampliem a perspectiva teórica da *concepção problematizadora e libertadora da educação*, em suas diversas dimensões. Para tanto, há que se desenvolver

de modo a fortalecer a reflexão, em seus diferentes níveis. Trata-se de se estabelecer entre o registro e os níveis de reflexão da ação uma relação de circularidade⁴⁹ na qual o desenvolvimento de práticas docentes reflexivas poderá utilizar-se do registro enquanto elemento de apoio para reflexão, da mesma forma que poderá também o ato de registrar contribuir para a constituição de práticas docentes reflexivas.

O registro, nessa perspectiva proposta por Freire (1993b), constitui-se elemento fundamental ao permanente exercício de estudo da prática docente, visto que estudar envolve certas “operações solidárias entre elas” (p. 8) que, de forma dialeticamente indicotomizável, constituem o processo de construção do conhecimento: ensinar, aprender, ler e escrever criticamente expressam a significação mais profunda do ato de estudar. Por isso, concebe o registro como instrumento da prática profissional do *educador progressista*, propondo que o mesmo seja uma obrigatoriedade vivenciada na formação permanente do professor a partir de um *rigor criativo* que desenvolve o ato crítico de estudar.

Freire propõe o desenvolvimento do hábito de registrar a reflexão da prática a partir daquilo que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de profunda e permanente reflexão sobre suas experiências cotidianas, as quais tiveram no registro um ponto de apoio fundamental. Em sua reflexão teórica, explicita não apenas seu entendimento sobre como o momento da ação está relacionado com as idéias que expressamos ao escrever, mas também revela a criação de uma *rigoriedade metódica* própria, responsável pela intensa sistematização de seu processo de *gestação das idéias* (1992, p. 53).

Através da análise de seu próprio processo de teorização, num exercício permanente de reflexão das relações entre *contexto teórico* e *contexto concreto*, Freire é testemunho da possibilidade do ato de registrar constituir-se num exercício de investigação e reflexão do professor sobre a sua própria

⁴⁹ noção de circularidade é um dos conceitos que integram o paradigma da complexidade desenvolvido por Edgar Morin; a esse respeito ver cap. 3.

prática, fazendo desta uma fonte geradora de um conhecimento libertador, aquele que nasce da reflexão crítica da prática e constrói-se no sentido da potencialização de sua natureza transformadora. Sobretudo, Freire é testemunho do prazer vivido nesse processo de criação:

O gosto com que me entregava àquele exercício, à tarefa de ir como que me gastando no escrever e no pensar, inseparáveis na criação ou na produção do texto me compensava o déficit de sono com que voltava das viagens. Já não tenho na memória os nomes dos hotéis onde escrevi pedaços do quarto capítulo da *Pedagogia*,⁵⁰ mas guardo em mim a sensação de prazer com que relia, antes de dormir, as últimas páginas escritas (1992, p. 61).

Alerta, no entanto, que essa produção intelectual não tem um fim em si mesma; a riqueza do processo encontra-se justamente na relação dialética que se estabelece entre escrita e oralidade, entre teoria e prática, na qual a interação assume um caráter fundamental de realimentar o próprio processo de escrita, orientando-a no sentido de novas necessidades. Trata-se de estabelecer uma relação permanente entre *contexto teórico* e *contexto concreto* e, para tanto, faz-se obrigatória a constituição de espaços coletivos de formação na escola, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e discussão permanentes que viabilizem a tomada de distância epistemológica sobre a própria reflexão, tendo em vista sua problematização.

Contudo, para que se desencadeie este processo de *reflexão sobre a ação*, Zeichner (1993) salienta que sua problematização requer outros elementos além dos aspectos cognitivos e teóricos, ultrapassando as necessidades que se situam no campo do racional, visto que: “A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão” (p. 18). Freire (1996) também enfatiza a importância da intuição para o desenvolvimento do processo reflexivo, compreendendo-a como um elemento que integra a *dimensão estética da concepção problematizadora e libertadora*

⁵⁰ Refere-se aqui ao processo de escrita da obra *Pedagogia do oprimido*.

da educação, juntamente com as dimensões política e epistemológica, ao considerar que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (p. 51).

Todavia, sem desconsiderar que “é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos” (1991a, p. 109) Freire não dissocia a intuição da *rigoriedade metódica* necessária ao ato de conhecer. Ainda que ressalte não ser possível negar o corpo e as emoções, em nome do rigor do conhecimento, compreende que o “importante, não resta dúvida, é não paramos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (1996, p. 51). Nesse sentido, faz-se necessário desafiar a subjetividade do/a professor/a no desenvolvimento da identidade do *educador progressista*, o qual, ao sentir-se mobilizado na perspectiva do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, assume o compromisso com a democratização do trabalho pedagógico.

A democratização do trabalho pedagógico exige, pois, o desenvolvimento da *reflexão sobre a reflexão na ação*, nível considerado pelos teóricos como correspondente a um processo mais aprofundado de reflexão, no qual o professor dialoga a partir de sua *reflexão sobre a ação*, buscando compreender suas ações através da diversidade das relações que estabelece. Diz respeito não apenas à interlocução com a literatura, mas também ao diálogo com os diversos segmentos da comunidade escolar, podendo desta forma chegar à uma ressignificação da própria teoria, bem como à alteração de sua prática tendo em vista as particularidades do contexto social. A prática sistemática deste nível de reflexão faz do registro uma realidade, uma vez que, mediante tal exigência, a memória deixa de ser suficiente para apoiar a reflexão.

O registro constitui-se, assim, num importante ponto de apoio à recuperação da necessária memória que envolve o ato de avaliar, ampliando o campo das lembranças e auxiliando na restituição da imagem do trabalho realizado, bem como das idéias que este provocou à reflexão. O registro permite que a riqueza das idéias desenvolvidas na prática pedagógica não se submeta à cotidianidade. Compreendido dessa forma, o registro torna-se instrumento fundamental da prática profissional do *educador progressista*, e, portanto, toma-se obrigatório seu desenvolvimento, de forma sistemática e intencionalmente organizada, tendo em vista o rompimento de relações rotinizadas do/a professor/a com seu trabalho.

A obrigatoriedade do registro, em formação permanente, é, pois, um desafio à qualificação do próprio processo de formação, no sentido da superação da padronização das práticas tradicionalmente inquestionadas e representa uma possibilidade de construção de práticas democráticas *ineditamenteviáveis*. Sendo assim, a diversidade das interações sociais é também um elemento que contribui para que o ato de registrar seja sentido como necessidade e incorporado como prática usual decorrente da perspectiva democrática da atividade profissional da docência.

Para tanto, faz-se necessário que se constituam práticas de formação permanente em que o ato de registrar assuma caráter sistemático, pois, segundo Snyders (1988), há uma estreita relação entre o obrigatório e o sistemático tendo em vista a superação do difícil, bem como a vivência da alegria, visto que “o sistemático é necessário para que a escola seja o lugar do difícil [...] o sistemático é aquilo que se pode esperar ultrapassar o difícil daquilo que a escola se dá como tarefa a ser enfrentada” (p. 204-205). Nesta perspectiva, o sistemático e o obrigatório contribuem para a alegria do ato criador, pois “a força criadora essencial não se desenvolve em nenhum outro lugar a não ser na vida e nos esforços do conjunto de homens” (p. 96).

Partindo desse entendimento, é possível compreender o registro como atitude de formação que desafia a autoria do/a professor/a a ser sujeito da construção do conhecimento a partir de sua ação, reflexão e sistematização, o qual, exercido de forma obrigatória e sistemática, pode fazê-lo evoluir para a elaboração periódica de relatórios, bem como à sua autoria na produção de artigos, ensaios, entre outros, que construam a história e a reflexão de sua própria experiência, na perspectiva do *sonho possível* da educação a serviço da democratização. Enfim, é possível que, apoiado na obrigatoriedade, o registro se constitua num ato de criação através do qual se vivenciem novas alegrias na relação profissional da docência.

Todavia, para que se possa vivenciar essa perspectiva, será preciso que sejam recriadas as formas de registro tradicionalmente obrigatórias na escola, tais como determinados tipos de planos de ensino e relatórios de atividades desenvolvidas, uma vez que estas muito pouco têm contribuído para desencadear a reflexão do/a professor/a acerca de sua prática pedagógica. Somente os/as próprios/as professores/as, no processo de reflexão crítica e permanente de sua prática, poderão construir propostas que potencializem e desafiem a possibilidade do registro constituir-se em elemento desencadeador da reflexão. Será preciso, portanto, que se constituam novas obrigatoriedades à formação do/a professor/a, entre elas, a criação de condições de trabalho favoráveis para estimular o exercício permanente da reflexão, bem como de sua sistematização, concebendo-a como um espaço de criação e de alegria no exercício da docência.

Dessa forma, o *educador progressista*, na luta pela construção do *inédito-viável*, há que inserir como questão primordial a reflexão em torno das obrigatoriedades escolares, tendo em vista sua reconstrução permanente, coletiva e contextualizada. Há que assumir sobretudo a luta por condições de trabalho que lhes permitam exercer o registro e a produção intelectual como obrigatoriedade inerente à reflexão crítica da prática pedagógica, enquanto

parte do compromisso político com a construção do *sonho possível* de uma escola pública de qualidade, tal como Freire (1994a) testemunhou ser possível:

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. A natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir (p. 15-16).

Esse é um desafio que deverá nortear a luta do *educador progressista* na perspectiva da profissionalização da docência, uma vez que registrar é, na perspectiva proposta por Freire, uma forma de inscrever-se nesse processo de construção do conhecimento; é uma possibilidade de socializar a riqueza das experiências vividas; é uma forma de partilhar a reflexão podendo fazer-se presente quando a presença física não se faz possível; é uma maneira de convidar à interlocução; é um modo de provocar a discussão como instrumento de luta, desafiando novas autoridades. Enfim, registrar é socializar a reflexão que sustenta a defesa da educação libertadora como um *sonho possível*, práxis comprometida com o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, concebidos como elementos fundamentais para a reconstrução da vida a serviço da ética universal do ser humano, ou seja, elementos indispensáveis à vivência de uma educação a serviço da humanização.

**Formação, conscientização
e reinvenção da escola
na perspectiva da gestão
democrática: uma relação
em construção**



Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete
do secretário.

Paulo Freire

A formação permanente¹ é percebida por Freire como condição necessária à profissionalização do professor, desde que se constitua, fundamentalmente, num desafio aos educadores a pensarem criticamente sobre sua prática, assumindo a *rigoriedade metódica* necessária para melhor compreendê-la e transformá-la. Entretanto, por entender que esta não está isenta de intencionalidade, associa-a ao processo de conscientização, considerando esse o eixo norteador das ações de formação comprometidas com uma prática fundada na *concepção libertadora da educação*.

A educação, entendida como uma forma específica de práxis, exige opção e compromissos claros, em função dos quais orienta sua reflexão. A opção por uma práxis educativa libertadora, fundamentada na teoria pedagógica de Freire, implica a formação permanente como condição

¹ Emprego a expressão *formação pennanenre* não apenas para ser fiel à nomenclatura utilizada por Paulo Freire, ao longo de suas obras, mas também por considerá-la mais pertinente, uma vez que a reflexão que aqui se apresenta não se restringe à formação continuada, mas refere-se também à formação inicial, concebendo-as como complementares.

necessária para que se radicalize a gestão democrática da escola, em seus três aspectos fundamentais: democratização das relações de participação e decisão; democratização do conhecimento como instrumento de humanização e democratização do acesso a direitos sociais.

A reinvenção da escola na perspectiva da gestão democrática é, pois, parte de um entendimento mais amplo acerca da necessidade e da possibilidade de transformação social, o qual, sem desconsiderar os limites da instituição escolar, não a exime de responsabilidades. Entre elas, a de instituir uma nova identidade ao trabalho pedagógico, desenvolvendo práticas ineditamente-viáveis capazes de gerar um senso comum transformador, constituído por uma consciência democrática.

No entanto, a construção de uma escola cuja identidade seja democrática, não se faz por decreto; a identidade da escola se institui na correlação de forças da identidade de seus educadores. A qualidade da gestão democrática da escola está diretamente relacionada à identidade dos educadores progressistas que lutam pela sua construção. Nesse sentido, a formação permanente na escola assume grande relevância no que diz respeito à viabilização desta possibilidade. E o que justifica ampliar a compreensão acerca de suas relações com o processo de conscientização e a reinvenção da escola.

Propor uma determinada relação implica, necessariamente, assumir posição acerca das categorias que a sustentam. Especialmente, os conceitos de totalidade e complexidade tornam-se relevantes por serem categorias que explicam a qualidade da relação estabelecida. Respectivamente, totalidade e complexidade correspondem à forma de pensar a perspectiva global de ciência da modernidade e da pós-modernidade, as quais, perante determinado ponto de vista, podem ser consideradas antagônicas. No entanto, partindo de outro entendimento, cabe destacar que o conceito de totalidade não se refere à compreensão total e absoluta da realidade, das coisas, dos fatos; trata-se de uma forma de compreender a realidade, tal como define Kosik (1976):

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...] não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades (p. 35-36).

O conceito de totalidade surge no interior do paradigma da ciência moderna, em que a noção de paradigma está relacionada à definição de Thomas Kuhn, segundo o qual, paradigma “refere-se a modelo, padrões compartilhados, que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. E mais que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. E algo que estaria no início das teorias” (Moraes, 1997, p. 31). Por outro lado, o conceito de complexidade² que se fortalece no interior do paradigma da pós-modernidade está relacionado à perspectiva paradigmática proposta por Edgar Morin, que tem por base “um enfoque relacional, em que conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais” (Moraes, 1997, p. 31), de modo a compreender o mundo físico como uma rede complexa de relações e conexões de diversas naturezas.

² A noção de complexidade, presente desde Bachelard, em *O novo espírito científico*, é desenvolvida como paradigma da complexidade por Edgar Morin, partindo do entendimento de que a mesma é, antes de tudo, um atributo de toda a matéria: estado de ser dos sistemas abertos, auto-eco-organizados e organizadores. Almeida (1997) explicita sumariamente os três princípios fundamentais que orientam a noção de complexidade em Edgar Morin: “O primeiro princípio, a *dialógica*, diz respeito às trocas, simbioses e retroações entre as entidades físico-químico-psíquicas que comandam a organização viva, em especial, o homem e a sociedade. O princípio dialógico não opõe ordem e desordem, natureza e cultura, mas entende tais fenômenos como simultaneamente *concorrentes, antagônicos e complementares*, o que permite manter a dualidade no seio da unidade. O segundo princípio – Recursividade Organizacional nega a cadeia linear causa – efeito, produtor – produto, infra-estrutura – superestrutura e fundamenta a idéia de que a causalidade é necessariamente recursiva, de modo que uma causa produz um efeito, que se torna causa novamente, e assim sucessivamente. O terceiro princípio, o hologramático, parte da proposição de que a parte está no todo, que está na parte. Esse princípio diferencia-se da visão holística, uma vez que, para Morin, o todo é, por vezes, maior ou menor que a soma das partes” (p. 33). A transcrição de tais princípios não tem o intuito de aprofundar uma análise comparativa entre os autores aqui estudados e Edgar Morin, mas apenas indicar que, apesar das diferenças, o termo complexidade é utilizado por considerar relevantes alguns aspectos que o definem e que são pertinentes às idéias desenvolvidas neste trabalho. É o caso, por exemplo, da proximidade conceitual do princípio da recursividade organizacional e o de dupla ruptura epistemológica proposta por Sousa Santos. O princípio hologramático também se explicita na reflexão desenvolvida acerca do tipo de relação que se estabelece entre as três dimensões do conhecimento – política, epistemológica e estética – as quais, ao constituírem-se enquanto uma totalidade, estabelecem entre si uma relação de complexidade em que cada uma contém em si as demais.

Coerentemente com a posição adotada neste trabalho, a relação proposta entre as categorias totalidade e complexidade não é de caráter excludente e sim de complementariedade. A categoria da totalidade não será desconsiderada, por ser esta uma referência central da teoria crítica; será concebida articuladamente à categoria da complexidade, aproximadas em função de uma perspectiva de globalidade progressista que orienta essa possibilidade. Sendo assim, as relações entre a formação de professores, o processo de conscientização e a *reinvenção* democrática da escola serão analisadas a partir das perspectivas de totalidade e complexidade compreendidas como complementariedades necessárias a uma perspectiva de globalidade progressista.

3.1

Conscientização e gestão democrática: uma perspectiva de globalidade

A conscientização é elemento central da *concepção libertadora da educação*, uma vez que o ato de conhecimento, nesta perspectiva, implica uma aproximação crítica da realidade. Por esse motivo, muitos atribuem a Freire a autoria do vocábulo conscientização, de tal modo que, numa de suas obras, ele es clarece: “na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964” (Freire, 1979a, p. 25). Destaca, entretanto, que quando ouviu o termo pela primeira vez, percebeu de imediato a profundidade de seu significado.

Assumida como centralidade na obra de Freire, a conscientização constitui-se, “em última análise, numa leitura crítica da realidade” (Andreola, 1993, p. 40), sendo essa uma condição necessária à assunção do comprometimento humano frente ao contexto histórico-social. O homem ou a mulher, “na medida que conhece, tende a se comprometer com a própria

realidade” (Freire, 1979b, p. 39), entretanto, tal possibilidade está relacionada à “práxis humana”; à unidade dialética que “constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1979a, p. 26); ou seja, à ação consciente do homem/da mulher sobre seu contexto histórico-cultural.

E, pois, através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo exige ação-reflexão em movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade, aquela que ocorre na forma espontânea de aproximação do mundo. Exige a assunção de uma posição crítica, para além da tomada de consciência, uma vez que a “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1979a, p. 26). A conscientização exige o engajamento da ação numa perspectiva transformadora, de modo que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, [que] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 1987, p. 114).

O desenvolvimento da consciência crítica precisa ser compreendido a partir do aprofundamento da concepção de conscientização, tendo em vista uma perspectiva de globalidade acerca do processo em que se constrói a criticidade na relação consciência-mundo, em que sejam considerados dois entendimentos complementares: a totalidade em que se constitui a diferenciação dos estados da consciência, bem como a complexidade que envolve a promoção dos níveis de consciência da ingenuidade à criticidade.

A intransitividade e a transitividade, enquanto estados da consciência, diferenciam-se pela maneira como percebem a realidade. A intransitividade,³ primeiro estado da consciência, “resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência” (Freire, 1979b, p. 39) e, sendo assim, produz uma consciência mágica, para a qual “as causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições” (Freire, 1979b, p. 39). Dessa forma, as respostas aos desafios implicarão ações de natureza também mágicas, porque a compreensão da realidade é mágica, supersticiosa.

O estado de transitividade produz, num primeiro momento, uma consciência *transitivo-ingênua* e, num segundo momento, uma consciência *transitivo-crítica*. A consciência ingênua tem um caráter estático e não dinâmico; é simplesmente opinativa, ficando ao nível do senso comum. A consciência ingênua também pode se manifestar na forma de fanatismo, própria do homem massificado. Segundo Freire, podem ser consideradas características da consciência ingênua: conclusões apressadas e superficiais dos fatos; tendência a considerar que o passado foi melhor, aceitação de formas gregárias ou massificadoras de comportamento; não considerar o saber do homem simples; ser impermeável à investigação, satisfazendo-se com as experiências e rejeitando a concepção científica, bem como fundamentar suas argumentações somente na emoção e não na criticidade, podendo ter um forte conteúdo passional. A consciência ingênua vê a humanidade como uma coleção de fatos isolados e o mundo como uma obra alheia, sem comprometer-se com a sua construção (Freire, 1979b, p. 40).

A importância da conscientização está em sua possibilidade de, ao problematizar esta percepção ingênua, focalista e incapaz de conceber a realidade numa perspectiva de totalidade, desencadear um processo de superação dos aspectos opressores de seus condicionamentos sociais:

³ A respeito do emprego deste termo. Freire (1979b) esclarece: “tomou-se este termo da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro” (p. 39).

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (Freire, 1979b, p. 50).

Ao contrário da consciência ingênua, a consciência crítica vê o mundo de forma dinâmica; o tempo não é mais repetitivo e o homem não se contenta em ser mero espectador da história da vida; faz-se consciente de sua ação, percebendo-se capaz de transformar a realidade e também a si mesmo. A consciência crítica permite a assunção dos desafios no trabalho de cada dia, num processo que passa da análise para a denúncia das estruturas desumanizantes que se desvelam e para o anúncio de novas possibilidades. Portanto, a consciência crítica gera pessoas proféticas e portadoras de esperança, que se superam, que vão em frente e olham para o amanhã com uma visão dinâmica que crê na possibilidade de reconstruí-lo.

A consciência crítica, ultrapassando a esfera espontânea de apreensão da realidade, assume uma posição epistemológica de quem procura desvelar os fatos, sendo, portanto, a posição de quem procura conhecimento ao assumir-se epistemologicamente curioso em função de uma determinada causa. Nesse sentido, não existe fora da práxis nem existe sem comprometimento histórico, visto que “consciência crítica significa consciência histórica” (Torres, 1996, p. 125). Assim, a superação da consciência mágica e ingênua é condição necessária para que o homem e a mulher assumam-se enquanto sujeitos históricos comprometidos com a transformação da realidade, uma vez que esse compromisso torna-se possível somente quando a realidade não é percebida como estática e imutável.

A capacidade de atuar e refletir de acordo com finalidades propostas, característica da consciência crítica, é o que Freire considera “a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido” (Freire, 1979b, p. 17). O

ato comprometido resulta, pois, do exercício desta capacidade “de intencionalizar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar” (Freire, 1979b, p. 16). E justamente esta percepção crítica da sua condição de “estar sendo” que mobiliza os homens e as mulheres à superação de uma postura fatalista que limita suas possibilidades ontológicas de ser sujeito da história humana. Por isso mesmo, a maneira como se manifesta esse compromisso é diferente em cada nível de consciência. “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso, na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (Freire, 1979b, p. 16). Portanto, o comprometimento não é um ato passivo, mas implica o conhecimento crítico da realidade, pois requer não apenas a consciência dessa realidade, mas também a consciência da capacidade do próprio sujeito em transformá-la.

Contudo, esse é um processo que não pode ser compreendido de modo linear. A promoção da ingenuidade à criticidade implica uma perspectiva de globalidade que inclui simultaneamente as perspectivas de totalidade da realidade histórico-cultural na qual os homens e as mulheres estão inseridos, no que diz respeito às relações de dominação e dependência de determinado contexto social, bem como a perspectiva de complexidade decorrente da concepção de ciência que orienta o paradigma dominante em cada momento histórico da humanidade. A compreensão dessa globalidade, condicionada e não determinada, pressupõe um entendimento orientado pela concepção de *dialética da sobredeterminação*,⁴ em que se funda a relação entre infra-estrutura e superestrutura, de tal modo que:

É verdade que a infra-estrutura, criada nas relações pelas quais o trabalho do homem transforma o mundo, dá origem à superestrutura. Mas também é verdade que esta, mediatizada pelos homens que assimilam seus mitos, volta-se para a infra-estrutura e a “sobredetermina”. Se não existisse a dinâmica destas relações precárias nas quais os homens movimentam-se e trabalham no

⁴ Freire utiliza tal expressão para definir seu entendimento acerca das relações entre infra-estrutura e superestrutura por considerar que ser este um instrumento de análise, proposto por Althusser, que impede que se interprete como uma explicação mecanicista.

mundo, não poderíamos falar nem de estrutura social, nem de homens, nem de mundo humano (Freire, 1979a, p. 64).

Sendo assim, é necessário que se considere também, nesse processo de conscientização, os condicionamentos que se relacionam ao permanente tensionamento entre o ontem, o hoje e o amanhã e que constituem a historicidade humana. Especialmente, torna-se relevante levar em conta as etapas históricas da evolução do pensamento científico, a qual é considerada por Bachelard (1996) a partir de três grandes períodos:

O primeiro período, que representa o *estado pré-científico*, compreenderia tanto a Antiguidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas, como os séculos XVI, XVII e até XVIII. O segundo período, que representa o *estado científico*, em preparação no fim do século XVIII, se estenderia por todo o século XIX e início do século XX. Em terceiro lugar, consideraríamos o ano de 1905 como o início da era do *novo espírito científico*, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre. A partir dessa data, a razão multiplica suas objeções, dissocia e religa as noções fundamentais, propõe as abstrações mais auclaciosas (p. 9).

Tais períodos, concebidos em função de uma concepção de ciência e conhecimento que os definem, trazem consigo também um “conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (Freire, 1987, p. 92), caracterizando o que Freire denominou de *unidades epocais*. A cada unidade epocal constituem-se novos obstáculos à humanização, sendo necessário, portanto, que se redimensionem as tarefas históricas a serem cumpridas, tendo em vista a nova realidade social que se configura.

A respeito da configuração do contexto atual, Sousa Santos (1997) considera que “estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará” (p. 23). Decorre desse processo histórico, a crise do paradigma da modernidade, a qual precisa ser compreendida como “o resultado interativo de

uma pluralidade de condições” (p. 24), em que se distinguem condições teóricas e condições sociais.

No que se refere às condições teóricas, observa-se que “a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (Sousa Santos, 1997, p. 24). Nesse processo, consolidou-se uma concepção de conhecimento em que não mais se concebem as visões dicotômicas entre ciência e senso comum; natureza e cultura; objetividade e subjetividade; cognição e afeto; sujeito e objeto. Paradoxalmente, no que se refere às condições sociais, a concepção de mercado orientada pelo discurso neoliberal, que se funda na globalização da economia, é concebida como um processo natural, inevitável e necessário, traduzindo-se numa realidade social que não corresponde às condições teóricas que afirmam as possibilidades do conhecimento transformar-se em autoconhecimento, bem como de direcionar o desenvolvimento tecnológico a serviço da diminuição da pobreza, da miséria e do sofrimento da grande maioria da população. A esse respeito, Freire (1996) manifesta-se:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano [... 1 procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca. Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se reparará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro (p. 144).

Frente a esse contexto, reitera a importância da conscientização como tarefa histórica necessária para o desenvolvimento de uma resistência crítica ao contexto atual, considerando que:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da

negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (Freire, 1996, p. 145).

Partindo desse entendimento, e concebendo a conscientização, enfim, como um processo em que o ser humano reconstrói, na dimensão individual e em função da diversidade de suas interações sociais, a criticidade do conhecimento sócio culturalmente construído, transformando-o e transformando-se na medida em que age, reflete e conhece, faz-se necessário que se configurem condições sociais que favoreçam o desenvolvimento deste processo. É essa a perspectiva de globalidade – totalidade – complexidade em que se insere a luta de Freire pela superação de uma concepção bancária da educação; cuja cotidianidade ratifica a dicotomia teoria-prática, a fragmentação entre as áreas do conhecimento, bem como o individualismo personalista. Como proposta alternativa, a defesa de uma concepção libertadora da educação que oriente a reinvenção da escola na perspectiva de sua gestão democrática, justifica-se por ser este um caminho para a constituição de práticas sociais que, tanto quanto são produtos de um processo de conscientização, são também produtoras de condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Decorre desses pressupostos uma afirmação a ser considerada pelas políticas de formação de professores comprometidas com a reinvenção da escola, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas coerentes com uma qualidade democrática. É necessário que se considere que entre conscientização e gestão democrática constitui-se uma relação de causalidade – não-linear, mas complexa – de modo que essas não se hierarquizam em termos de precedência nem de prioridade, mas, ao contrário, estabelecem entre si um sistema de circularidade em que o produto é também produtor e “o efeito é ao mesmo tempo uma causa” (Morin, 1997, p. 18). Assim, práticas democráticas de planejamento participativo e de co-responsabilidade, ao exigirem o comprometimento individual em função de um projeto coletivo,

contribuem para a construção da conscientização, ao mesmo tempo que o desenvolvimento desta amplia a necessidade de constituir parcerias na luta pelas condições sociais de concretização da gestão democrática da escola, bem como do espaço público.

Nesse sentido, a conscientização, tomada como objetivo essencial das práticas formadoras comprometidas com uma educação de qualidade democrática, pode ser também compreendida como um princípio metodológico a ser considerado no planejamento das ações democráticas de formação, visto que

Na realidade, o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente, a consciência é, por essência, um “caminho para” algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de “idealização”. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra (Freire, 1979a, p.86).

Mais do que um método, a conscientização diz respeito à concepção metodológica global que orienta os processos de tomada de decisão acerca da construção do ato pedagógico enquanto prática social, para além de uma visão prescritiva que organiza o ensino em função do uso de técnicas — ferramentas necessárias — e da aplicação de métodos — passos a serem dados, ao considerar que:

A prática social é a fonte dos conhecimentos; A teoria está em função do conhecimento científico da prática e serve como guia para a ação transformadora; A prática serve como critério de verdade e o fim último de todo o processo de conhecimento Uara, s.d., p. 6).

Esse é o entendimento em que a conscientização se constitui como princípio metodológico das políticas de formação orientadas por uma globalidade progressista, as quais não prescindem da gestão democrática, concebendo-a como condição para o planejamento das ações voltadas para a construção do comprometimento do/da professor/a com o processo de *reinvenção* da escola, enquanto parte de seu compromisso social. Portanto, faz-

se necessária a assunção coletiva da circularidade entre conscientização e gestão democrática como eixo norteador das ações de formação, a fim de que o/a professor/a sinta-se desafiado/a a atuar na perspectiva da *práxis educativa libertadora*, constituindo-se como sujeito nesse processo, já que a “conscientização não pode existir fora da práxis” (Freire, 1979a, p. 26).

Frigotto (1996) assume posicionamento a esse respeito, propondo que a formação e a profissionalização do educador ocorra na perspectiva da práxis, apontando a necessidade da conscientização e considerando que o desafio fundamental da formação do professor é o de potencializar a “experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político” (p. 99). Para ele, a necessidade de “qualificar técnica, teórica e eticamente” (p. 100) o trabalho do professor está diretamente ligado às possibilidades de *vencer a Pedagogia da Desesperança* (p. 100) que orienta o senso comum do trabalho escolar. Igualmente, Freire (1995) enfatiza a necessidade de superação da desesperança produzida pelo contexto neoliberal, pois “Educadores desesperançosos contradizem a sua prática. São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na história.” (p. 88) .

Orientado pela Pedagogia da Esperança, o desenvolvimento do processo de conscientização, enquanto princípio metodológico da formação de professores na gestão democrática da escola, acrescenta a esta perspectiva de globalidade que considera a relação de circularidade entre conscientização e a gestão democrática, um conjunto de *idéias-força* que fundamentam uma “pedagogia utópica de denúncia e de anúncio” (Freire, 1979a, p. 89), tendo em vista a constituição da práxis educativa libertadora:

1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). [...]
2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. [...]
3. Na

medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. [...] 4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. [...] 5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando (Freire, 1979a, p. 33-38).

Acrescenta-se a tais idéias *idéias-força*, uma sexta idéia que ratifica as anteriores, relacionando de modo complexo a totalidade das dimensões – política, epistemológica e estética – a ser considerada na globalidade de uma proposta formadora progressivamente orientada:

6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (Freire, 1979a, p. 39).

Esse é o sentido de uma formação permanente crítico- reflexiva, de modo que as ações de formação deveriam se organizar em função do “esforço de manter viva a esperança, indispensável à alegria na escola, educadoras e educadores deveriam analisar sempre as idas e vindas da realidade social. Idas e vindas que viabilizam urna maior razão de esperança” (Freire, 1995, p. 88). Nesse processo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de ações e atitudes de formação que contribuam para a vivência da conscientização, uma vez que “a conscientização nos convida a assumir urna posição utópica frente ao mundo” (Freire, 1979a, p. 27), impedindo a burocratização do pensamento e exigindo a vivência da autêntica práxis. Esse é o sentido de compreender o princípio metodológico da conscientização enquanto uma totalidade de três princípios⁵ em que se sustentem as propostas de formação.

Primeiro princípio: *ter a prática social como ponto de partida*; significa que os programas de formação devem partir da problemática concreta em que

⁵ Tais princípios referem-se à teoria dialética do conhecimento sistematizada por OscarJara.

vive o grupo ao qual a mesma se destina; deve considerar suas necessidades, bem como os conhecimentos que já possuem e seu nível de consciência sobre o próprio conhecimento. Assim,

[...] partir da prática social, supõe basear-se nos elementos objetivos que surgem na vida cotidiana de um grupo ou segmento da sociedade [...] além disso, supõe partir também dos elementos subjetivos: os conhecimentos e interpretações que este setor social já adquiriu em sua experiência. Isto significa considerar suas formas de expressão, sua linguagem, suas manifestações culturais e artísticas, seus valores (Jara, s.d., p. 6-7).

Partindo desse princípio, a própria prática, em seus elementos objetivos e subjetivos, localizada num determinado contexto histórico e social, torna-se objeto de conhecimento e transformação. Decorre desse entendimento, o segundo princípio: *realizar um processo de teorização sobre a prática*; significa que é necessário que se constituam processos em se possa analisar criticamente as situações concretas que são o ponto de partida, buscando compreender suas causas, emitir opiniões, construir conceitos, de tal modo a:

[...] situar as manifestações particulares de nossa vida cotidiana dentro do conjunto da totalidade social, num momento histórico determinado [...] Trata-se, pois, de gerar uma dinâmica de reflexão coletiva, onde os conhecimentos existentes, sejam ativamente reafirmados, aprofundados, modificados ou abandonados de maneira consciente. Numa palavra, apropriados, apossados pelos participantes (Jara, s.d., p. 8).

Trata-se de apropriar-se da capacidade de teorizar, num permanente exercício de questionamento e busca da ampliação do conhecimento; processo em que a crescente curiosidade constrói a necessidade de uma prática também diferenciada. Desse entendimento decorre o terceiro princípio: fazer da teoria um guia para a ação transformadora; significa que a construção de conceitos e de sua criticidade deverá permitir a análise de situações particulares, tendo em vista a orientação de ações práticas. Ou seja, não basta compreender criticamente o que acontece; é preciso que o conhecimento construído nesse processo seja instrumento de mobilização em torno das práticas sociais tomadas como ponto de partida, transformando-as em função de uma nova compreensão. Significa, portanto, orientar-se em função de um conhecimento

libertador, que concebe dialeticamente a relação entre teoria e prática social, considerando que:

a teoria não responderá somente às exigências e necessidades colocadas pela prática já existente, mas também à necessidade de formular um projeto alternativo de uma prática ainda inexistente e que precisamos criar. Esta prática, de retornar-se com os elementos teóricos como guia para a ação, não fecha o círculo da concepção metodológica dialética, mas o abre a um novo aprofundamento. Não se trata, pois, de descobrir ou formular um “modelo” de interpretação da realidade, mas de ir, permanentemente, encontrando, nas novas práticas, uma fonte inesgotável de conhecimentos teóricos, em função de novas e inéditas condições que iremos criando (Jara, s.d., p. 9-10).

Em síntese, as práticas formadoras que se orientam pelo princípio metodológico da conscientização, em circularidade com a gestão democrática, assumem o compromisso com uma formação que articule a totalidade e a complexidade das três dimensões do conhecimento. Trata-se de perceber e potencializar a vivência da dupla ruptura epistemológica na articulação dos princípios que integram a perspectiva metodológica da conscientização, assumindo-a como desafio em três dimensões: assumir o desafio de sua dimensão política, tomando a prática social como ponto de partida e construindo sua criticidade em função da compreensão da totalidade social em que a mesma se insere; assumir o desafio de sua *dimensão epistemológica* ao desenvolver um processo em que se potencialize a capacidade de teorizar a própria prática; e assumir o desafio de sua *dimensão estética* ao problematizar a transformação das práticas pedagógicas, desafiando os sujeitos nela envolvidos à autoria de perspectivas *ineditamente-viáveis*.

Concebida dessa forma a conscientização constitui-se princípio metodológico que integra as dimensões política, epistemológica e estética do conhecimento a partir de uma perspectiva de globalidade *pós-modernamente progressista*, visto que propõe uma vivência de formação em que se articulem as perspectivas de totalidade e complexidade dessas dimensões, tendo em vista a constituição da práxis educativa libertadora a partir de “uma teorização da prática, sobre a prática, a partir da prática e em função dela” (Jara, s.d., p.

10). Sobretudo as propostas de formação que assumam essa globalidade *pós-modernamente progressista*, necessitam orientar-se pela *Pedagogia da Esperança*, já que “qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a autêntica prática educativa – gnosiológica, estética, ética, política – seu processo implica a esperança” (Freire, 1995, p. 88).

A esperança torna-se indispensável porque, quando compartilhada criticamente, constrói a consciência de que a impossibilidade histórica e socialmente contextualizada não inviabiliza a crença na futuridade possível, e, dessa forma, entusiasma a participação democrática na criação do *inédito-viável*. A esperança alimenta a luta pela democracia como o único caminho possível, pois, “na verdade, as negatividades que experimentamos hoje não levantam dúvidas à democracia. E porque estamos exercendo com mais rigor a democracia que certas coisas estão se dando e de muitas outras tornamos consciência” (Freire, 1995, p. 88). E esse o sentido que justifica o entendimento da conscientização como princípio metodológico da formação de professores na perspectiva da gestão democrática da escola.

3.2

A práxis educativa libertadora e a identidade do educador progressista: uma perspectiva de totalidade

A globalidade de uma política de formação de caráter progressista, ao assumir a conscientização como princípio metodológico para a organização de suas ações, em circularidade com a gestão democrática da escola, bem como orientar-se pelas *idéias-força* que fundamentam a *Pedagogia da Esperança*, constitui-se num campo de possibilidades para o desenvolvimento crítico e criativo de uma “prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (Freire, 1991a, p. 80): uma escola *reinventada* de modo *ineditamente-viável*, tendo em vista sua

democratização. Trata-se portanto de assumir o desafio de desenvolver a práxis educativa libertadora, entendendo-a como aquela que, ao *sensocomunizar-se* numa perspectiva progressista, constrói uma competência técnico-pedagógica decorrente do trabalho coletivo voltado para o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória.

No entanto, esse entendimento que diz respeito à globalidade da perspectiva metodológica da formação de professores, necessita articular-se a uma perspectiva de totalidade que a concebe como uma prática social instituinte da identidade do *educador progressista*, da mesma forma que a concretização de propostas formadoras orientadas pelo processo de conscientização dependem de *educadores progressistas* que assumam tal responsabilidade.⁶ Sendo assim, para que se constituam relações de compromisso com esse processo, torna-se necessário que a formação permanente seja construída de modo coletivo em que se vivencie nela, e a partir dela, um “elevado grau de consciência sobre a práxis humana total e em particular em relação à práxis educativa” (Ribeiro, 1991, p. 61).

A esse respeito, cabe destacar o estudo de Ribeiro⁷ (1991) sobre os falsos significados atribuídos à categoria práxis. Adverte que se compreendermos a práxis distinguindo-a da prática por ser uma atividade humana fundamentada teoricamente, corremos o risco de reforçar o incorreto entendimento “de que é possível em termos humanos falar-se de separação

⁶ Para Freire (1979a), “a conscientização é um projeto irrealizável para as direitas. A direita é, por natureza, incapaz de ser utópica e não pode, portanto, praticar uma forma de ação cultural que conduziria à conscientização. Não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens” (p. 90). No contexto atual, as *direitas* referidas por Freire podem ser compreendidas conforme os quatro elementos considerados por Apple (1998), como integrantes de uma aliança pela modernização conservadora: “os neoliberais, os neo-conservadores, os populistas autoritários e um sector particular da nova classe média ascendente” (p. 29).

⁷ Maria Luisa Santos Ribeiro, em *Educação escolar e práxis*, publica reflexões em torno da obra *Filosofia da Práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez, tomada como objeto de estudo com os alunos que cursavam com ela uma disciplina obrigatória em Programas de Pós-Graduação,

absoluta entre teoria e prática” (p. 67). Assim, esclarece como compreende essa relação entre prática e práxis:

Considero, portanto, que práxis refere-se a uma realidade – a atividade humana – diante da qual posso ter diferentes graus de consciência⁸ [...]. Assim sendo, uma atividade prática humana é práxis quer sobre ela tenha este ou aquele grau de consciência, quer ela seja ou não teoricamente fundamentada (p. 66).

Esse entendimento sustenta sua convicção de que “a atividade educacional escolar é uma forma específica de práxis e, sendo, tem que ser compreendida enquanto tal” (p. 58). Compreender a prática educativa enquanto uma forma específica de práxis implica perceber a articulação da “finalidade imediata que dá sentido próprio à educação” (p. 58), com a “finalidade imediata a que toda forma específica de atividade humana está subordinada, qual seja, a finalidade de construção, produção, constituição de um ser humano cada vez mais humano” (p. 59). Reforça assim a importância dessa compreensão para a atividade educacional, destacando as consequências no sentido contrário.

A falsa compreensão, que gera um conhecimento do “lado prático” da atividade educacional no estreitamento dos limites do prático-utilitário, condena muitos de nós, educadores, a uma atitude, em verdade, pragmática diante do que faz e do que precisa ser feito (1). 59).

Logo, reafirma como finalidade imediata da educação, “tornar possível um maior e mais rigoroso grau de consciência, compreensão, conhecimento da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (p. 58). O posicionamento de Ribeiro (1991), ao considerar a elevação de consciência da práxis educativa como condição necessária para que se possa “explorar todo o universo de possibilidades criadoras” (p. 57), coincide com a perspectiva de Freire sobre a necessidade da consciência crítica para a constituição do ato criador. No entanto, a perspectiva freireana de práxis

⁸ Aqui a autora refere-se a “um grau de consciência comum ou um grau de consciência filosófica” (p. 66), de modo que tal compreensão pode ser também relacionada aos níveis de criticização da consciência propostos por Freire.

sublinha sua opção por um caráter libertador, estando politicamente orientada no sentido da transformação da realidade desumanizante, contrapondo-se a qualquer tipo de opressão e discriminação, ressaltando sua defesa pela constituição de uma *práxis educativa libertadora*.

A relação proposta por Ribeiro entre o nível de consciência da práxis e a ampliação de nossa capacidade criadora justifica a intencionalidade de elevação da consciência da práxis educativa libertadora constituir-se num desafio à formação permanente de professores, em se tratando de sua gestão democrática. Para Freire, sendo o educador sujeito de sua própria prática, cabe a ele criá-la e recriá-la, o que exige a ação de sujeitos críticos e criativos, capazes de superar interpretações deterministas da realidade e assumirem-se enquanto autores do *inédito-viável*.

O desafio da *reinvenção* da escola a partir de *inéditosviáveis* que rompam a institucionalidade das práticas excludentes e operacionalizem sua democratização, exige a elevação do nível de consciência da práxis educativa na direção de uma consciência crítico-democrática. A consciência da práxis educativa libertadora, fundada na esperança, articula as dimensões da identidade do *educador progressista* em função do trabalho coletivo comprometido com o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória. A ampliação dessa consciência é condição para sustentar a permanente criação e recriação da práxis educativa libertadora. Construir essa possibilidade é tarefa da reflexão crítica dos educadores, em processo de (trans)formação permanente, já que “uma autêntica consciência da práxis só pode ser conseguida num processo de trabalho coletivo” (Ribeiro, 1991, p. 10). É nesse sentido que o estudo das práticas escolares, bem como seus resultados produzidos na relação com os educandos, estabelecendo sua discussão a partir da análise de realidade e em função de um horizonte desejado é condição necessária para que se construa um processo em que se viabilize a criação do *inédito-viável*.

A construção e reconstrução permanente de um projeto político-pedagógico poderá cumprir a função de desencadear e manter o processo coletivo de discussão da prática pedagógica. Sua construção necessita ser intencionalmente organizada e problematizada no planejamento do currículo escolar. Esse é o entendimento de Veiga (1995) ao conceber o projeto político-pedagógico como a organização coletiva do trabalho escolar, tendo em vista a sua globalidade, constituindo-se em referência ao trabalho do professor na dinâmica de organização interna da sala de aula.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto – pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (p. 13).

É no sentido da construção coletiva desse horizonte desejado que se situa a necessidade de explicitação da utopia a ser perseguida pelo projeto político-pedagógico de escola.

De qualquer modo, o certo é que a utopia explícita e compartilhada gera um clima também utópico capaz de reunir pessoas, grupos, classes ou nações em torno de compromissos e de valores que impulsionam à ação concreta. Isso significa que as utopias e a esperança estão ligadas à subjetividade, e esta, ao processo de transformação da realidade (Damke, 1995, p. 114).

Compreendida enquanto materialização da utopia desejada, a construção do projeto político-pedagógico da escola implica um processo de conscientização, representando uma possibilidade de provocar a passagem da consciência ingênua à consciência crítico-democrática, necessária à luta cotidiana para a implantação e implementação de projetos político-pedagógicos emancipatórios. Tal entendimento aponta a perspectiva de complexidade presente também nesse processo, já que, em se tratando da construção da identidade profissional, estabelece também uma relação de circularidade entre a elevação da consciência da práxis educativa libertadora e a identidade do educador progressista.

Sendo a práxis educativa libertadora uma ação conscientemente comprometida com uma opção político-pedagógica progressista, sua assunção, tanto no enfrentamento das dificuldades que lhe são inerentes, quanto no prazer da autoria das superações historicamente possíveis, não ocorre ao acaso nem por imposição, mas está relacionada a uma identidade profissional de caráter progressista. A conscientização, enquanto princípio metodológico que orienta a organização das ações de formação, necessita levar em conta também essa complexidade do processo em que se constitui o modo de ser e exercer a atividade profissional da docência, a fim de que se possam vislumbrar desdobramentos práticos capazes de desafiar o envolvimento dos educadores ao envolvimento pessoal/profissional com a reinvenção democrática da escola.

A construção da identidade profissional constitui-se num movimento permanente e dinâmico, sendo possível a “afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único⁹ entre as características pessoais e os percursos profissionais” (Nóvoa, 1997, p. 33). A esse respeito, Nóvoa (1997) analisa a natureza complexa do ensino em que se constrói a identidade profissional do/a professor/a, considerando sua impossibilidade de ser racionalizado, tendo em vista as condições diversas do cotidiano pedagógico e a inevitabilidade dos “fatores aleatórios e imprevisíveis do acto educativo” (p. 31). Acredita que a crise de identidade dos professores foi se constituindo, entre outros fatores, em função de uma concepção de ciência que dicotomizou a identidade profissional da identidade pessoal e argumenta que, ao contrário, a ciência pós-moderna, valorizando o senso comum, busca reencontrar os sujeitos, de modo que as investigações e políticas de formação “sugerem um olhar mais centrado sobre os professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais” (Nóvoa, 1997, p. 32). Salienta a importância da compreensão desse processo:

⁹ Grifo do autor.

Durante muito tempo disse-se “o que vale o professor vale o ensino”, ignorando-se outras componentes essenciais da acção educativa. Depois, inverteram-se os termos, e a ciência da educação esforçou-se por definir práticas racionais de ensino que limitassem ao mínimo as interferências do factor humano. Hoje, procuramos ser mais comedidos, mais razoáveis: não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância de sua acção como pessoa e como profissional (p. 33).

Assim, analisa a construção do processo identitário do professor, considerando este um importante aspecto a ser levado em consideração no que diz respeito à formação de professores, uma vez que a identidade não é um produto a ser adquirido, mas “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão” (p. 34). Para tanto, propõe a compreensão do processo identitário dos professores a partir do *triplo A14A*:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos [...]. A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal [...]. 1 certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de Autoconsciência, porque em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a própria acção [...]. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (p. 34).

A contribuição de Nóvoa corrobora a perspectiva freireana de formação por destacar a importância da autoconsciência do/a professor/a sobre sua identidade pessoal e profissional, considerando que “a maneira como cada um de nós ensina, directamente depende da imagem¹⁰ que temos da profissão, está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 36). Em outras palavras, significa dizer que não há neutralidade na acção educativa e que essa relação se estabelece numa articulação estreita com

¹⁰ Grif do autor.

a história pessoal/profissional vivida pelo/a professor/a. Nesse sentido, outra contribuição importante, diretamente relacionada à complexidade que envolve a constituição da identidade profissional, é o estudo desenvolvido por Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, em que identifica uma seqüência de “fases perceptíveis da carreira do professor” (p. 38).

A entrada na carreira, momento em que ocorre o contato inicial com a sala de aula, caracteriza-se por ser um momento de “sobrevivência” frente ao “‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [... 1 a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (p. 39). Por outro lado, esse momento é também atravessado pelo entusiasmo inicial, em que a sensação de descoberta do novo permite suportar o impacto da sobrevivência.

A fase de estabilização ocorre como decorrência da fase inicial, em que a exploração de possibilidades profissionais e as opções provisórias encaminham a um comprometimento mais definitivo e à ampliação das responsabilidades que caracterizam essa fase profissional. A noção de estabilização está relacionada a “um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente [... 1 um sentimento de confiança e de ‘conforto’, associa do a uma maior descentração; as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (p. 40), do que decorre uma atuação pedagógica mais descontraída, flexível e prazerosa.

A *fase de diversificação* é um momento que, passadas as inseguranças iniciais que restringem as possibilidades de diversificação das aulas e conduzem a uma certa rigidez, bem como já tendo vivenciado o momento de estabilização, as pessoas dispõem-se a novos desafios; caracteriza-se por ser uma reação ao receio de cair na rotina, mobilizando o envolvimento em projetos de grande envergadura. A vivência dessa fase “conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais

que contrariam esse desejo [...] as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (p. 41).

Pôr-se em questão, no sentido de fazer um “balanço” da vida profissional pode variar desde “uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efectiva face à prossecução da carreira” (p. 42). Há uma grande variedade de causas possíveis, mas corresponderiam a um momento identificado como sendo um “meio da carreira” (p. 43).

Serenidade e distanciamento afectivo são as conseqüências de uma fase de questionamento, em que “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam E...] as pessoas nada mais têm a provar [...] passa, igualmente pela “reconciliação” entre o eu ideal e o eu¹¹ real” (ji 44).

Conservantismo e lamentações são claramente observáveis com o passar da idade, de modo a verificar-se tendências “para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme a inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro” (p. 45); tendências progressivamente aceleradas nos últimos anos de trabalho.

O desinvestimento caracteriza-se por ser um “fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (p. 46), em que as pessoas deixam de se lamentar e investem mais em si mesmas, pilorizando interesses da vida social fora da escola.

A respeito de tais fases, entretanto, vale destacar uma série de advertências feitas pelo próprio autor a fim de que não se tenha uma leitura normativa sobre as mesmas. Embora trate-se de um conjunto de tendências organizadas em função da frequência com que tais características são observadas ou relatadas nas pesquisas empíricas de diversos autores, há que se considerar que:

¹¹ Grifos do autor.

Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas [...] O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...] Se os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-lo menos nas fases subseqüentes (Huberman, 1992, p. 37-41).

Trata-se de admitir o equívoco de uma argumentação em torno de fases de desenvolvimento profissional pré-fixadas, “seqüências pretensamente universais apesar das diferenças de condições sociais ou de período histórico” (p. 52). No entanto, com sua devida relativização, a compreensão de tais tendências manifestas no ciclo profissional do/a professor/a é um elemento relevante a ser considerado na constituição de propostas formadoras comprometidas com a permanente *reinvenção* do ato pedagógico, tendo em vista a necessidade de que o *instinto formativo* predomine sobre o *espírito conservativo*, tal como sugere Bachelard (1996):

Um epistemólogo irreverente dizia, há vinte anos, que os grandes homens são úteis à ciência na primeira metade de sua vida e nocivos na outra metade. [...] o instinto formativo acaba por ceder a vez ao instinto *conservativo*.¹² Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contra diz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas. O instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento espiritual (p. 19).

Superar essa tendência é um importante desafio às propostas de formação a fim de que contribuam para a manutenção e o desenvolvimento da esperança, da curiosidade e da alegria de ensinar e aprender ao longo de todo o ciclo de vida profissional do/a professor/a. Para tanto, faz-se necessário compreender que fatores contribuem favoravelmente para a manutenção do espírito formativo ao longo da vida profissional do/a professor/a, constituindo-se este num importante objeto de pesquisa a fim de que se possam sugerir condições institucionais que viabilizem tal possibilidade a partir da compreensão

¹² Grifo do autor.

das “condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudessem induzir ou afastar, os sintomas que integram o ‘questionamento a meio da carreira’ (Huberman, 1992, p. 43) como um momento que determine um percurso de desinvestimento profissional.

Vale destacar nesse sentido a participação de Freire em pesquisa realizada por Goldfeld (1997) que reuniu 34 depoimentos de pessoas apaixonadas pela vida na fase da terceira idade,¹³ partindo do pressuposto de que “é possível viver e ter projetos, após os sessenta anos, desde que haja desejo e criatividade!” (p. 11). Em seu depoimento, Freire afirma que isso é possível quando, movidos pelo ímpeto criador, assumimos o gosto pelo risco, em que o exercício de arriscar-se na criação do novo faz da vida uma experiência que se alimenta pelo inédito, pelo inesperado, pela surpresa e pela capacidade de espanto e indignação, num processo de formação permanente em que a criatividade exerce um lugar fundamental.

A criatividade tem que ver muito com uma das conotações da vida, do fenômeno vital que é a curiosidade. 1...] que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios — que *termina* nos empurrando para uma refeitura do mundo. Nós, mulheres e homens, nos tomamos seres *refazedores*,¹⁴ reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade (Freire, in Goldfeld, 1997, p. 181).

Sendo assim, é importante que a complexidade em que se insere a construção do processo identitário do/a professor/a ao longo de sua vida profissional, seja compreendida sem perder de vista a perspectiva de totalidade em que as questões fundamentais que dificultam ou facilitam seu desempenho profissional – competentemente crítico e prazeroso – sejam discutidas num

¹³ Par efeitos da pesquisa, foi considerada a idade de 60 anos como o marco para situar o início da terceira idade.

¹⁴ Grifos do autor.

relacionamento democrático de participação e decisões coletivas. A construção democrática da escola desejada implica, pois, a recriação permanente das práticas metodológicas no intuito de desafiar a totalidade e a complexidade das dimensões que envolvem a identidade profissional do professor mediante um processo coletivo da assunção consciente de opções, numa postura crítica e comprometida a ser construída em formação permanente, ao assumir a conscientização como um princípio metodológico e finalidade do ato pedagógico.

E nesse sentido que o estudo e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas necessitam articular-se à reflexão sobre a função social da escola em torno de um projeto político- pedagógico (dimensão política), bem como às teorias que dão sustentação à sua operacionalização (dimensão epistemológica), sem deixar de lado a importância do desenvolvimento do prazer, da criatividade, da curiosidade, da alegria, da esperança e do sonho que expressam a inteireza (dimensão estética) com que se ensina e se aprende, na medida em que se percebe o ato pedagógico como ato político e estético de construção social do conhecimento. Esse entendimento remete à importância de que se considere a relação de circularidade que se estabelece entre a elevação da consciência da práxis educativa libertadora e a identidade do educador progressista, concebendo-a como um desafio à constituição de atitudes de formação comprometidas com a conscientização enquanto princípio metodológico.

Para tanto, a proposta de formação necessita ser planejada e sistematizada a partir de uma *rigoriedade metódica* intencionalmente organizada a fim de estimular a *curiosidade epistemológica* que, fundada na consciência da incompletude dos homens e das mulheres, desafie o/a professor/a ao desenvolvimento de uma *disciplina intelectual* comprometida com um projeto político-pedagógico construído em conjunto com a comunidade escolar. Logo, a responsabilidade pela formação permanente de professores não está colocada apenas no âmbito individual e/ou de pequenos grupos na escola, os quais, movidos pela necessidade, pelo compromisso e pelo prazer

que encontram em estudar a própria prática para melhor atuar, buscam permanentemente ampliar as brechas possíveis para viabilizar seus encontros. Também não está colocada somente no âmbito das equipes diretivas das escolas que, embora “tenham o poder” de administrar os tempos e os espaços na organização do coletivo da escola, mesmo quando imbuidas da intencionalidade necessária para ampliar espaços de discussão, deparam-se freqüentemente com questões de ordem legal ou de recursos humanos que obstaculizam a possibilidade de realizá-los de modo mais sistemático.

A assunção de tal responsabilidade é um desafio que está colocado a todos, nos limites de sua atuação na escola, bem como em outras instâncias de participação social. Entretanto, essa responsabilidade individual precisa ser compreendida numa perspectiva de totalidade que atribui às instâncias de representação social – o governo, o sindicato e a universidade – a responsabilidade de trabalhar articuladamente no sentido da garantia do tempo, do espaço e das condições materiais – que incluem necessariamente as produções intelectuais – para que se desenvolvam propostas de formação permanente de professores no cotidiano escolar. Essa articulação faz-se urgente e necessária uma vez que, para termos escolas públicas de qualidade, precisamos, cada vez mais, de políticas públicas de valorização do magistério que concebam o ato de conhecer como um processo permanente e, conseqüentemente, o ato de estudar como inerente ao trabalho docente e parte integrante da jornada de trabalho do/a professor/a.

3.3

A cotidianidade das ações de formação e a profissionalização docente: uma perspectiva de complexidade

A assunção do princípio metodológico da conscientização como perspectiva de globalidade de uma proposta de formação de professores

implica uma postura crítica *produto-produtora* de esperança, de alegria e de curiosidade, em que tais sentimentos não se restringem à realização de desejos particulares e imediatos. Para tanto, a proposição de ações de formação pressupõe que se considere a perspectiva de complexidade da cotidianidade¹⁵ escolar em função de uma perspectiva de globalidade que integra também a perspectiva de totalidade em que se inscreve a circularidade entre a práxis educativa libertadora e a identidade do *educador progressista*. A compreensão desses pressupostos são fundamentais a fim de que se potencializem as ações de coordenação da formação permanente de professores no cotidiano escolar, tendo em vista o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória necessários ao compromisso coletivo com a *reinvenção* da escola.

E esse o sentido de propor a compreensão da complexidade da cotidianidade das ações de formação em função da noção de historicidade, enquanto característica que lhe é própria. Tal compreensão é fundamental para a constituição de uma atitude crítica no cotidiano, já que dissociar cotidianidade e história é uma manifestação de ingenuidade, tal como esclarece Kosik (1976):

A consciência ingênua considera a cotidianidade como atmosfera natural ou como a realidade íntima e familiar, ao passo que a História lhe aparece como a realidade transcendente [...] a *divisão* da vida em cotidianidade e História existe como destino. Enquanto a cotidianidade é intimidade, familiaridade, vizinhança, “ar caseiro”, a História se manifesta como descarrilamento, como destruição da trilha da cotidianidade, como exceção e estranheza. Esta divisão corta de um só golpe a realidade em *historicidade* da história e *a-historicidade*¹⁶ do cotidiano. A História muda, a cotidianidade permanece constante (p. 71).

Ao contrário, a consciência crítica percebe a história sendo construída a partir da ação transformadora da cotidianidade e assume um modo próprio de relacionar-se com ela: a sua problematização. No entanto, a cotidianidade caracteriza-se por ser “um mundo em cujo ritmo regular o homem se move com

¹⁵ Em relação a grafia da palavra cotidianidade, serão mantidas as formas empregadas pelos autores dos tradutores quando se tratar de citação.

¹⁶ Grifo do autor.

uma instintividade mecânica e com o sentimento de familiaridade” (Kosik, 1976, p. 76). Da mesma forma, Heiler (1992), considera que a “vida cotidiana caracteriza-se pela *unidade imediata*¹⁷ de pensamento e ação” (p. 45), sendo a ultrageneralização uma propriedade que lhe é inevitável, uma vez que “não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente. Mas o grau de ultrageneralização nem sempre é o mesmo” (Heiler, 1992, p. 44). A ultrageneralização contém os juízos de valor que constituem o saber cotidiano e orientam a ação imediata; “são todos eles *juízos provisórios*¹⁸ que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e nos orientar” (Heiler, 1992, p. 34). Tais juízos de valor, em função da estrutura pragmática da cotidianidade, podem assumir ares de verdade, configurando-se como conformismo.

Todo homem necessita, inevitavelmente, de uma certa dose de conformidade. Mas essa conformidade converte-se em conformismo quando o indivíduo não aproveita as possibilidades individuais de movimento, objetivamente presentes na vida cotidiana de sua sociedade, caso em que as motivações de conformidade da vida cotidiana penetram nas formas não-cotidianas de atividade, sobretudo nas decisões morais e políticas, fazendo com que essas percam o caráter de decisões individuais (Heiler, 1992, p. 46).

Tal comportamento conformístico, fundado na ultrageneralização, é impedor da ação criadora, bem como da elevação do nível de consciência da práxis, já que a “atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente,¹⁹ na unidade viva e muda da particularidade e da genericidade” (Heiler, 1992, p. 32). Portanto, a conscientização a ser desenvolvida nesse processo tem o intuito de problematizar as ultrageneralizações produzidas na cotidianidade escolar, tendo em vista a constituição da atividade humano-genérica consciente através

¹⁷ Grifo da autora.

¹⁸ Grifo da autora.

¹⁹ Grifo da autora.

da qual a consciência crítica realiza a síntese entre as dimensões social e de singularidade, constituintes da identidade do educador progressista.

Com efeito, a individualidade humana não é simplesmente uma “singularidade”. Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano- genérica. Em outras palavras, o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga, e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem um caráter humano-genérico (Heller, 1992, p. 80).

A esse respeito, Souza Parto (1993), ao analisar o contexto em que tem se constituído “a produção do fracasso escolar”,²⁰ considera que:

No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuação da cotidianidade, característica do “econormicismo” da vida cotidiana: “utilidade” e “verdade” são critérios que se sobrepõem, o que torna a vida marcada pelo pragmatismo (p. 346).

Cabe destacar que tal análise, realizada em função de um contexto específico, contém elementos que podem ser estendidos a realidades diversas e serve de justificativa aos posicionamentos sobre o magistério como uma semiprofissão. E no sentido de uma maior profissionalização do professor que se situa a necessidade de uma formação permanente e coletiva no próprio local de trabalho, tendo como ponto de partida a problematização da prática, em função do contexto sociocultural em que esta se insere. Dito de outro modo, a formação permanente de professores que se comprometa com a construção da identidade do educador progressista, deverá desenvolver atitudes de formação no intuito de problematizar a

²⁰ A produção do fracasso escolar, obra que será uma referência para as reflexões deste capítulo, trata de trabalho realizado numa escola da rede de ensino municipal de São Paulo na década de 80 e teve sua primeira impressão no ano de 1990.

cotidianidade escolar através de um processo intencional e sistemático de reflexão, em que se desenvolva o ato crítico e coletivo de estudo. É importante considerar, na complexidade desse processo, a análise de Sousa Santos (1989) acerca da relação que se estabelece entre a cotidianidade e o senso comum, tendo em vista as determinações estruturais da sociedade:

Vivemos, pois, em quatro quotidianidades: a doméstica, a do trabalho, a da cidadania e a da mundialidade. Todos nós somos *configurações humanas* em que se articulam e interpenetram os nossos quatro seres práticos: o ser de família, o ser de classe, o ser de indivíduo, o ser de nação. E...] o sentido de nossa presença no mundo e, portanto, da nossa ação em sociedade é, de fato, uma *configuração de sentidos*.²¹ Ainda que se possa falar, em nível muito abstrato, de um senso comum, como de resto tenho feito, em realidade nossa prática está embebida de quatro sentidos comuns, produto-produtores de quatro comunidades de saber, as comunidades familiar, do trabalho, pública e nacional (p. 154).

Tomando como referência tais pressupostos, é possível compreender a cotidianidade escolar, em que se desenvolve a identidade profissional, como uma articulação complexa da cliversidade de suas determinações estruturais, à totalidade das condições histórico-sociais em que estas se inserem. Sendo assim, a intencionalidade da problematização do ato pedagógico, a ser desenvolvida no trabalho de formação permanente do educador progressista, precisa assumir simultaneamente essas perspectivas de totalidade e complexidade, a fim de que possa representar um desafio às dimensões política, epistemológica e estética que integram a identidade pessoal/profissional do/a professor/a. Essa é, portanto, uma perspectiva de globalidade progressista que, concebendo o/a professor/a como um sujeito em processo permanente de formação, poderá orientar a constituição de propostas de formação, inicial ou continuada, no intuito de romper com o conformismo, desobstruir a burocratização mental e superar a desesperança, viabilizando, dessa forma, a elevação da consciência da práxis educativa libertadora.

²¹ Grifos do autor.

Para tanto, a conscientização, enquanto princípio metodológico, orientará as ações de formação no sentido de construir a criticidade das ultrageneralizações presentes na cotidianidade escolar, de modo que o/a professor/a, ao movimentar-se entre a particularidade e sua elevação ao genericamente humano, “transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, ‘socializa’ sua particularidade” (Helier, 1992, p. 80). Tal possibilidade está relacionada à construção coletiva de uma rigorosidade metódica voltada para o desenvolvimento da disciplina intelectual necessária à assunção de uma postura crítica indispensável ao ato de estudar, em que se desafiem as autorias à construção de inéditos-viáveis capazes de instituir um senso comum orientado democraticamente no sentido de tomar-se incluído em sua dimensão política, libertador em sua dimensão epistemológica e emancipatório em sua dimensão estética.

A esse respeito, Freire (1982) expressa sua compreensão em torno da necessidade de uma *concepção libertadora da educação* comprometida com o desenvolvimento do ato crítico de estudar, considerando este um elemento fundamental na prática profissional do *educador progressista*, já que “o ato de estudar, no fundo, é uma atitude crítica frente ao mundo” (p. 11) e destaca cinco atitudes que caracterizam esta postura crítica frente ao ato de estudar. Em primeiro lugar, é preciso que quem estuda se assuma enquanto sujeito desse ato, superando uma postura passiva de aceitação das idéias alheias. Por isso estudar implica compreender os posicionamentos dos autores estudados em função de seus condicionamentos socioculturais, considerando a estreita relação entre texto e contexto. Implica compreender que os “livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo” (Freire, 1982, p. 11).

Assumir-se como sujeito do ato de estudar, exige, pois, questionamento e não mera reprodução. Exige a mesma postura crítica a ser tomada na relação consciência-mundo, em que o indivíduo torna-se sujeito no exercício da complexa relação entre as dimensões que envolvem a totalidade de sua

identidade. Logo, estudar seriamente é fazer opções e toma-se um ato prazeroso uma vez que “implica não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estudo de predisposição à busca” (Freire, 1982, p. 11) de conhecer e de viver.

Um segundo aspecto relacionado a essa postura crítica de estudar é que a mesma se dinamiza em função da atitude curiosa que se desenvolve nesse processo, de quem pergunta, indaga e busca, sendo que seu exercício a toma cada vez mais crítica e, para tanto,

1...] se impõe o registro constante das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. O registro das idéias que se têm e pelas quais se é “assaltado”, não raras vezes, quando se caminha só por uma rua. [...] Estas idéias e estas observações, devidamente fichadas, passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem as registra. Quase sempre, ao se transformarem em incidência da reflexão dos que as anotam, estas idéias os remetem a leituras de textos com que podem instrumentar-se para seguir em sua reflexão (Freire, 1982, p. 11).

O terceiro aspecto refere-se à necessidade de que quem estuda se aproprie, tanto quanto possível, da bibliografia relacionada ao tema em estudo, objeto de sua curiosidade. Tal atitude é imprescindível a fim de que, ao considerar diferentes posicionamentos, seja possível construir sua própria autoria de pensamento. O quarto aspecto diz respeito à assunção de uma atitude de diálogo a ser assumida com o autor do texto, “cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata” (Freire, 1982, p. 12). O quinto aspecto está relacionado à atitude de humildade necessária à coerência com a postura crítica assumida. Esta humildade permite admitir a dúvida, a incompreensão, as limitações de seu conhecimento e movimenta a busca de instrumentos para auxiliar esse processo, como por exemplo o uso de dicionários. Enfim, Freire considera necessário o desenvolvimento de tais atitudes a fim de que se assumam uma postura crítica de estudar, fundamentalmente porque acredita que

“estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las” (Freire, 1982, p. 12). Concebido desse modo, o ato de estudar

[...] é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto 1... 1 o que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização [...] Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda (Freire, 1982, p. 10).

Estudar crítica e permanentemente as práticas escolares é, pois, um desafio à formação de professores que disponha-se a superar as práticas embasadas numa concepção bancária da educação, reinventando-as a partir de um entendimento pós-moderno da concepção libertadora da educação. Tal entendimento pressupõe uma opção em torno da dimensão epistemológica da educação tomando como referência as “condições teóricas de uma concepção de ciência pautada pelo princípio da dupla ruptura epistemológica” (Sousa Santos, 1989, p. 147), articulada à opção de dimensão política que orienta-se por uma perspectiva de globalidade progressista fundada na Pedagogia da Esperança. Decorre dessa opção a assunção de uma postura crítica de formação produto-produtora do inédito-viável, em que o ato de sonhar coletivamente é ponto de partida que complementa-se no ato crítico de estudo, concebidos ambos como aspectos complementares e indispensáveis ao comprometimento da dimensão estética com o desafio à constituição de subjetividades indignadas, democráticas e solidárias.

Esclarecidos os pressupostos acerca da globalidade – totalidade – complexidade em que se insere o compromisso com a constituição de propostas de formação permanente progressistamente orientadas, há que se destacar que o exercício de práticas profissionais reflexivas, necessidade decorrente de tais condições teóricas, encontra-se limitado pelas condições

sociais de sua viabilização, já que o conhecimento é sempre contextual. Nesse sentido, vale retomar a reflexão de Sousa Santos (1989) acerca dos “quatro contextos estruturais do conhecimento: o contexto doméstico, o contexto do trabalho, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade” (p. 151), pois é preciso que se compreendam as condições sociais necessárias ao desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas no âmbito de uma teoria de sociedade em que os diversos contextos da prática social propiciem a vivência da dupla ruptura epistemológica.

Considerando essa diversidade de contextos estruturais como espaços em que se cruzam as determinações estruturais da cotidianidade na sociedade capitalista, é possível perceber que as necessidades e possibilidades teóricas de transformação dos tempos-espaços escolares de formação de professores em atividade coletiva e sistemática geradora de esperança, de curiosidade e de alegria, encontram-se limitadas pelas condições institucionais que caracterizam o trabalho pedagógico na estrutura curricular seriada, *produto-produtora* de tais contextos estruturais. Entre elas a fragmentação, a hierarquização e o individualismo que contribuem para fortalecer um senso comum conservador, autoritário e excludente. A esse respeito, Souza Patto (1993) faz importante reflexão:

Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social (p. 343).

Assim, ao invés de jogar a responsabilidade sobre a individualidade do/a professor/a, a autora busca compreender tal realidade a partir de um entendimento mais global que compreende as determinações estruturais da cotidianidade em função do contexto social em que está inserida, considerando que:

Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível – ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo – uma situação de bem-estar pessoal que o sistema promete mas não lhe permite alcançar (p. 349).

Esse posicionamento de Souza Parto, ao levar em conta as repercussões institucionais na construção da subjetividade do/a professor/a, coincide com o de Sousa Santos (1989) quando afirma que cada contexto estrutural “é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características dos vários elementos que o constituem” (p. 151). Tomando como referência tais posições, é possível perceber como a construção da identidade profissional do/a professor/a está relacionada à sua inserção, enquanto sujeito social, na diversidade das interações que estabelece com a totalidade dos contextos estruturais do conhecimento: o doméstico, o do trabalho, o da cidadania e o da mundialidade.

Assim, tendo em vista a totalidade e a complexidade destes contextos em que se desenvolve o processo identitário do/a professor/a, tomam-se compreensíveis as manifestações de insatisfação com o trabalho docente, cornumente expressas através da queixa. A esse respeito, as pesquisas realizadas por Fernandez (1992) com grupos de professores, revelam ser a queixa um nível de comunicação habitualmente utilizado, relacionando-se com dois aspectos principais: “com um sentimento de frustração e com um sentimento de impotência” (p. 53). Em seu trabalho, ao analisar a queixa das professoras, toma como referência a “similitude entre o trabalho doméstico e o trabalho docente feita pela ideologia tradicional” (Fernandez, 1994, p. 109) para considerar o fato de que ambos se colocam na perspectiva da manutenção. No trabalho doméstico coloca-se “em jogo não a produção, mas a conservação” (Fernandez, 1992, p. 55), uma vez que consiste em conservar os móveis e objetos limpos, a fim de mantê-los iguais tal como novos.

O trabalho doméstico é também concebido como inerente às mulheres, que seriam naturalmente destinadas aos cuidados das crianças, entre os quais se inclui a tarefa de educar. Tal entendimento, ao retirar do trabalho docente seu valor produtivo, consolida uma imagem que é depreciativa não só da atividade educativa, mas também da professora enquanto profissional. Esse é também o posicionamento de Freire (1993 b) ao recusar a identificação da professora com a figura familiar da tia, argumentando tal posicionamento a partir de duas razões fundamentais:

De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? [1 ideologia que toma o protesto necessário da *professora*²² como uma manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade (p. 12).

A preocupação em não equiparar o trabalho docente com a perspectiva tradicional do trabalho doméstico reside no fato de ser esta uma identificação que opõe-se à dimensão política de uma prática pedagógica de natureza progressista, em que “o ensino e a aprendizagem não tem nada a ver com conservar as coisas iguais em si mesmas, mas com um processo construtivo de transformação” (Fernandez, 1992, p. 56). Nesse sentido, a profissionalização da atividade docente passa necessariamente por superar o nível de consciência ingênua, que concebe a atividade docente como trabalho eminentemente feminino e se expressa através da queixa como lamento, a qual “cumprir a função de confirmar e reproduzir um lugar de dependência” (Fernandez, 1992, p. 54).

²² Grifos do autor.

Essas são ultrageneralizações acerca do trabalho docente a serem criticizadas num processo de formação permanente em que a conscientização, como princípio metodológico, tem o intuito de problematizar a prática profissional do/a professor/a, tomando como referência a totalidade e a complexidade da articulação de tais contextos estruturais do conhecimento. Nesse sentido, Souza Patto (1993) destaca o potencial transformador presente na função social da docência:

[...] os educadores, em geral, e as educadoras, mais especialmente, são portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo social potencialmente transformador. Sua insatisfação com a situação de opressão que vivem como profissionais e, em sua maioria, como mulheres, torna-os especialmente receptivos a propostas nas quais possam falar de suas frustrações, representações e desejos (p. 349).

Em função dessa potencialidade, torna-se possível o desenvolvimento da conscientização como um processo em que a queixa docente, tomada como ponto de partida, constitui-se em elemento desencadeador da reflexão acerca da identidade pessoal/profissional do/a professor/a. Processo em que “suas contradições sejam explicitadas e no qual sejam convidados a novas sínteses, rumo à superação da maneira cotidiana de pensar e de atuar na realidade social da qual participam” (Souza Pato, 1993, p. 349). A partir da problematização da queixa, poderá-se construir o entendimento de suas características de cotidianidade, imersa na particularidade, e desenvolver um entendimento a partir da ótica do *humano-genérico*, transformando-a em juízo crítico.

Assim, considerando que a problematização da prática profissional do/a professor/a pressupõe a criticização da cotidianidade escolar, em sua ótica de particularidade, a queixa ocupa um papel importante no processo de conscientização, tendo em vista a constituição de práticas cuja intencionalidade integre uma perspectiva de totalidade, assumindo simultaneamente, a particularidade e a genericidade necessárias à vivência da práxis educativa libertadora. Trata-se portanto de compreender a potencialidade da queixa

docente, tendo em vista a constituição de práticas formadoras que desafiem a elevação da consciência da práxis educativa libertadora, condição necessária à prática profissional do *educador progressista*.

Para Fernandez (1994), é fundamental o entendimento do lugar da queixa na constituição da subjetividade da professora, funcionando “como lubrificante da máquina inibidora do pensamento” (p. 109), bem como o modo que as instituições educativas favorecem e até mesmo promovem o desenvolvimento deste tipo de comunicação, sugerindo ciue estão voltadas para a construção da criticidade. Considera uma ingenuidade confundir juízo crítico com queixa, dando a impressão de que

[...] se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transforma ção maior ou menor do mundo externo. A queixa, pelo corará- rio, imobiliza (p. 107).

Queixar-se é, portanto, uma função inibidora da capacidade crítico-reflexiva, sendo o mais preocupante, “do ponto de vista da autoria do pensamento, da subjetividade humana e da aprendizagem, é que a queixa ocupa o lugar de um pensamento” (Fernandez, 1992, p. 54). No entanto, há que se destacar sua potencialidade, já que “a queixa é urna maneira de expulsar a violência que não se pode engolir” (Fernandez, 1994, p. 113). A existência de diferentes tipos de queixa permite que se possa transformá-la em pensamento, num processo de criticização a partir do qual a queixa-reclamo se diferencia da queixa-lamento, viabilizando a construção de seu juízo crítico.

A diferença está no tom e na resposta que demandam e/ou esperam daquele que escuta. Quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a condoer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. Isto é, a queixa-lamento inibe o pensar. A carga saudável de agressividade (necessária para pensar) de- grada-se e aparece como lamento. Na gueixa-reclamação já há um manejo diferente [...] a queixa funciona como uma acusação dirigida a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o entendimento do problema (Fernandez, 1994, p. 108).

Sendo assim, a transformação da queixa em pensamento constitui-se um desafio e uma possibilidade à conscientização como princípio metodológico da formação, já que a “queixa implica um desejo de denúncia” (Fernandez, 1992, p. 57) e a percepção crítica da denúncia presente na queixa-reclamo abre espaço para o questionamento acerca do compromisso com o anúncio de uma postura alternativa à situação reclamada. Trata-se, pois, de perceber e desenvolver essa potencialidade transformadora da queixa através da discussão e do questionamento que a problematizam, criando condições para que se desenvolva uma prática de formação voltada para a reflexão e a discussão, em que se abra espaço “às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam” (Fernandez, 1994, p. 110-111), podendo dessa forma construir a criticidade da queixa inicial, mobilizando para o enfrentamento de sua superação.

Trata-se da possibilidade do/a professor/a sentir-se desafiado a superar uma situação profissional que subestima sua capacidade criativa submetendo-lhe a uma atuação técnica, limitando suas necessidades à aquisição de conteúdos e métodos mediante uma postura aplicativa e reprodutora. É importante destacar nesse sentido a importante contribuição dos teóricos que, ao conceberem a educação como atividade complexa que nem sempre pode ser desenvolvida a partir de procedimentos previamente organizados, exigindo do professor uma postura reflexiva permanente para criar alternativas ao ensino, constroem o conceito do professor como prático reflexivo, reconhecendo “a riqueza da experiência que reside na prática [...] significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência” (Zeichner, 1993, p. 17).

Dessa forma, teorizam a própria experiência a partir da análise de situações concretas, abandonando a postura de meros transmissores de conteúdos e assumindo uma postura reflexiva acerca de seu trabalho. Essa é

uma possibilidade que se amplia na prática da *Pedagogia da Esperança*, em que a reflexão associa-se ao intuito de recuperar a capacidade de espanto e indignação juntamente com a capacidade de sonhar, em que a vivência da dialeticidade da denúncia e do anúncio abrem espaço para a imaginação, desafiando a criatividade no exercício da criticidade. Concebida dessa forma, a *crítica* da queixa contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional transformadora e de uma atuação reflexiva, comprometida com a criação de condições institucionais fomentadoras do trabalho coletivo e criativo, bem como com a valorização da imagem social do/a professor/a como educador/a. Trata-se da práxis criativa, na qual, à medida “que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do porvir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar” (Konder, 1992, p. 123)

Tal processo, necessariamente coletivo, ao privilegiar “a *discussão*”²³ enquanto forma coletiva de pensamento” (Souza Patto, 1993, p. 351), problematiza a consciência ingênua do/a professor/a acerca de seu próprio trabalho, em suas características de particularidade, de ultrageneralização e de conformismo, contribuindo para que se possa coletivamente perceber os condicionantes estruturais da prática pedagógica, ampliando a compreensão de seu sentido *humano-genérico* e desafiando as autorias na transformação das práticas pedagógicas, ou seja: construindo possibilidade de elevação da consciência de sua práxis profissional.

Vale reiterar a compreensão sobre a complexidade da cotidianidade em que se constitui a prática do *educador progressista* para considerar que será tanto mais possível a elevação da consciência da práxis profissional do/a professor/a, quanto maior for a diversidade de interações sociais estabelecidas a partir de sua curiosidade, em constante movimento, nos diferentes níveis de

²³ Grifo da autora.

reflexão. Contudo, ainda que tal posicionamento justifique a importância de uma formação permanente comprometida com a construção da identidade profissional do/a professor/a enquanto sujeito indispensável e insubstituível nesse processo, a problematização de sua prática não pode deixar de estar diretamente articulada à participação da comunidade escolar, já que a discussão com os demais segmentos – alunos/as; pais/mães e funcionários/as – também em processo de formação permanente, “pode servir de antídoto contra a particularidade, pois as concepções orientadas neste sentido podem ser confrontadas com as opiniões dos outros, certamente matizadas e mais, ou menos, imersas na cotidianidade” (Souza Patto, 1993, p. 351).

Esse é o entendimento que fundamenta a perspectiva progressista de globalidade em que se inscreve a conscientização como princípio metodológico da formação de professores na luta pela constituição de propostas de formação que assumam a gestão democrática da escola também como um princípio organizador de suas ações de formação, de tal modo que a participação constitua-se como princípio educativo na construção da autoria de pensamento e autonomia da ação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Trata-se da possibilidade de que o ato pedagógico, compreendido como prática social e exercido no movimento da criticidade, da curiosidade e da criatividade coletiva e sistematicamente compartilhadas no processo de (trans) formação permanente, torne realidade a vivência da *reinvenção* da escola como um local *produto-produtor* de esperança, curiosidade e alegria na criação do *inédito-viável*. Enfim, trata-se da possibilidade de que se construam as condições sociais necessárias à viabilização das condições teoricamente possíveis e eticamente desejáveis, no que se refere à constituição de políticas de formação que contribuam para a profissionalização do/a professor/a, para a recuperação da dignidade da escola pública e para a radicalização da função transformadora da educação, na constituição de um senso comum emancipatório.

3.4

A gestão democrática do trabalho pedagógico: contribuições para a reinvenção da supervisão escolar e outras práticas

A gestão democrática do trabalho pedagógico foi concebida por Freire (1991a) como o caminho possível de *reinvenção* da escola, tendo em vista a construção de sua qualidade democrática, por acreditar que não se “democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (p. 43). Essa postura educativa é uma decorrência prática da *concepção libertadora da educação*, que concebe a participação e o trabalho coletivo como condições imprescindíveis à construção do comprometimento de todos com o processo de transformação da cotidianidade escolar em função de um projeto político-pedagógico emancipatório.

O entendimento da participação como princípio educativo justifica-se através de considerações em três dimensões: a *dimensão política* que concebe a necessidade da participação ao assumir como obviedade a inexistência de neutralidade no ato pedagógico; a *dimensão epistemológica* que concebe a participação como elemento essencial para que se viabilize um processo em que influenciam-se mutuamente, tanto o conhecimento teórico quanto o *saber de experiência feito*; e a *dimensão estética*, que, ao compreender a complexidade estabelecida entre a identidade pessoal/profissional do/a professor/a e sua prática pedagógica, concebe sua participação, bem como sua formação permanente, como condições necessárias para que possa assumir-se enquanto sujeito da práxis educativa libertadora.

Compreendida em função da relação de circularidade que estabelece com a conscientização, enquanto princípio metodológico e finalidade da prática educativo-crítica, a gestão democrática do trabalho pedagógico implicará uma “formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática”

(Freire, 1991a, p. 25). Será no processo de pensar a prática que se construirá sua crítica, bem como a superação de seus limites e dificuldades a partir de práticas coletivas e *ineditamenteviáveis*. A esse respeito, é importante a contribuição de Freire (1991a) ao sistematizar os princípios básicos do programa de formação de educadores desenvolvido na Secretaria Municipal de São Paulo:

- 1.O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2.A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3.A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4.A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5.O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola (p. 80).

Acrescenta-se ainda um sexto princípio que aponta eixos básicos a serem considerados na prática da concepção de formação expressa nos cinco princípios anteriores:

- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (op. cit.).

Para a viabilização de tais princípios, a discussão, tomada como base do processo de formação de professores, complementa-se com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, no movimento permanente de construção e reconstrução do projeto político-pedagógico da escola. A gestão democrática do trabalho pedagógico implica, pois, na assunção do risco e da dificuldade dos processos participativos, já que a escola não é propriedade dos professores e o ato de conhecer, em que consiste a prática educativa, não se dá a partir de modelos cientificamente prescritos. Por isso, é fundamental que se desenvolva uma postura de humildade, em que se perceba e valorize o conhecimento do “saber de experiência feito, ou seja: é preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado” (Freire, 1991a, p. 45). A esse respeito, vale lembrar um momento em que Freire,²⁴ com sua humildade de escuta, compreendeu o modo como o *saber de experiência feito* pode perceber o que é um conceito:

“Espera aí um pouquinho, eu vou falar para o senhor o que o senhor está querendo dizer para nós. Esse negócio aí de concei to, de concepção, de que o currículo passa por *ter certos conceitos-eixo*, né,” — ela falava até imitando o sotaque nordestino do velho — dizia assim: “Faço bolo de fubá na minha casa” — boleira de mão cheia — “Eu posso chegar aqui para o senhor e dizer assim: prof. Paulo, 4 xícaras de fubá, 2 xícaras de açúcar, ou ½ quando o marido está em casa porque ele é diabético, 1 pitada de sal, 1 copo de óleo ou de margarina vegetal; quando tem na dispensa, coco ralado, quando não tem, queijo ralado, quando não tem nenhum dos dois vai assim mesmo, põe erva-doce, mexe tudo isso, bate, bate, até ficar bem homogeneizado e leva ao fogo. Eu podia encurtar tudo isso e dizer: bolo de fubá. Então, veja o senhor, bolo de fubá é o conceito”.

De igual modo, a partir da mesma situação, percebe no *saber de experiência feito* uma clara compreensão acerca da teoria, como orientação para a ação transformadora:

²⁴ A situação citada refere-se ao relato gravado e transcrito de Adriano Nogueira por ocasião de trabalho como interlocutor convidado para o encontro de formação de supervisores escolares e orientadores educacionais organizado pela SMED em Porto Alegre, dia 17 de dezembro de 1997.

“Agora isso que o senhor está querendo dizer que é o processo [...] tem dias que eu experimento botar um pouquinho de suco de laranja, conforme o que eu tenho na dispensa, então eu estou fazendo tentativas de tornar a teoria mais adequada à realidade daquele momento. Ontem mesmo eu pus erva doce, mas a erva- doce estava velha, então ficou um gosto assim meio ruim; foi irna experiência que não deu certo. Está lá, o bolo que não deu para comer. Quer dizer, o conceito, a experiência, a organização dos dados da experiência no conceito,...” — Ela deu uma aula.

A reflexão das experiências de vida é, pois, a melhor forma de compreender como se dá o processo de construção de conceitos:

“E isso que o senhor chama de experimentação para ver se deu certo” — aí ela abriu o farnel dizendo assim: “Está aqui o bolo, prove! E o que o senhor chama de comprobabilidade do conhecimento. Se o senhor não come não vai reconhecer aqui dentro o fubá, o doce, o tempero, o coco, é porque na verificação o senhor não distinguiu as partes. Então o senhor se apropriou do conceito de maneira inadequada; tem que aprender a comer, degustando, para saber se tem dia que eu ponho coco, mas tem dia que eu ponho queijo ralado ou quando não tem nenhum dos dois.”

Essa situação ilustra claramente a importância de que se compreendam as diferentes formas de organização dos saberes em função das situações de vivência e de sobrevivência. Logo, tomar como ponto de partida o saber de experiência feito, tanto dos/as professores/as quanto dos demais segmentos, é fundamental para que todos sejam sujeitos de um processo de teorização da própria prática, em que a teoria serve de orientação para a construção de um conhecimento libertador. Decorre desse entendimento a relevância da participação da comunidade na construção do projeto político-pedagógico da escola, já que a gestão democrática do trabalho pedagógico, ao desafiar “uma leitura crítica da realidade, se constitui como importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 1991, p. 68); é o que fundamenta a concepção acerca da função social da escola de qualidade democrática.

A democratização da escola implica, pois, a democratização do acesso, a democratização das relações e a democratização do conhecimento, dimensões intrínsecas da gestão democrática do trabalho pedagógico que, partindo do entendimento de que todos têm direito e são capazes de aprender, considera que a escola, tal como está organizada, reproduz a lógica da exclusão social no campo da educação. Para que todos exerçam seu direito de aprender é preciso, portanto, que a escola seja reinventada no sentido da superação do fracasso escolar, o que implica assumir simultaneamente três desafios que integram a gestão democrática do trabalho pedagógico: em primeiro lugar, eliminar mecanismos institucionais de exclusão, tais como a reprovação e demais mecanismos de natureza punitiva; em segundo lugar, constituir mecanismos institucionais de inclusão, já que o processo de exclusão se dá, também, para aqueles que estão dentro da escola; em terceiro lugar, estabelecer um processo coletivo de formação que tenha como ponto de partida a avaliação das práticas escolares, rompendo com a padronização e estimulando sua reflexão e recriação permanente, de modo que todos sejam sujeitos no processo de reinvenção da escola. Tal entendimento torna imprescindível a efetiva participação da comunidade na construção do projeto político-pedagógico da escola e, para tanto, é preciso que haja investimento para a construção da qualidade dessa participação, de tal modo que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, posilados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando- lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991a, p.²⁵

Há que se criar mecanismos e instâncias de participação em que os diversos segmentos da comunidade escolar possam exercer seu poder de

²⁵ Esta citação é parte do primeiro documento elaborado pela administração de Freire e publicado no *Diário Oficial* do Município de São Paulo em 1 de fevereiro de 1989. cujo título foi: "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo",

decisão sobre o projeto político-pedagógico sonhado e vivido no cotidiano escolar. Esse é o sentido da eleição de conselhos escolares em que os membros que o compõem, representantes de cada segmento da comunidade escolar, têm a função de estabelecer uma relação representante-representados de modo a garantir uma legítima disputa das expectativas, desejos, necessidades e interesses de cada segmento. Portanto, o conselho escolar é o órgão máximo de decisão na escola, em se tratando de sua gestão democrática, de tal modo que o processo de formação permanente dos/as professores/as e dos demais segmentos é também responsabilidade do conselho escolar.

E no processo de discussão, registro e reflexão acerca do projeto político-pedagógico que, ao desenvolverem-se interações coletivas que impulsionam à criação de novos conhecimentos, constrói-se simultaneamente a identidade da escola e de seus educadores. Essa construção representa um grande desafio à organização coletiva, já que é a partir dela que se viabiliza a problematização da *ótica da particularidade* que caracteriza a consciência ingênua, tendo em vista o desenvolvimento da *ótica do humano-genérico*, a qual permite a relativização da particularidade para a assunção de compromissos em função de uma causa comum, atitude própria da consciência crítica.

Todavia, segundo Bussmann (1995), um processo de construção coletiva, supõe, entre outros aspectos, “uma coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apóie e dialogue sempre, continuamente” (p. 52). Tal responsabilidade, atribuída ao conselho escolar, necessita ser compartilhada com a equipe diretiva da escola, enquanto coordenadora da cotidianidade em que se operacionalizam as decisões tomadas pelos diversos segmentos da comunidade através do conselho escolar. Assim, o acompanhamento da reflexão do trabalho pedagógico, em seus desdobramentos específicos a partir

das definições do projeto político-pedagógico, deverá ser assumido como responsabilidade da equipe diretiva em articulação com o conselho escolar.

À equipe diretiva, constituída por educadores que têm formações profissionais cliferenciadas no campo da educação, compete uma atuação a partir de um campo de trabalho comum, o currículo, aqui compreendido como um processo dinâmico em que se constroem as ações e relações no cotidiano escolar. Sua atuação é fundamental para que se consolide na cotidianidade escolar ações comprometidas com a democratização da escola e, nesse sentido, a formação permanente de professores constitui-se parte fundamental de seu objeto de trabalho, ao comprometer-se com uma proposta cuja perspectiva de globalidade esteja progressistamente orientada. Dessa fonna, a equipe diretiva assume a formação permanente de professores como necessidade para a criação de condições que viabilizem as transformações das práticas pedagógicas, já que é no exercício coletivo de estudar a própria prática que o/a professor/a se faz e se refaz, assumindo sua inconclusão enquanto sujeito e educador, visto que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991a, p. 58).

A equipe diretiva da escola há que constituir-se como coordenadora deste processo de formação, articulando as dimensões política, epistemológica e estética do ato pedagógico em função das perspectivas de totalidade e de complexidade que o integram e buscando a concretização cotidiana da utopia compartilhada no projeto político-pedagógico da escola, considerando que o/a professor/a:

Em primeiro lugar, [ele] deve estar comprometido politicamente com a sua tarefa de educador [...] Em segundo lugar, o professor comprometido politicamente tem que ser tecnicamente competente [...] Em terceiro lugar, se a escola se pretende democrática, o educador necessário para ela deve assumir,

democraticamente, a sua tarefa educativa [...] ele deve compreender a importância coletiva de seu trabalho (Rodrigues,²⁶ 1991» p. 65- 67).

Compromisso político e competência técnica são, portanto, dois aspectos a serem permanentemente renovados no processo de formação que assuma a conscientização como princípio metodológico, já que a capacidade de comprometer-se, característica da consciência crítica, não tem um fim em si mesma, mas está relacionada a um projeto coletivo e transformador, sendo a promoção da consciência ingênua para a consciência crítica um desafio constante.

Para tanto o/a professor/a deverá ser provocado/a a indagar-se sobre a intencionalidade de sua prática pedagógica, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola a fim de que, num processo de permanente análise da distância entre as expectativas e os fatos, bem como da coerência entre discurso e prática, desvelem-se os obstáculos às mudanças necessárias à construção da escola desejada. A consciência crítica, objetivando esses obstáculos, inscreve o grupo na busca de sua superação, demarcando, com a intencionalidade da sua ação, uma ruptura com a concepção ingênua e fatalista que gera o imobilismo e impede a construção do *inédito-viável*.

A passagem da ingenuidade para a criticidade supõe ruptura, coragem e capacidade de assumir riscos; delimita a assunção da responsabilidade, em que se situa o espaço das decisões. A consciência crítica faz com que os homens e as mulheres considerem-se como seres em “devir”, como seres inacabados, incompletos em relação a si mesmos e à própria realidade. Isso desafia-os para um comprometimento no sentido de dar sua contribuição no processo de transformação pessoal e social. A consciência de seu inacabamento coloca homens e mulheres numa atitude de busca contínua de conhecimento através do fazer e refazer a sua própria prática.

Compreendido dessa forma, o processo de conhecimento constitui-se num processo de “dar-se conta” dos aspectos de consciência mágica e ingênua

²⁶ É interessante observar que este trecho encontra-se em um capítulo denominado “A escola necessária para os tempos modernos”.

presentes no próprio ser para, contínua e permanentemente, buscar a sua superação. Ou seja: quanto mais se assume a consciência crítica, mais se percebe a própria consciência mágica e ingênua, pois ninguém é totalmente crítico ou ingênuo. O processo de crescimento se dá através de uma autocrítica permanente. “A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (Freire, 1979a, p. 27). Assim, ao fazer e refazer a prática, homens e mulheres transitam pela consciência ingênua e reencontram-se na sua criticidade, sendo essa uma condição para que assumam o compromisso com o projeto político- pedagógico da escola.

A equipe diretiva da escola, ao assumir a gestão democrática do trabalho pedagógico, necessita desenvolver também uma atuação diferenciada a fim de que possa dar conseqüências práticas ao compromisso com o trabalho coletivo e a politicidade da educação. Essa responsabilidade implica a assunção dos riscos e desafios que lhe são inerentes enquanto coordenação da cotidianidade escolar, o que implica a assunção de alguns desafios. O primeiro desafio é o de que realmente se constituam enquanto equipe, pois isso não ocorre automaticamente; é preciso querer constituir-se como coletivo e investir na sua organização. Para tanto, é fundamental que se reúnam sistematicamente, que reflitam sobre as finalidades de suas práticas, estudem-nas seriamente e assumam a autoria de suas propostas como parte do seu exercício profissional.

Um segundo desafio diz respeito à crença na capacidade de organização coletiva para a construção de alternativas viáveis às limitações da prática. É preciso que se organizem espaços de discussão e estudo a partir dos quais se ampliem as possibilidades de compreender a complexa relação entre teoria e prática, vivenciando-se práticas de formação orientadas pelo entendimento da *dupla ruptura epistemológica*, em que se realize um processo

de teorização das práticas desenvolvidas e também se façam conscientemente opções teórico-práticas que dêem sustentação ao desenvolvimento de práticas que proponham-se à superação dos aspectos limitadores da realidade criticada.

O terceiro desafio é o de lutar por condições de trabalho que contribuam para a profissionalização da docência, incluindo a melhoria das condições salariais, mas também exigindo a melhoria das condições de trabalho, entre as quais está o direito à formação permanente do professor, em que se inclui o incentivo à participação em cursos, seminários, congressos e outros eventos de formação; a garantia de tempo e espaço de trabalho coletivo e estudo no local de trabalho; a participação na construção de projetos de pesquisa, o acesso a novas tecnologias, entre outras. Certamente, tais condições não garantem o compromisso com o estudo e a transformação das práticas pedagógicas, no entanto, sua falta restringe em grande parte essa possibilidade.

Sendo assim, a *reinvenção* da escola e a formação permanente de professores orientada pela conscientização enquanto princípio metodológico e finalidade da prática educativa estabelecem entre si uma relação de circularidade em que influenciam-se mutuamente. Reitera-se, portanto, entre os desafios que se colocam à equipe diretiva, a necessidade de desenvolvimento de uma competência técnico-pedagógica politicamente comprometida com esse processo. Há que se compreender tanto o sentido do trabalho da equipe diretiva como um todo, quanto o dos profissionais que a integram.

Ainda que não se queira reproduzir uma visão funcionalista, que concebe dissociadamente as diferentes formações, faz-se necessário analisar a especificidade da contribuição de cada uma delas, para que, complementando-se a partir das diferentes ênfases que assumem, possam atuar numa perspectiva de totalidade em que o processo de formação de professores crie condições para que se constituam práticas profissionais comprometidas com a democratização da escola.

O funcionamento da equipe diretiva será aqui compreendido a partir das três dimensões da *concepção libertadora da educação*, considerando-as numa perspectiva de complexidade em que uma dimensão contém as demais. Sendo assim, a relação que se estabelece entre cada dimensão da formação com uma atuação profissional, diz respeito à sua ênfase e não exclusividade. Partindo desse entendimento é possível afirmar que a *dimensão política* da educação está relacionada de modo mais direto à prática profissional da direção, já que, em se tratando da gestão democrática da escola, o exercício de diretor/a e vice-diretor/a são cargos eminentemente eletivos, a serviço de um preto escolhido pela comunidade escolar. No entanto, é oportuno destacar que a atuação nos cargos de direção e vice- direção da escola não prescinde das dimensões epistemológica e estética, bem como que os demais profissionais não deixam de ter responsabilidade política acerca de sua atuação profissional, já que esta é a dimensão que orienta a prática em suas demais dimensões.

As dimensões epistemológica e estética da educação, enquanto prática social, dizem respeito, respectivamente, à especificidade da formação profissional do pedagogo — supervisor escolar ou orientador educacional — integrantes da equipe diretiva da escola e que têm contribuições próprias para o processo de formação permanente de professores. Suas contribuições situam-se no âmbito da Pedagogia enquanto campo comum de sua formação, a partir da qual articulam-se as ações que desenvolvem no cotidiano escolar. Nesse sentido, Garcia (1986), ao buscar compreender criticamente o comum e o específico do trabalho dos pedagogos — especialistas em educação — considera que o “orientador educacional é um especialista em relações e o supervisor escolar um especialista em metodologias” (p. 18). Tomando como referência as três dimensões da educação libertadora, é possível considerar o trabalho do orientador educacional com uma ênfase que se situa no âmbito da *dimensão estética* e o trabalho do supervisor escolar com uma ênfase que se situa no âmbito da *dimensão epistemológica*, de modo a estabelecer uma

relação de complementaridade para a atuação no trabalho da direção político-pedagógica da escola.

Vale dizer que tal entendimento exige que se compreenda que a constituição do trabalho em equipe caracteriza-se por momentos em que as ações são coletivas, organizando-se em função das diferentes contribuições dos profissionais que a compõem, bem como exige que estas ações coletivas articulem-se ao planejamento de projetos de trabalho a serem realizados simultânea e integradamente, buscando dar conta de desdobramentos específicos necessários para o desenvolvimento de cada uma das três dimensões da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, o processo de trabalho da equipe diretiva da escola é tema bastante amplo que merece ser analisado mediante as perspectivas de globalidade, totalidade e complexidade que o explicam. Trata-se aqui de contribuir para essa reflexão a partir de um posicionamento em torno das possibilidades de *reinvenção* da supervisão escolar na perspectiva da gestão democrática da escola, tomando como referência uma *concepção libertadora de educação* comprometida com um entendimento progressista da pós-modernidade.

A fim de compreender o uso do termo *reinvenção*, faz-se necessário destacar que a prática profissional da supervisão escolar ainda sofre os efeitos de uma formação que lhe conferiu o estatuto de “especialista em educação”, cuja origem deu ênfase ao controle, à fiscalização e aos aspectos administrativos, burocráticos ou tecnicistas, embebidos de uma pseudoneutralidade. A prática supervisora, mesmo ao assumir o nome de coordenação pedagógica, entre outros, configura-se ainda pelo estabelecimento de relações hierárquicas, caracterizando-se pela centralidade na tarefa e não na reflexão. A despeito de tais críticas, a década de 80 foi marcada pela busca de reconstrução da identidade do/a supervisor/a escolar, a fim de superar sua imagem social de “tecnocrata desumanizado” ou “especialista descomprometido”

(Brandão, 1983, p. 11), desenvolvendo-se a partir daí a concepção de *supervisor-educador*. E esse o contexto em que Freire, convidado para o III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em Goiânia, de 20 a 25 de outubro de 1980, teve seu primeiro grande encontro após quase 16 anos de exílio, realizando palestra que recebeu o nome de *Educação: o sonho possível*, em que se posiciona sobre a prática profissional do *supervisor-educado*.

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor? Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador/educando (Freire, in Brandão, 1983, p. 95).

O posicionamento de Freire confirma a importância da *dimensão epistemológica* para que o supervisor possa constituir-se como um *supervisor-educador*. No entanto, esta dimensão não tem um fim em si mesma; politicamente comprometida, orienta-se no sentido de contribuir para a democratização do conhecimento na escola e a partir dela. Assim, para que possa atuar efetivamente nessa direção, a identidade profissional do/a supervisor/a escolar necessita ser problematizada a partir de dois aspectos complementares que interferem diretamente na cotidianidade de seu trabalho: a intencionalidade de sua postura profissional e o entendimento acerca de seu objeto de trabalho na escola.

Quanto ao primeiro aspecto, que diz respeito às relações de trabalho a serem estabelecidas na escola, a postura libertadora em supervisão escolar fundamenta-se na crítica à sua concepção tradicional, apontando alternativas de redimensionamento da mesma, tendo em vista a gestão democrática do trabalho pedagógico. Sendo assim, esta concepção de *supervisor-educador*, ao comprometer-se com a democratização da escola, opõe-se às características restritivas da supervisão tradicional, propondo que se supere: a neutralidade pelo posicionamento crítico; o controle pelo comprometimento; as relações

hierárquicas pela responsabilidade partilhada; o individualismo pela solidariedade; a separação do fazer e do pensar pela reflexão coletiva; a ajuda pela problematização; a receita pela criação. Enfim, compromete-se com a reflexão e permanente reconstrução de sua prática profissional, tendo em vista a superação da ênfase administrativo-burocrática ou técnico-pragmática para constituir-se como articulador necessário à gestão democrática do trabalho pedagógico.

Dessa forma, inversamente à concepção tradicional que propôs ao supervisor/a as tarefas de pensar, planejar e avaliar a qualidade da execução de práticas padronizadas e previamente definidas, reduzindo o professor a objeto de seu controle, o *supervisor-educador* assume o compromisso de desafiar a reflexão dos professores, ao problematizar sua prática profissional em formação permanente. Por conseguinte, assume como função específica da identidade profissional comprometida com a democratização da escola, “a socialização do saber docente, na medida em que a ela cabe estimular a troca de experiências entre os professores, a discussão e a sistematização da prática pedagógica” (Garcia, 1986, p. 19). Nesse processo, constrói sua participação como profissional que, assim como cada professor em sua área de formação, tem uma contribuição específica e importante a ser compartilhada para que as práticas pedagógicas desenvolvidas possam ser compreendidas e reconstruídas em função das perspectivas de globalidade, totalidade e complexidade que envolvem as ações coletivas comprometidas com a constituição de um projeto político-pedagógico de uma escola de qualidade democrática.

Refletindo a esse respeito, Silva Jr. (1986) propõe que a ação do supervisor coloque-se a serviço da organização do trabalho coletivo e desafia a qualidade de sua participação nesse processo:

Quando o supervisor, definido e reconhecido como um educador, se revelar capaz de articular a ação dos demais educadores, respeitando a sua criação e, ao mesmo tempo, favorecendo seu acesso ao conhecimento, a inevitabilidade da divisão interna do trabalho na escola estará superada pela reapropriação pelo conjunto dos educadores no sentido do projeto educacional que os une e

sanciona o trabalho desenvolvido com seus alunos. O supervisor será então a referência necessária para a concretização desse projeto (p. 116).

A transformação da prática da supervisão escolar a partir dessa concepção, implica aprofundar a compreensão em torno do segundo aspecto: o objeto de trabalho da supervisão escolar. Medina²⁷ (1995) problematiza o pensamento a esse respeito, analisando os problemas decorrentes de sua indefinição por parte do/a próprio/a supervisor/a, a partir do relato da seguinte situação:

Uma professora do currículo por atividades estava no pátio com os seus alunos, desenvolvendo atividades de educação física. Repentinamente, abandonou o trabalho que executava e dirigiu-se à secretaria. Entrou, e falando alto disse: “Tem um rapaz estranho na escola conversando com os meus alunos no pátio. Será que alguém pode ver quem é e o que deseja?” A supervisora, que se encontrava na sala da secretaria, respondeu de imediato ao apelo da professora. De braços cruzados, interpelou o desconhecido. Era o irmão da cozinheira que pretendia dar-lhe um recado; como não conhecia a escola, perguntou aos alunos onde ficava a cozinha (p. 118-119).

Essa, entre outras situações semelhantes vivenciadas na escola, fizeram-lhe refletir sobre a conduta da supervisora que, sem inicialmente dialogar sobre a situação ocorrida, agiu quase que por impulso, atendendo à solicitação da

²⁷ Recorro ao trabalho de Medina por considerar este um relevante trabalho de pesquisa realizado com supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e que consiste em uma das poucas publicações específicas em torno da teoria e prática da supervisão escolar, trazendo importante contribuição especialmente no que diz respeito à problematização em torno do objeto do trabalho do supervisor na escola pública. Contudo, considero que a reflexão apresentada naquele momento como alternativa à ação supervisora tradicional, denominada de *ação supervisora renovada*, não refere explicitamente a opção teórica em que se sustenta tal proposta; como também, ao opor-se à característica de neutralidade da atuação tradicional a partir da proposição de um “comportamento expresso com clareza” (p. 88) não assume explicitamente uma posição acerca da *dimensão política* da educação. Portanto, embora a posição aqui apresentada coincida com a referida autora quanto à necessidade de uma ação supervisora comprometida com a democratização das relações na escola, há que se fazer uma distinção entre os posicionamentos adotados. Para Medina (1995), a democratização parece estar ligada a uma competência técnica profissional desvinculada de compromissos políticos, visto que afirma: “Entendo que o partido que estiver no governo para pensar uma escola democrática necessita discutir os princípios dessa escola com outros partidos mas elaborada com a escola, que por sua vez participa levando em conta o que as comunidades indicam como prioridade e necessidade. Para isso, escolhe pessoas competentes, responsáveis, sérias, idôneas e comprometidas com a democratização do ensino e da educação” (p. 139). Contrariamente, a posição assumida neste trabalho pretende não apenas defender a importância da *dimensão política* da educação entendida, conforme Freire, como uma prioridade que orienta as demais dimensões do processo educativo, mas também assumir a crítica de uma proposta pedagógica construída pelo conjunto de educadores a partir da Administração da Cidade de Porto Alegre pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

professora. A supervisora, mediante o questionamento da pesquisadora, assim respondeu: “Eu tenho que agir assim, se eu não tivesse feito ela teria reclamado de mim” (Medina, 1995, p. 119). Para Medina, tal situação demonstra que o/a supervisor/a, ao não ter clareza de seu objeto de trabalho, busca justificar sua presença na escola através do cumprimento das mais variadas tarefas, considerando estar em “auxílio ao professor”. Dessa forma, acaba por assumir um papel de tarefeiro, atuando com base no espontaneísmo, realizando ações pontuais, isoladas e sem perspectiva de continuidade.

Partindo dessa reflexão, Medina propõe que o objeto de trabalho da supervisão escolar se situe no campo do ensinar e do aprender, orientando esse processo, o que “significa criar um processo de diálogo que permita repensar ações num movimento que recria e reinventa” (p. 129). Dessa forma, o/a supervisor/a passa a atuar “por intermédio de atividades baseadas na pesquisa do trabalho realizado no dia-a-dia da escola” (p. 158), identificando assim espaços a serem ocupados na relação com os professores, tendo em vista a possibilidade de transformação coletiva das práticas escolares. Considera possível que se efetive uma *açã'o repensada* da supervisão escolar de modo a caracterizar-se como um processo de construção mútua de conhecimento, sendo necessário, para tanto, que a organização do trabalho na escola também se transforme.

Essa é uma possibilidade que se amplia a partir da gestão democrática do trabalho pedagógico, já que, ao assumir a conscientização como princípio metodológico e finalidade da prática pedagógica, a *reinvenção* da escola é entendida como um *sonho possível* a partir da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. Para tanto, é preciso que o/a supervisor/a, juntamente com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem

como lutando para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de *reinventar* sua atuação profissional.

Participando nesse processo, o/a supervisor/a, ao mesmo tempo que contribui para a *reinvenção* da escola, simultaneamente *reinventa-se*, já que à medida que a escola se transforme, também exigirá uma atuação diferenciada deste profissional. Faz-se necessário portanto que o/a supervisor/a tome consciência do conhecimento que desenvolve a partir de sua prática profissional, que assuma seus saberes e sua incompletude, incluindo-se criticamente num movimento de constante (trans)formação, à medida que desenvolve a consciência crítica de sua prática pedagógica, o que exige ação-reflexão e registro permanentes e sistematizados.

Entre outros aspectos, há que se *reinventar* a natureza das relações que se estabelecem entre supervisor e professor, já que essas têm sido historicamente sustentadas pela obrigatoriedade em seu sentido restritivo. O/A supervisor/a escolar tem sido, em grande parte, o/a responsável pela cobrança das obrigações escolares, as quais têm servido como instrumento de controle e de fortalecimento de relações hierárquicas. As práticas dessa natureza têm contribuído para consolidar uma imagem profissional que, ligada a essa concepção de obrigatoriedade, configura-se como elemento inibidor da reflexão. Logo, para que se desenvolva uma nova identidade profissional do/a supervisor/a escolar, é preciso que tais práticas sejam *reinventadas* a fim de que possam explorar o caráter frutífero que a obrigatoriedade pode assumir quando estabelecida e avaliada conjuntamente.

Há que se construir novas obrigatoriedades na relação supervisor/a-professor/a, tendo em vista a possibilidade de que se desenvolvam, no e a partir do processo de formação permanente, a esperança, a curiosidade e a alegria necessárias à práxis educativa libertadora. Trata-se de assumir o desafio proposto por Snyders (1993) de fazer da obrigação “a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraía, onde ainda não fora bem-

sucedido” (p. 106); trata-se de assumir o espaço coletivo de formação como a única possibilidade de problematizar a prática profissional do professor de modo a comprometê-lo com um projeto político-pedagógico de escola.

Contudo, considerando a “natureza complexa da interlocução que possibilita a mudança do esquema conceitual que serve de referência à ação” (Souza Patto, 1993, p. 352), torna-se de fundamental importância a *reinvenção* das práticas tradicionais da supervisão escolar a partir da conscientização como princípio metodológico, a fim de que possa, com sua prática profissional, “colaborar com grupos de educadores na superação da maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica com que lidam com a tarefa de ensinar” (Souza Patto, 1993, p. 352). Implica estabelecer relações no cotidiano escolar que, ultrapassando os limites da espontaneidade, construam uma *disciplina intelectual* necessária ao exercício da constante indagação diante dos fatos, próprio da consciência crítica. A assunção de uma posição reflexivo-crítica por parte dos sujeitos, no exercício permanente de sua curiosidade espontânea, poderá fazer com que esta venha a tornar-se *curiosidade epistemológica* comprometida com um projeto comum. Para tanto, o/a supervisor/a escolar há que atuar, necessariamente, na perspectiva do trabalho coletivo, sendo esta uma obrigatoriedade que se impõe a um trabalho de formação que assuma o compromisso com a gestão democrática do trabalho pedagógico.

Em razão desta opção, colocam-se novas obrigatoriedades também ao/à supervisor/a que, fazendo da reflexão permanente das práticas educativas na escola uma meta a ser perseguida cotidianamente, ressignifica seu próprio objeto de trabalho, de modo a constituir-se no que Souza Patto (1993) denominou de “interlocutor qualificado”: um profissional que “deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança” (p. 352). Sendo assim, constitui-se uma obrigatoriedade à prática da

supervisão comprometida com a gestão democrática do trabalho pedagógico considerar a queixa como uma manifestação que encobre *situações-limite* que precisam ser explicitadas, compartilhadas, analisadas crítica e coletivamente a fim de que se possa propor a superação de relações que se situam no nível da cotidianidade. E preciso que o/a supervisor/a oriente suas ações a partir do entendimento de que

E...] um trabalho grupal que se pretenda caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar “polir as arestas” e propor-se melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de “relações humanas” conciliadoras; ao contrário, deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes (Souza Patto, 1993, p. 352).

A supervisão escolar, nesta perspectiva da gestão democrática trabalhará para o reclimencionamento das relações que se estabelecem no interior da escola, exercendo uma interlocução constante com o professor no estudo de sua prática, instituindo conjuntamente obrigatoriedades que se constituam em elemento de apoio para o desenvolvimento de uma séria *disciplina intelectual* que, de forma sistemática e intencionalmente planejada, estabeleça uma articulação permanente entre teoria e prática didática, problematizando situações padronizadas e desafiando a criação do *inédito-viável*.

Para tanto, faz-se necessário que o/a supervisor/a assuma o desafio de ressignificar as relações estabelecidas a partir de seu trabalho, *fazendo evoluir* a natureza das obrigações escolares, de modo a torná-las elementos desencadeadores da reflexão. Ao vivenciar novas formas de relação com o obrigatório, poderá o professor atribuir-lhe o significado libertador proposto por Snyders, vislumbrando as possibilidades de surgimento da alegria no interior da obrigatoriedade a partir de sua própria vivência em (trans)formação permanente

e repensando, conseqüentemente, também as relações de obrigatoriedade estabelecidas em sala de aula.

Assim, a partir do estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas, de sua *crítica* e reconstrução permanentes, num processo em que o/a professor/a também vivenda situações de aprendizagem, poderá o projeto político-pedagógico da escola ser construído e vivenciado coletivamente no cotidiano escolar, ampliando o campo das possibilidades de cada um problematizar sua *ótica de particularidade* na perspectiva do desenvolvimento da *ótica do humano-genérico*. É nesse sentido que se insere a ação do *supervisor-educador* como um/a articulador/a das ações educativas de tal forma que, através de um processo permanente de debate coletivo, de crítica recíproca, de permuta de pontos de vista, num movimento dinâmico entre teoria e prática, vá tornando-se possível a explicitação e análise dos pressupostos que estão orientando as práticas escolares e recriando-as a partir de opções teórico-críticas conscientes, coletivas e eticamente democráticas.

Por conseguinte, compreendendo que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (Pimenta, 1997, p. 23) e que esta ocorre em função da reflexão realizada pelo professor, em seus diferentes níveis, a reflexão coletiva constitui-se no maior desafio ao trabalho do *supervisoreducador*. Sendo assim, é possível compreender como seu objeto de trabalho a construção coletiva da organização do ensino a partir da (trans)formação permanente da teoria e prática didática que orientam o planejamento coletivo e contextualizado, já que a necessidade fundamental é

[...] de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestão de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas escolas (Pimenta, 1997, p. 24).

A didática é portanto concebida como necessidade inerente à compreensão da educação e do ensino “como prática social viva nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem” (Pimenta, 1997, p. 21) e, por isso, uma decorrência da prática profissional do professor é construir uma didática coerente com a elevação da consciência de sua práxis pedagógica, já que “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis — ação e reflexão” (Freire, 1982, p. 82). Esse consiste o objeto de trabalho do/a supervisor/a que assume uma proposta progressista de formação de professores orientada pelo princípio metodológico da conscientização. Para tanto, há que comprometer-se com o processo de re-significação da didática a partir da compreensão do “tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)” (Pimenta, 1997, p. 21) em função dos contextos em que as práticas ocorrem.

A construção da teoria didática a partir da prática demanda a criação de uma *rigoriedade metódica* que consolide o exercício permanente e coletivo da *disciplina intelectual* mobilizadora da sistematização coletiva da reflexão, contribuindo para a elevação da consciência da práxis, e, conseqüentemente, para o compromisso com a transformação das práticas pedagógicas. A mediação desse processo exige a criação de instrumentos metodológicos que o qualifiquem e requer uma atuação profissional que organize a intencionalidade coletiva para sua operacionalização, dentro dos limites e possibilidades de cada grupo de trabalho. Esse entendimento acerca do objeto de trabalho da supervisão escolar requer o redimensionamento de sua ação a fim de que se problematize, no cotidiano escolar, as relações entre *contexto teórico* e *contexto concreto*, na perspectiva da vivência da práxis educativa libertadora. Esse é um movimento complexo e exige a criação de ações de formação *inéditamente-viáveis*.

Vale destacar a importância de estudar a prática — o que implica ler, escrever, refletir e registrar permanentemente essa reflexão — como um aspecto essencial a ser considerado na relação supervisor-professor, sendo

este um elemento fundamental na proposição de um *obrigatório ressignificado* no sentido proposto por Snyders (1993). Paradoxalmente, a obrigação de estudar a própria prática, que implica necessariamente um olhar investigativo e interdisciplinar, ao partir da *ótica de particularidade* do/a professor/a para problematizá-la em função da análise da realidade que propõe-lhe uma tematização, pode “demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer” (Marques, 1997, p. 92) e desafiar a *reinvenção* da própria prática. Esta é a proposição de Freire ao considerar que “toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (1987, p. 102).

Nessa perspectiva, a formação de professores orientada pelo princípio metodológico da conscientização faz da investigação temática o ponto de partida da dialogicidade em que se constitui o processo formativo de reflexão didática que envolve a práxis criativa de uma *concepção libertadora da educação*. A investigação temática desafia ao processo de *codificação* e *descodificação* da prática e de sua reflexão, através do qual as situações existenciais são refletidas de modo a *criticizar* sua visão *focalista* e refazê-la numa perspectiva de totalidade histórica, entendida como unidade entre subjetividade e objetividade, visto que “a realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (Freire, 1982, p. 51). A *codificação* das situações concretas é, pois, uma prática metodológica que desalia a reflexão da realidade a partir de sua representação, uma vez que “transforma a cotidianeidade²⁸ que ela representa num objeto cognoscível” (Freire, 1982, p. 52). Submetida ao diálogo com os sujeitos cognoscentes, viabiliza o exercício de sua *descodificação*, no qual constroem a abstração e a *criticização*, de modo que “começam a questionar a opinião que

²⁸ Nesta obra Freire utiliza a grafia *quotidianeidade*. embora rias últimas obras empregue a grafia *cotidianeidade*.

tinham da realidade e vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma” (Freire, 1982, p. 53).

A construção da codificação faz a mediação entre o *contexto teórico* e o *contexto concreto*, ao mesmo tempo que mediatiza os sujeitos cognoscentes que a desvelam mediante o diálogo. O *contexto teórico* é o contexto do autêntico diálogo entre os sujeitos cognoscentes, inclui a reflexão, a discussão e o estudo da realidade mediante sua tematização. O *contexto concreto* é o contexto social em que os fatos se dão: a cotidianidade. E a partir da vivência da autêntica práxis, estabelecida no movimento entre *contexto teórico* e *contexto concreto* que se constrói o entendimento crítico da realidade, tal como Darnke (1995) afirma, ao analisar a teoria freireana:

Inseridos no contexto real, os seres humanos têm sempre uma certa compreensão tanto dos acontecimentos como da totalidade. Todavia, nem sempre percebem, de forma crítica, a razão de ser dos fatos; muito menos percebem como eles participam da criação da totalidade e como, ao mesmo tempo, por ela são criados. E, pois, no contexto teórico, tomando distância do real, que assumimos a posição de sujeitos cognoscentes (p. 91).

A partir do *contexto teórico* é que tomamos distância de nossa prática para melhor compreendê-la. A “prática de pensar a prática nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (Freire, 1993b, p. 113). Para tanto, o registro assume um papel fundamental, já que quando exercido criticamente, o ato de escrever torna-se provocação ao pensar, mobilizando o exercício da *curiosidade epistemológica*, em constante busca de novos conhecimentos, visto que “importa escrever para buscar o que ler; importa ler para reescrever o que se escreveu e o que se leu. Antes o escrever, depois o ler para o reescrever. Isso é procurar; é aprender: atos em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar” (Marques, 1997, p. 90).

O ato de registrar constitui-se em instrumento fundamental para o processo de formação de professores no exercício de estudo, investigação,

reflexão e avaliação permanentes de sua prática profissional. O ato de registrar a prática e a reflexão da prática pode transformar-se num exercício de *codificação* e *descodificação* do pensamento do/a professor/a, viabilizando a tomada de consciência da teoria implícita na sua ação para, *criticizando-a*, mobilizar o comprometimento com sua (trans)formação permanente.

Especialmente merecem ser repensadas, entre as relações de obrigatoriedade estabelecidas pelo/a supervisor/a com o/a professor/a, as tradicionais cobranças de entrega de planos, relatórios, gráficos percentuais, entre outros, visto que tais formas de registro têm servido mais para inibir do que para estimular a reflexão. Partindo de suas necessidades, os/as próprios/as professores/as poderão criar novas formas de registro que venham a auxiliá-los/as nesse complexo exercício de estudar a própria prática, em função de uma atuação crítica na realidade em que se inserem.

E nesse processo que o trabalho da supervisão implicará, necessariamente, uma vivência de conscientização, pois requer não apenas a tomada de consciência, mas também a assunção de um novo modo de agir frente à realidade, onde a crítica e a autocrítica tomem-se elementos constitutivos do processo de construção do conhecimento. Logo, não há conscientizadores e conscientizados, visto que ao contribuir para a conscientização do grupo também o/a supervisor/a conscientiza-se nesse processo. Contudo, o/a supervisor/a poderá exercer, a partir da articulação do coletivo, forte influência no sentido da crença da *história como possibilidade* e, portanto, na expectativa de que os sujeitos, tomando consciência acerca da função social da docência, superem a concepção fatalista que os limita a serem objetos da história e mobilizem-se no sentido da construção do *inédito-viável*, a qual demanda a superação do comodismo, da apatia e/ou da impotência frente às *situações-limite* que se desvelam no processo de *codificação* e *descodificação*.

É importante compreender a isenção de neutralidade da prática metodológica em que consiste a *codificação/descodificação*, e, para tanto, vale

destacar sua proximidade com a reflexão de Sousa Santos (1996) quando, ao propor um projeto educativo emancipatório que recupere a capacidade de espanto e inconformismo frente a realidade historicamente desumana, propõe que se desenvolva um processo de conscientização através da “produção de imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado” (p. 18). Justifica tal proposta ao considerar que as idéias perderam seu poder mobilizador e nossas opções assentam-se em emoções e sentimentos que merecem ser conflitualizados.

Sendo assim, no processo de tematização da prática pedagógica, orientado pela dialeticidade da *Pedagogia da Esperança* e a *Pedagogia da Indignação* e do inconformismo, faz-se necessário que se desenvolvam propostas *ineditamente-viáveis*, comprometidas com esta desestabilização e com a problematização das compreensões acerca da função social da docência, bem como da necessária *rigoriedade metódica* para fazê-la melhor. *Rigoriedade* que implica necessariamente seriedade, mas não prescinde da alegria, do sonho e da esperança, que nutre-se do prazer da realização e da convivência democrática que, não sendo harmônica, explicita os conflitos e trabalha permanentemente suas contradições, incentivando a tomada de posição frente à construção de um novo senso comum, visto que:

Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele; entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas (Sousa Santos, 1996, p. 18).

Para que o/a supervisor/a possa atuar efetivamente nesse sentido é imprescindível o desenvolvimento de uma postura de compromisso político, aliada a condições técnico-pedagógicas que fundamentem uma prática *ineditamente-*

viável, a partir da qual possa vir a constituir-se em um provocador de esperanças um profissional necessário, artífice e símbolo de uma prática educacional em que o técnico e o político se fundem no serviço da transformação” (Silva Jr., 1986, p. 117). Esta é, pois, a contribuição que a *concepção libertadora da educação* nos aponta a partir do entendimento da educação como um ato de conhecimento associado ao processo de conscientização.

Compreender esse processo é fundamental para sustentar a prática democrática da supervisão escolar, especialmente no que diz respeito à reinvenção da dimensão epistemológica de sua prática profissional em função de sua indissociabilidade das dimensões política e estética que demarcam a opção por um conhecimento libertador. Enfim, o objeto de trabalho da supervisão escolar comprometida com a gestão democrática da escola é a reconstrução coletiva da prática pedagógica a partir da vivência de uma organização do ensino orientada por uma teoria didática que dê sustentação à práxis criativa e medita- mente-viável, em função de um projeto político-pedagógico emancipatório,

A clareza de tal objeto desafia a prática do/a supervisor/a a comprometer-se com o desenvolvimento da identidade do educador progressista, assumindo a Pedagogia da Esperança como fundamento de suas ações de formação e concebendo a (trans)formação das práticas pedagógicas como um processo que exige uma postura crítico-reflexiva que não ocorre ao acaso, mas se movimenta pela curiosidade epistemológica, já que “é efectivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo” (Alarcão, 1996, p. 181). O pensamento reflexivo é parte integrante do objeto de trabalho da supervisão escolar quando compreendido como uma capacidade que se desenvolve no ato de estudar a prática, a qual se amplia a partir de uma postura crítica e sistemática de formação em que o acompanhamento, a problematização, a investigação e o estudo são assumidos na perspectiva da constituição da práxis educativa libertadora.

Para tanto, o trabalho da supervisão escolar envolverá a criação de uma *rigoriedade metódica* que apóie o desenvolvimento de atitudes críticas de formação, tais como a observação, a escuta e o registro, articuladas num processo de reflexão-ação em que se vivencie coletivamente os atos de sonhar, estudar e criar como parte integrantes do movimento permanente de recriação das práticas pedagógicas em função do projeto político-pedagógico da escola. Contudo, a *rigoriedade* não prescinde da criatividade, visto que a sistematização da reflexão ressignificada a partir de uma obrigatoriedade libertadora, “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 1996, p. 98) na construção da autoria de pensamento e da criação do *inédito-viável*.

A construção e a manutenção do rigor no ato de estudar coletivamente justifica-se à medida que contribui para ampliar as possibilidades de criação e recriação das práticas escolares, já que, tornado obrigatório a partir da criticidade que redimensiona seus aspectos repressivos, o rigor pode ser vivido como um ponto de apoio à atividade criadora, assumindo as características do que Freire (1986) denominou de *rigor criativo*, o que decorre de “um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (p. 14) a partir do qual, paradoxalmente, cada um poderá construir sua própria *rigoriedade metódica* à medida que desenvolve sua autoria de pensamento.

Na perspectiva de potencializar esse processo, há que se organizar a prática do/a supervisor/a escolar a partir de uma perspectiva metodológica que operacionalize os princípios que integram o processo de conscientização em função de uma *rigoriedade metódica* que contribua para a constituição da práxis educativa libertadora. Para tanto, sua atuação deve problematizar as práticas docentes circunscrita à *ótica de particularidade*, em função de um sonho coletivo que viabiliza a tomada de consciência da *ótica do humano-genérico* e mobiliza a

vivência da criticidade, da curiosidade e da criatividade, para a consti tuição da práxis educativa libertadora na perspectiva da criação do *inédito-viável*.

Criticidade, curiosidade e criatividade integram os saberes necessários à práxis educativa libertadora e representam a intencionalidade de cada um dos momentos pedagógicos que configuram a conscientização como princípio metodológico. A criticidade é a ênfase do momento de sonhar, em que a *dimensão política* orienta a assunção de compromissos coletivos em função do desenvolvimento da consciência democrática. A curiosidade é a ênfase do momento de estudar, em que a *dimensão epistemológica*, politicamente comprometida, orienta a construção da competência didática para a recriação do ato pedagógico em função da construção de um conhecimento libertador. A criatividade é a ênfase do momento de criar, em que a *dimensão estética*, fundamentada na consciência democrática e no conhecimento libertador, desafia a constituição de uma sensibilidade emancipatória que mobiliza a assunção de compromissos coletivos e amplia as possibilidades de enfrentamento das *situações-limite* a partir da criação do *inédito-viável*.

Esses são desafios a serem assumidos para a *reinvenção* da prática profissional do/a supervisor/a escolar em função da gestão democrática do trabalho pedagógico, a fim de que, fazendo evoluir a natureza das obrigações profissionais estabelecidas na relação com o/a professor/a, bem como em relação ao seu próprio trabalho, possa ser um testemunho da possibilidade de desenvolvimento da capacidade criadora a partir da séria *disciplina intelectual* comprometida com um projeto coletivo, contribuindo para a criação e recriação permanente da práxis educativa libertadora.

Para que possa atuar nesse sentido, o/a supervisor/a precisa assumir o compromisso com a recriação de sua própria identidade profissional, compreendendo-a como um desafio em três perspectivas: uma perspectiva de complexidade que compreende a necessidade da assunção da responsabilidade de sua (trans)formação permanente, exercendo-se como

sujeito criador de sua prática profissional; uma perspectiva de totalidade que argumenta a necessidade de sua participação na elaboração e defesa de propostas institucionais que ampliem as possibilidades de recriar permanente e coletivamente o projeto político-pedagógico da escola; e uma perspectiva de globalidade que defende a necessidade do engajamento na luta de sua categoria profissional para que se constituam condições sociais favoráveis a este processo de permanente (trans)formação de sua prática.

Sobretudo, para além das iniciativas individuais e coletivas de (trans)formação da prática profissional do/a supervisor/a escolar, faz-se necessário que também os cursos de formação, compreendendo a importância desta habilitação profissional, disponham-se a *reinventar-se*, compreendendo a Pedagogia a partir de uma perspectiva interdisciplinar que concebe a complexidade da relação entre arte e ciência²⁹ em sua articulação com a totalidade em que se constrói a relação consciência-mundo. Trata-se, portanto, do desafio de que arte e ciência coexistam num campo pedagógico politicamente orientado em função do desenvolvimento da conscientização, para que a Pedagogia Progressista, ao compreender a educação enquanto prática social, atue segundo uma concepção coletiva e interdisciplinar do conhecimento, considerando que seu “objeto de investigação é ‘o POR QUE’ e é ‘o COMO’ o Ser Humano se transforma através de sua formação” (Nogueira, 1994, p. 94). Logo, a Pedagogia, ao sistematizar a capacidade de conhecer de modo a fazer surgir a criticidade junto com o conhecimento, constitui-se como a ciência da reflexão crítica sobre os “quefazer humanos”; como

²⁹ A discussão sobre a concepção da Pedagogia como ciência da educação a partir de um estatuto epistemológico próprio em relação com as demais ciências da educação, bem como da função da didática nesse processo, é o que fundamenta a reflexão que aqui se apresenta e pode ser aprofundada em várias obras que trazem com muita propriedade esta discussão, entre as quais destacam-se duas obras organizadas por Selma Garrido Pimenta e publicadas pela Cortez Editora: *Pedagogia, ciência da educação?* (1996) e *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (1997).

[...] a ciência daquilo que o Ser Humano é capaz de fazer consigo mesmo. Ela é um instrumento com o qual ele busca congruência e coerência. CONGRUÊNCIA... coisa da técnica: — harmonia causal entre o objeto e sua finalidade. COERÊNCIA... coisa da ética: — harmonia recíproca dos Seres Humanos — entre si e com o Ambiente — na interação entre prioridades conflitantes. TÉCNICA e ÉTICA são os ingredientes das interações entre a personalidade — humana e ambiental — e a herança cultural da civilização (Nogueira, 1994, p. 99).

A Pedagogia, ao lidar com os processos de interação de modo a potencializar a construção do conhecimento, a partir de opções conscientemente organizadas e sistematizadas, contribui para sua compreensão crítica e possibilita que o sujeito desenvolva a consciência de sua própria formação. Desse modo, a Pedagogia tem em si uma natureza interdisciplinar, pois ao mesmo tempo que precisa das demais ciências, também “para qualquer conhecimento científico é fundamental esta possibilidade pedagógica de manter nunca satisfeita a curiosidade humana” (Freire, in Nogueira, 1994b, p. 102). Por isso Freire considera que a Pedagogia consiste, sobretudo, num tipo especial de arte: “a Arte de fazer com que a curiosidade seja permanente e metódica [...] que lida com o conhecimento de forma a não esquecer e nem sufocar a indagação permanente” (Freire, in Nogueira, 1994, p. 101).

Nesse sentido, a arte de *reinventar* a supervisão escolar é um desafio a ser assumido também pelas instâncias de sua formação inicial a fim de que se possam ampliar as condições deste profissional assumir uma identidade progressista que oriente seu querer, agir e refletir em função da gestão democrática do trabalho pedagógico. Esse é também o entendimento de Silva Jr (1997), ao considerar que o supervisor pode se constituir como “um articulador do projeto pedagógico de uma coletividade” (p. 102) e destacar a importância de uma formação que reelabore a relação teoria e prática em supervisão escolar de modo a superar a lógica empresarial que marcou a origem de sua formação e que “ainda hoje se constitui na referência principal nas instâncias de formação e de atualização do supervisor” (p. 97). Vale dizer, um desafio a ser assumido conjuntamente por

seus formadores, já que “o professor de supervisão escolar não pode se valer de autores clássicos no campo, de obras consagradas ou de uma bibliografia variada e estimu jante” (Silva Jr., 1997, p. 99) e, por isso, “ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão. Pesquisar ‘a’ e ‘para a’ supervisão” (p. 100).

Para tanto, urge “construir novas referências teóricas que decorram da análise da prática do supervisor” (p. 104) e, nesse sentido é essencial a proposta de Alarcão (1997) ao enfatizar a importância que assume a didática curricular³⁰ para o estabelecimento de uma estreita relação entre a didática como área científica de investigação e a didática em ação,³¹ de modo a constituir-se numa relação de interdependência a que denomina de *tríplice didático*, em função da qual sugere que “a focagem sobre uma das três partes não significa o desconhecimento das outras, mas antes a sua relação de continuidade” (p. 161).

Trata-se pois de propor o *inédito-viável* também na formação do pedagogo tendo em vista a criação de propostas organizadas em função deste entendimento de *tríplice didático* como uma necessidade à articulação das práticas de ensino, pesquisa e extensão³² no intuito de promover o desenvolvimento da ciência da prática pedagógica do/a professor/a e, especialmente, do supervisor/a enquanto formador. Para Freire (1993b), uma das tarefas da “universidade compreendida em sua tríplice atividade, a da

³⁰ A didática curricular é entendida pela autora como aquela que se ensina nos programas de formação de professores.

³¹ A didática em ação é entendida pela autora como aquela que diz respeito ao exercício da função didática na atuação profissional do educador.

³² Articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão é uma proposta que não é nova, mas infelizmente ainda encontra-se um tanto longe da realidade desejada, tal como é possível perceber na afirmação de Lirihares (1997), expressando claramente em termos ainda atuais essa preocupação: “Num país com uma pós-graduação que já conta com a produção de mais de seis mil dissertações, as quais alimentam um movimento editorial respeitável que garante uma expressão dentro e fora do Brasil, como vivemos com esse descalabro público? Enquanto se difundem as comunicações via satélite, televisão a cabo e antenas parabólicas [...] a escola pública se esvai, perdendo sua credibilidade e a identificação social de seu trabalho” (p. 66).

docência, a da pesquisa e a da extensão é a de não apenas manifestar mas viver a busca permanente da paixão do conhecimento” (p. 116).

Esse é o sentido de propor que a *reinvenção* da formação do supervisor desafie a curiosidade em torno da construção de uma teoria da didática em supervisão escolar, no intuito de que, refletindo sobre a própria prática, possa contribuir no cotidiano do trabalho pedagógico para a construção de condições sociais que permitam o desenvolvimento de uma perspectiva didática coletiva, desdobramento necessário à conscientização e elemento fundamental para que se amplie a qualidade democrática da construção de um projeto político-pedagógico de escola.

Esta é uma possibilidade que se vislumbra a partir da opção por uma prática de formação inicial também progressista- mente orientada pela conscientização como princípio metodológico que disponha-se a organizar os momentos de sonhar, estudar e criar num exercício permanente de construção da identidade profissional do professor. Tal possibilidade se viabiliza a partir da criação de mecanismos institucionais que assumam, na vivência do *tríplice didático*, a partilha do compromisso com a construção de alternativas para as dificuldades inerentes às perspectivas de globalidade, totalidade e complexidade que envolvem esse processo. Esta poderá ser uma maneira *meditadamente-viável* de gestar, democraticamente, a *reinvenção* da supervisão escolar, bem como de outros estudos, no intuito de potencializar a gestão democrática do trabalho pedagógico na escola pública.

Sobretudo, essa possibilidade se constrói no compromisso coletivo com a construção de um conhecimento libertador; conhecimento que não se encerra na *dimensão epistemológica* mas assume uma perspectiva frente à mesma em função de sua articulação às dimensões política e estética. Vale dizer que a formação de professores orientada pela conscientização, ao articular a arte, a ciência e a política na vivência da reflexão permanente das práticas pedagógicas a partir da perspectiva da *dupla ruptura epistemológica*, faz do

cotidiano escolar um espaço privilegiado da construção de um conhecimento social- mente comprometido com uma melhor qualidade de vida para todos.

Portanto, para que se potencialize o desenvolvimento do estatuto epistemológico de uma ciência pedagógica sustentada por princípios que uperem seu caráter prescritivo e explore a possibilidade criadora do ato pedagógico, será necessária a participação da escola e de seus educadores na sistematização da teoria didático-pedagógica da práxis educativa libertadora, Essa possibilidade poderá ser construída, fundamentalmente, a partir da contribuição de Freire, pedagogo por excelência, que fez de sua obra um testemunho da possibilidade de criação da teoria pedagógica no processo de refletir a própria prática.

Freire exerceu e nos desafia a exercer a possibilidade pedagógica de ativar a curiosidade numa perspectiva interdisciplinar para constituir o ato pedagógico como um ato político, epistemológico e sobretudo estético, construindo, no movimento sistemático de ação-reflexão e registro, uma Pedagogia da Conscientização que orienta a constituição da práxis educativa libertadora na perspectiva da criação do *inédito-viável*. Compreender essa contribuição de Freire é fundamental não para repeti-lo, mas para recriá-lo, da forma como ele mesmo nos desafia ao afirmar: “não tenho nem quero seguidores! Quero recriadores curiosos sobre o que criei, com minha curiosidade epistemológica” (Freire, in Freire, Ana Maria, 1998, p. 46).

4

Considerações acerca da conscientização como princípio metodológico



Ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho,
os homens e as mulheres se conscientizam em comunhão.

O entendimento de que todo conhecimento é provisório talvez seja uma das poucas certezas comuns à diversidade de concepções acerca da pós-modernidade. Contudo, essa relativização das certezas não exime a responsabilidade da assunção de posicionamentos, mesmo que temporários. Tal afirmação torna-se relevante, especialmente, quando se refere à natureza e compromisso de um trabalho de investigação, já que o conhecimento novo é gerado na reflexão de um conhecimento anterior. Para além dessa natureza de provisoriedade, ainda que se considere também a relativização do conhecimento como critério de verdade, ao final deste trabalho cabe tecer algumas considerações acerca do conhecimento construído no processo de investigação, tendo em vista a opção política assumida na defesa de uma educação libertadora.

Para tanto, cabe ratificar a argumentação teórica construída a partir do estudo da obra de Freire acerca da conscientização como finalidade da prática educativa crítica, bem como ousar uma compreensão acerca das perspectivas de globalidade, totalidade e complexidade que integram o conceito de conscientização, considerando-o como um princípio metodológico, de tal forma que:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para o conhecer (Freire, 1996, p. 153).

Contudo, mais do que argumentar teoricamente essa proposição, a reflexão que se apresenta tem o intuito de defender a importância de contextos formadores que se orientem pela conscientização enquanto finalidade e princípio metodológico, considerando essa uma possibilidade de constituírem-se propostas de formação desafiadoras de práticas pedagógicas *inédito-viáveis*, capazes de construir alternativas à lógica excludente da pós-modernidade.

Trata-se aqui de resumir os fundamentos que sustentam a compreensão da conscientização enquanto um princípio de formação, reiterando, em primeiro lugar, a concepção de educação como um ato crítico de construção do conhecimento libertador; em segundo lugar, a concepção de professor como um sujeito histórico, *produto-produtor* das experiências políticas, epistemológicas e estéticas sócio-culturalmente vivenciadas, e que, portanto, atua pedagogicamente segundo sua identidade pessoal-profissional *criticizada* nesse processo; e em terceiro lugar, o entendimento de que no processo de conscientização constroem-se possibilidades de *reinvenção* das práticas escolares na perspectiva de sua democratização, mobilizando a *inteireza* dos sujeitos ao compromisso com a criação do *inédito-viável*.

Considerando tais pressupostos, a conscientização pode ser compreendida a partir das relações de globalidade — totalidade — complexidade — que se estabelecem entre os mesmos no processo de (trans)formação permanente da prática docente, problematizada pela concepção profissional do *educador progressista*, concebido como aquele que vivenda a radicalidade da *adesão* a propostas, em função de seus princípios e valores; compromete-se com o processo de transformação de sua *ação* em função de um projeto coletivo, bem como assume o exercício permanente da

auto-consciência, exercendo a autoria do próprio pensamento e desafiando-se à criação do *inédito- viável*.

A conscientização, compreendida como processo que integra organicamente a criticidade, a curiosidade e a criatividade, orienta-se no sentido do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, problematizando a identidade profissional do educador de tal modo que este possa perceber criticamente as *situações-limite* a que se encontra limitado e, para além delas, perceber-se como sujeito da criação do *inédito-viável*, no desenvolvimento da autoria de sua consciência crítica.

O *inédito-viável*, compreendido como a materialização historicamente possível do sonho almejado, é expressão do compromisso com uma concepção libertadora da educação, em que não apenas se denunciam práticas excludentes, mas, fundamentalmente, se assume a luta pela construção de alternativas possíveis. A criação do *inédito-viável* é, pois, um exercício de ousadia, de assunção do risco do novo e do prazer da autoria do que ainda não existe em função de uma perspectiva utópica na qual a historicidade é um processo que desafia a compreensão da distância entre o sonho e a realidade como um espaço de luta e de criação.

Contudo, ser sujeito da criação do *inédito-viável* implica a assunção de uma relação com o conhecimento em que se desenvolva a autoria de pensamento e a autonomia da ação enquanto dimensões intrínsecas da reconstrução individual possibilitada pelo trabalho coletivo de formação orientado pela conscientização enquanto finalidade e princípio metodológico. Tal proposição justifica-se por ser esta uma possibilidade pedagógica de assumir a finalidade social da vivência da *dupla ruptura epistemológica* proposta por Sousa Santos (1997), a partir da qual, vale reiterar, busca-se construir “um conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 37).

Tendo em vista a assunção deste compromisso, destacam-se três afirmações teóricas complementares, das quais decorrem três compreensões

conceituais necessárias à criação de contextos de formação geradores de práticas *ineditamenteviáveis*. A primeira afirmação diz respeito à perspectiva de globalidade a ser assumida em sua *dimensão política*; a segunda afirmação, à perspectiva de totalidade a ser assumida em sua *dimensão epistemológica* e a terceira afirmação, à perspectiva de complexidade a ser assumida em sua *dimensão estética*.

Tais afirmações, organicamente relacionadas, sintetizam a compreensão de que a conscientização, enquanto finalidade e princípio metodológico da práxis educativa libertadora, é um desafio a ser assumido para que se desenvolvam processos de (trans)formação permanente em que, a partir do trabalho coletivo, se recupere a capacidade de sonhar, se vivencie a *curiosidade epistemológica* e se compartilhe a alegria da criação do *inedito-viável*. Nesse movimento, busca-se estabelecer uma nova relação com o conhecimento em que ciência e senso comum transformem-se mutuamente mediante o compromisso com a compreensão da complexidade da vida cotidiana, tendo em vista a superação de sua lógica social excludente.

Primeira afirmação — A pré-modernidade fundou-se no senso comum, despreocupando-se com o desenvolvimento do conhecimento científico; a ciência moderna desenvolveu o conhecimento científico em oposição ao senso comum; a ciência pós-moderna propõe a superação da dicotomia entre senso comum e conhecimento científico a partir de uma outra forma de conhecimento: a *dupla ruptura epistemológica*, a qual, ao reconhecer o valor epistemológico do senso comum, compreende que a finalidade da ciência encontra-se, justamente, em sua possibilidade de *sensocomunizar-se*. Dessa afirmação decorre a necessidade de compreensão da ideologia do pensamento neoliberal imposta ao senso comum e suas conseqüências à construção da identidade profissional do professor no contexto sociocultural da pós-modernidade (*dimensão política*); Segunda afirmação — O ato de conhecer é compreendido a partir de teorias interpretativas que fundamentam sua explicação segundo um

modelo de ciência historicamente construído, o qual, numa perspectiva progressista da pós-modernidade, consiste num conhecimento libertador, assim concebido pela complexidade da relação que se estabelece entre a totalidade de suas dimensões política, epistemológica, e estética. Dessa afirmação decorre a necessidade de compreensão da forma de conhecimento própria da ciência pós-moderna e suas implicações para a constituição de práticas profissionais crítico-reflexivas, capazes de desenvolver o exercício profissional da docência na perspectiva da permanente recriação da práxis educativa libertadora (*dimensão epistemológica*);

Terceira afirmação — Em seu processo de desenvolvimento, o indivíduo desenvolve a consciência crítica do conhecimento socioculturalmente sistematizado na medida em que, ampliando a diversidade de suas interações sociais, torna-se sujeito do ato de conhecer; nesse processo, reconstrói, no âmbito individual, as etapas históricas do pensamento científico. Dessa afirmação decorre a necessidade de compreensão do processo de conscientização levando em conta a totalidade das dimensões que envolvem o ato de conhecer, bem como sua relação com a complexidade do ato pedagógico, enquanto prática de sujeitos sociais cuja *inteireza* se constitui na historicidade de suas dimensões epistemológica, política e estética (*dimensão estética*).

Tais afirmações poderão constituir-se como eixos organizadores e provocadores de desdobramentos práticos decorrentes do compromisso com o desenvolvimento de propostas de formação voltadas para a construção do *inérito-viável*, enquanto um desafio permanente à prática do educador progressista na perspectiva de que se inaugure uma nova relação com o conhecimento, caracterizada pela *dupla ruptura* epistemológica, enquanto um conhecimento socialmente comprometido com a construção de um senso comum emancipatório.

Propor alternativas concretas, no entanto, pressupõe a criação de condições sociais favoráveis à sua viabilização. Vale retomar, a respeito desta

reflexão, as considerações feitas por Sousa Santos (1989) quanto aos enfrentamentos necessários à vivência da “dupla ruptura epistemológica, qual sejam: em primeiro lugar, se deve progressivamente atenuar o que Foucault designa por desnivelamento dos discursos” (p. 42); em segundo lugar, “se deve progressivamente superar a dicotomia contemplação/ação” (p. 43) e em terceiro lugar “é necessário encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade” (p. 44).

E no sentido deste enfrentamento que se toma relevante tecer considerações acerca do exercício profissional da docência situada num contexto neoliberal, bem como compreender a globalidade em que se insere o movimento de valorização do educador como sujeito de sua formação, no qual a conscientização constitui-se como princípio metodológico. Destacam-se três considerações importantes para expressar uma compreensão crítica que, ao apontar as limitações que se configuram nesse contexto, concebe-as como desafios a serem assumidos na formação permanente do professor a partir de práticas que articulem as dimensões política, epistemológica e estética numa perspectiva de globalidade em que se considere, simultaneamente, as perspectivas de totalidade e complexidade que integram o processo de conscientização como expressão da possibilidade do/a educador/a assumir-se como sujeito da *dupla ruptura epistemológica* na criação do *inédito-viável*.

Primeira consideração — As condições históricas, geradoras de desesperança, explicam o imobilismo e o descomprometimento que representam a reprodução do senso comum dominante e contribuem para a consolidação do descrédito do serviço público e da desvalorização do/a professor/a. Esse contexto exige a criação de práticas coletivas de desestabilização do conformismo, estimuladoras da capacidade de indignação e de sua criticidade, mobilizando ao comprometimento com a qualidade do trabalho público e a profissionalização docente, desafiando a constituição de uma consciência democrática, *produto-produtora* do desenvolvimento da esperança que move a luta pela construção dos

sonhos possíveis mediante uma perspectiva de globalidade progressivamente orientada para a constituição de subjetividades inconformadas e transformadoras (*dimensão política*).

Segunda consideração — A superação das relações profissionais que concebem o professor como mero técnico, é fundamental para que se constituam práticas profissionais crítico-reflexivas. A criação de tal possibilidade demanda a luta por condições institucionais que viabilizem a constituição de práticas de trabalho coletivo em função de um projeto político-pedagógico de qualidade democrática; processo em que se desenvolva uma *disciplina intelectual* voltada para a criação de atitudes de formação permanente capazes de viabilizar a vivência da *dupla ruptura epistemológica* e a construção de um conhecimento libertador, *produto-produtor da curiosidade epistemológica* que mobiliza o prazer de estudar mediante a perspectiva de totalidade do compromisso que nele se expressa (*dimensão epistemológica*).

Terceira consideração — A construção do processo de mudança das práticas pedagógicas não prescinde do/a professor/a, enquanto sujeito de um processo em que constrói, simultaneamente, conhecimento, subjetividade e identidade. Sendo assim, há que se considerar a importância da valorização de sua *inteireza* pessoal-profissional a partir da proposição de práticas reflexivas que desafiem a constituição de uma sensibilidade emancipatória, *produto-produtora* da vivência da alegria da criação do *inédito-viável* que fortalece para o enfrentamento das *situações-limite* que se apresentam mediante a perspectiva de complexidade em que se inscreve o cotidiano escolar (*dimensão estética*).

Essas considerações desafiam o redimensionamento da cotidianidade das práticas formadoras na perspectiva da assunção da conscientização enquanto princípio metodológico, cuja concretude pode ser vislumbrada a partir

de três *momentos pedagógicos*¹— sonhar, estudar e criar — os quais, apenas método logicamente separados, dialogam entre si e se entrecruzam em função das perspectivas de (l)ogicidade, totalidade e complexidade que caracterizam o ato pedagógico comprometido simultaneamente com as dimensões política, epistemológica e estética que integram a educação libertadora.

O momento de sonhar desafia a tomada de consciência orientando-se a partir do primeiro princípio que desdobra a conscientização como princípio metodológico: tomar a prática social como ponto de partida; é o momento da denúncia da estrutura desumanizante e do anúncio de sua possibilidade de transformação. A partir da problematização da realidade constrói-se sua *codificação* e desafia-se sua *crítica*, tornando-a como objeto de curiosidade para a reflexão em torno de sua distância do sonho almejado; processo em que se desenvolvem, simultaneamente, a tomada de consciência dos próprios saberes e seus questionamentos, mobilizando a busca de novos conhecimentos. O exercício sistemático da capacidade de sonhar coletivamente, em função do desenvolvimento da consciência democrática, transforma-se em movimento que sela o compromisso com a criação do *inédito-viável*, do qual a atitude crítica de estudo torna-se uma decorrência. E, portanto, no desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente que se constrói a circularidade que se estabelece entre a conscientização e a gestão democrática do trabalho pedagógico; momento de adesão à *Pedagogia da Esperança*, dialetizada pela *Pedagogia da Indignação*, constituindo-se assim no primeiro passo para a construção de um trabalho coletivo, pois é preciso que se vença a desesperança para assumir a luta pela transformação, já que a “utopia recusa a

¹ Essa expressão é tomada de empréstimo de educadores que, tendo trabalhado com Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, traduziram a teoria dialética do conhecimento a partir do que denominaram de *três momentos pedagógicos*, organizadores da dialogicidade no processo de construção de programas educativos. A esse respeito, ver: PONTUSCI-IICA (org.), *Ousadia no diálogo* (São Paulo: Loyola, 1993) e DELIZOICOV, Demétrio, *Conhecimento, tensões e transições* (Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991),

subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas” (Sousa Santos, 1995, p. 324).

O momento de estudar desafia a elevação da consciência da práxis orientando-se a partir do segundo princípio que desdobra a conscientização como princípio metodológico: realizar um processo de teorização sobre a prática; é o momento em que a compreensão da realidade *codificada*, através de sua *descodificação*, permite que se vislumbre um caminho para sua transformação. O desenvolvimento sistemático dessa capacidade de estudar coletivamente a partir da tematização da prática transforma-se em necessidade decorrente do desejo de exercer-se como sujeito nesse processo. E, portanto, o momento de ação e comprometimento com a circularidade que se estabelece entre a elevação da consciência da práxis educativa libertadora e a identidade do *educador progressista*, já que é nesse movimento que a curiosidade, tornando-se epistemológica, passa a ser elemento imprescindível à prática profissional do/a professor/a. Estudar e sonhar coletivamente constituem-se pois em atos complementares, visto que “só se pode estudar aquilo que se sonhou primeiro” (Bachelard, 1989, p. 28); esse é o processo em que se ampliam as possibilidades de criação do *inédito-viável*, já que a teoria, politicamente comprometida, é elemento indispensável à ação transformadora.

O momento de criar, potencializado a partir dos atos de sonhar e estudar coletivamente, desafia a vivência da práxis criativa orientando-se pelo terceiro princípio que desdobra a conscientização como princípio metodológico: fazer da teoria uma orientação para a ação transformadora. E, portanto, o momento da autoconsciência e comprometimento com a circularidade que se estabelece entre a diversidade das interações sociais em diferentes níveis de reflexão e a ampliação das possibilidades de criação do *inédito-viável*, movimento em que se desafia a identidade do *educador progressista* ao exercício de sua criatividade e autoria de pensamento. Este momento é justamente o que dá sentido à *rigoriedade metódica* necessária ao desenvolvimento desta postura crítica de formação, em que, no

desenvolvimento do ato de registrar, o/a professor/a toma-se sujeito criador da práxis educativa libertadora, ampliando assim a diversidade das alegrias vividas na e a partir da escola. “Na alegria, é a totalidade da pessoa que progride – e, em relação à totalidade da vida: sentir, compreender, força de agir” (Snyders, 1988, p. 19); é a alegria da criação do *inédito-viável* que mantém a esperança na *reinvenção* do futuro e movimenta o processo de construção de novas utopias.

Em síntese, a conscientização, para constituir-se como tal, precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva de globalidade orientada pela *Pedagogia da Esperança* que assume, em cada uma das dimensões que integram a conscientização, um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da inviabilidade vivenciada histórico-culturalmente e o anúncio das condições de possibilidade vislumbradas como um *sonho possível*, bem como o compromisso com a luta pela concretização de tais possibilidades. Essa perspectiva de globalidade amplia-se pela compreensão da perspectiva de totalidade que desafia a ação a partir de uma complexa articulação de três relações de circularidade complementares que a integram: no plano da *adesão*, trata-se de compreender a relação de circularidade que se estabelece entre conscientização e gestão democrática; no plano da *ação* a circularidade se estabelece entre a elevação da consciência da práxis educativa libertadora e a identidade do *educador progressista*; no plano da *autoconsciência* a relação de circularidade se dá entre a diversidade das interações sociais em diferentes níveis de reflexão e a ampliação das possibilidades de criação do *inédito-viável*.

Assim, o compromisso com a criação do *inédito-viável* constitui-se um desafio à prática profissional do *educador progressista* em (trans)formação permanente, tendo em vista a vivência de uma nova relação com o conhecimento, a serviço da qualidade de vida. Para tanto, há que se constituir na problematização da prática, através de um processo contínuo de ação — reflexão — registro — ação — reflexão, crítico e sistemático, no qual os momentos pedagógicos de sonhar, estudar e criar potencializam a

conscientização como um movimento gerador de esperança, curiosidade e alegria. Tal entendimento, mesmo que parcial e provisório, servirá para desencadear a reflexão em torno das perspectivas de globalidade — totalidade — complexidade — que envolvem o processo de formação permanente de professores, inicial ou continuada, como condição para o fortalecimento da luta cotidiana no enfrentamento às práticas sociais excludentes.

Sobretudo, a conscientização como princípio metodológico da (trans)formação permanente representa um desafio ao desenvolvimento da esperança, da curiosidade e da alegria de ser e de viver, no trabalho e a partir dele, enquanto um direito a ser socialmente garantido a todos e todas. Registre-se assim o convite a novas interlocuções, no intuito de suscitar a imaginação e o desenvolvimento de práticas formadoras *ineditan2en- te-viáveis*, que potencializem as capacidades de sonhar, estudar e criar como forma de luta contra a inviabilidade histórica da realização de nossas perspectivas utópicas, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis.

Esse é o entendimento que me faz acreditar na necessidade de que se desenvolvam pedagogias orientadas por uma perspectiva progressista de globalidade que integre simultaneamente a compreensão da perspectiva de totalidade em que se inscrevem as possibilidades da construção coletiva de alternativas *inedito-viáveis* ao contexto neoliberal e a compreensão da complexidade do processo de transformação social e pessoal, em que nos constituímos sujeitos dessa transformação. Parafraseando Paulo Freire, justamente porque *ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, os homens e as mulheres se conscientizam em comunhão*, urge que se desenvolva sua proposição acerca de uma Pedagogia da Conscientização.

5

Quadros-síntese



Quadro 1

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO:
um desafio em três dimensões

Níveis de desenvolvimento da consciência	Relações consciência-mundo <i>Construção da criticidade</i>	<i>Dimensão política</i> ESPERANÇA	<i>Dimensão epistemológica</i> CURIOSIDADE	<i>Dimensão estética</i> ALEGRIA
CONSCIÊNCIA INTRANSCITIVA	Acrítica	Necessidade ontológica	Curiosidade desarmada	Alegria fundada no impulso vital
CONSCIÊNCIA TRANSITIVO-INGÊNUA	Crítica limitada ao seu condicionamento social	Consciência da necessidade de uma pedagogia da esperança	Curiosidade castrada, obstruída pela burocratização mental	Alegria das relações interpessoais
CONSCIÊNCIA CRÍTICA	Auto-criticização construída a partir do desenvolvimento da rigorosidade metódica	Prática transformada e transformadora fundada na esperança	Curiosidade epistemológica orientada pela consciência da práxis libertadora	Alegria da criação do <i>inédito-viável</i>

Quadro 2
 O PROCESSO IDENTITARIO DO *EDUCADOR*
PROGRESSISTA:
 um desafio em três planos

Relações consciência-mundo	Processo identitário	<i>Dimensão política</i>	<i>Dimensão epistemo- lógica</i>	<i>Dimensão estética</i>
Pessoal	Educador progressis- ta	Adesão	Ação	Auto- consciên- cia
↕	↕	↕	↕	↕
Profissio- nal	Práxis educativa libertadora	Consciên- cia demo- crática	Conheci- mento libertador	Sensibili- dade emancipa- tória

Quadro 3

A CONSCIENTIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
um desafio em três perspectivas

Três Perspectivas	Três dimensões	Dimensão política	Dimensão epistemológica	Dimensão estética
GLOBALIDADE (adesão)	Pedagogia da Esperança (política)	SONHAR	ESTUDAR	CRIAR
↓	↓	↓	↓	↓
TOTALIDADE (ação)	Princípios que articulam as três dimensões (epistemológica)	1º princípio: Ter a prática social como ponto de partida. (criticidade)	2º princípio: Realizar um processo de teorização sobre a prática. (curiosidade)	3º princípio: Fazer da teoria um guia para a ação transformadora (criatividade)
↓	↓	↓	↓	↓
COMPLEXIDADE (autoconsciência)	Três relações de circularidade complementares (estética)	No plano da adesão: conscientização	No plano da ação: identidade do educador progressista	No plano da autoconsciência: diversidade das interações sociais em diferentes níveis de reflexão
		↕	↕	↕
		gestão democrática do trabalho pedagógico	elevação da consciência da práxis educativa libertadora	ampliação das possibilidades de criação do inédito-viável

Referências bibliográficas



Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos...

Paulo Freire

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

———. Contribuição da didática para pensar a formação de professores — reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-190.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (orgs.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 25-45.

AMARAL, João Maria; MOREIRA, Alfredo Maria; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor. In: ALARCAO, Isabel.

———. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89-122.

ANDREOLA, Balduino. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

AOERGS. Entrevista com Paulo Freire. Entrevista concedida a Cecília Guaraná. *Prospectiva*, Revista de Orientação Educacional, Associação dos Orientadores

APPLE, Michael W. Neoliberalismo e educação. 1w APPLE, Michael W.;

- NOVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto, 1998, p. 21-42.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e neoliberalismo. In: Revista *Paixão de Aprender*, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED, n. 9, p. 26-39, dez. 1995.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. Lisboa: Litoral Edições, 1989. *A formação do espírito científico*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALZAN, Newton Cesar. Perfil do supervisor necessário. In: *Supervisão Educacional: novos caminhos*. São Paulo: Papyrus, 1982. (Cadernos Cedes, n. 7, p. 41-57)
- BORGES, Regina Maria Rabeilo. Mudança de paradigma em pesquisas sobre educação de professores. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). *Paradigmas e metodologias da pesquisa em educação — notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 45-50.
- . *Em debate: cientificidade e educação em ciências*. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor as dimensões da militância intelectual que há no educador In: —. (org.). *O educador: vida e morte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1983, p. 71-87.
- . Vida ou morte? Esperança ou desespero? In: —. (org.). *O educador: vida e morte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 9-12.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: SILVAJR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 37-52.
- CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CASTELLS, Manuel (org.) *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. *Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba*. Iri: ENGERS, Maria Emilia Amara! (org.). *Paradigmas e metodologias da pesquisa em educação* — notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. De la palabra conciencia-de-la-opresión a la palabra proyecto de la esperança. In: *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Organización de los Estados Americanos, año 39, n. 120, 1, p. 145, 1995. *Educacionais do RS*, v. 3, n. 22, p. 43-44, set. 1994.

CORTELLA, Mano Sergio. Paulo Freire e a sedução da esperança. In: Fórum Paulo Freire, 1 Encontro Internacional, 28-30 abr. 1988. Coletânea de textos s.p.

COSTA, Mansa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 239-256.

DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELIZOICOV, Demétrio. *C'nhhecimento, tensões e transições*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

DOMINGO, José Contreras, *La autonomia dei profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995, p. 7-14.

FERNANDES, João Viegas. Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto, 1998, p. 113-144.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 111- 121.

FERNANDEZ, Alicia. O lugar da queixa no processo de aprendizagem. In: *Revista Paixão de Aprender*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 4, p. 52-61, set. 1992.

———. A queixa da professora. In: *A mulher escondida na professora: urna leitura psicopedagógica da mulher, da corporeidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 107-116.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991. (Textos Escolhidos, v. 2)

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 205-245.

———. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristína*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a, p. 237-334.

———. Notas. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995, p. 89-120.

———. *Nita e Paulo: crônicas de amor*. São Paulo: Olho D'Água, 1998. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

———. *conscientização: teoria e prática da libertação — urna introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

———. *Educação e mudança*. 20. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

———. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

———. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 89-101.

———. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991a.

- Depoimento de um grande amigo (posfácio) In: FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991b. (Textos Escolhidos, v. 2, p. 273-287)
- *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993a. (3. ed. brasileira, 1997)
- *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.
- Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993c, p. 9-10.
- *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.
- Reagindo sobre este texto... In: NOGUEIRA, Adriano (org.). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis: Vozes, 1994b, p. 100-102.
- À *Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Apresentação, In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. IX-X.
- *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire). Resenha. *Revista de Educação, Ciência e i.uuura*, Lanoas-1, centro universitário 1a ,aiie, v. 4 n. 1, p. 114- 117, 1997.

—— O Desenvolvimento da *Curiosidade Epistemológica*: uma aprendizagem necessária ao processo de formação permanente de professores(as) no cotidiano escolar — novas reflexões. *Revista Estudos Leopoldenses*, Série Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Centro de Ciências Humanas — Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 2, n. 3, p. 59-70, jul./dez. 1998.

—— O obrigatório pode ser alegria: desafios à supervisão escolar. *Revista Reencantando a Educação*, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Criança de Esteio-RS, n. 1, p. 19-24, mar. 1999.

—— Formação permanente de educadores: refletindo o processo de constituição da escola por ciclos de formação. *Revista Paixão de Aprender*, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS, n. 11, p. 78-83, mar. 1999.

—— Projeto Constituinte Escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na Rede Municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31-45.

—— O desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*: uma aprendizagem necessária ao processo de formação permanente de professores(as) no cotidiano escolar. *Revista Educação*, Porto Alegre, Faculdade de Educação — PUCRS, ano 22, n. 37, p. 109-120, mar. 1999.

—— *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores — registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; SILVA, Gilberto Ferreira da. Conhecimento e pedagogia em Paulo Freire: a escrita, o diálogo e a curiosidade como desafios à formação do pedagogo. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas: Centro Universitário La Salle, v. 3, n. 2, p. 39-48, 1998.

FRIGO'ITO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991a, p. 69-90.

———. Tecnologia, relações sociais e educação. In: Revista *T. B*, Rio de Janeiro, p. 131-147, abr./jun. 1991b.

———. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 70-89.

GADO'f'i'l, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: *O fazer e o Pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1986, p. 13-23. (Coleção Educar)

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 30-42.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELIS, Manuel et ai. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 63-85.

Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDFELD, Zélia (org.). *Encontros de vida: 34 depoimentos de pessoas com mais de 60 anos apaixonadas pela vida*. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 179-187.

GÓMEZ, Pérez Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 353-379.

GUA1TARI, Félix. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIERPEZ, Claudio Augusto Silva. Formação continuada de professores na escola cidadã: análise da proposta de formação continuada de professores da Prefeitura de Porto Alegre na terceira gestão da Administração Popular. 1997. Dissertação (Mestrado Educação Básica) — UNISINOS, São Leopoldo.

I-ELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-59.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. s.l.: Grupo Alforja, s.d.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Tena, 1976.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997, p. 59-90.

- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educar).
- MACHADO, Carlos. *As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no Município de Porto Alegre, de 1989 a 1996*. 1998. Dissertação (Mestrado) —Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
- MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de Luisa Baptista. Lisboa: Gracliva, 1997.
- MARQUES, Mano Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Uuí: Ed. UNUUI, 1997.
- McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- MILIS, Wnigh C. Apêndice. do artesanato intelectual. In: *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 211-243.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)
- MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: o que é e para onde leva. In: *Cadernos Em Tempo*. Textos de apoio da edição n. 300/301; mar./abr. 1998. Publicação da Tendência Democracia Socialista do Partido dos Trabalhadores, p. 1-6.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- . Escola, currículo e construção do conhecimento: novas reflexões. In: *Encontro de Verão: textos básicos. Caderno Pedagógico*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 5, p. 16-20, maio 1995.

- MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In; CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (orgs.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 15-24.
- NOGUEIRA, Adriano. A pedagogia: uma contribuição científica para o trabalho educativo interdisciplinar. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 89-100.
- NOGUEIRA, Adriano et ai. A pedagogia histórico-crítica: contextualização histórica e teórica. Entrevista com o Prof. Demerval Saviani. In: *Cademo Pedagógico*, publicação comemorativa dos 50 anos da APP-Sindicato. Curitiba, P1?. 1997, p. 7-22.
- NÓ VOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- . Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. in: FAZENDA, Ivani (org.). *As pesquisas em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 29-41. (Coleção Práxis)
- . Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. in: APPLE, Michael W.; NOVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto, 1998, p. 167-186.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de la et ai. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Suinrnus, 1992.
- PASQUIM. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. Entrevista concedida a Claudius Ceccon. *Pasquim*, Rio de Janeiro, n. especial, p. 7-11, dez. 1978.
- PASSETI'l, Edson. *conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.
- PARTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. (reimpressão)

PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática — ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professo- res: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

———. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PONTUSCHKA (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.

PRIGOGINE, Ilya. *Ofim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Tradução de Roberto [eal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, corno especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997, p. 147-161.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Iglu, 1991.

ROCHA, Maria Selma de Moraes. Gestão democrática: os desafios da prática. In. Revista *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 6, p. 14-19, mar.1994.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, Luc et ai. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de Luisa Baptista, Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Portugal: Afrontamento, 1997.

———. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

——— *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

——— Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SAIJL, Ana Maria. O diagnóstico participativo: uma alternativa para repensar a supervisão educacional brasileira. In: D'ANTOLA, Arlete. *Supervisão e currículo*. São Paulo: Pioneira, 1983, p. 25-34.

SILVA, Luis Heron da (org.). *Para uma pedagogia do conflito*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

——— *Escola cidadã: teoria e prática*. Pegrópolis: Vozes, 1999. SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SILVA JR., Celestino Alves da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1986.

——— *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

——— Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*, Campinas: Papyrus, 1997, p. 91-109.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-29.

SMED. Ensino por ciclos: alternativa para o sucesso escolar. In: *Revista Paixão de Aprender*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 9 n. 9, p.12-25, dez. 1995.

— Ciclos de formação — proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Caderno Pedagógico*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 9, dez. 1996.

O especialista em educação na perspectiva da escola cidadã. *Caderno Pedagógico*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 10, dez. 1996.

— *Plano de Ação dos NAls*. Documento interno. SMED, mar. 1994.

Projeto Constituinte Escolar. Documento interno. SMED, out, 1995. SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

— *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Sonho Possível: Revista de Educação Popular, Canoas: Centro Universitário La Saile; NUPEP, v. 1, n. 1, abr. 2000.

TORRES, Carlos Alberto. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NOVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal: 1998, p. 47-67.

— A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In:

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialécticolibertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Lima Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Lima Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 11-35.

VEIGA-NETO, A. J. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Marfins Fontes, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva do professor*. Lisboa: Educa, 1993.

GRÁFICA
EPECE



□ livro de Ana Lúcia é um belo exercício de reconstrução da “conscientização”, vista especificamente como “princípio metodológico para a formação de professores”. A autora vê a conscientização como uma totalidade orgânica que compreende três dimensões: a política, a epistemológica e a estética que, por sua vez, são referidas respectivamente às categorias da esperança, da curiosidade epistemológica e da alegria. Tudo isso sempre ligado com a formação do educador e da educadora.

Danilo R. Streck

“Ana tem uma capacidade invulgar de introduzir idéias e conceitos e de ir cercando-os por todos os lados e assim aprofundando-os ir fazendo emergir sua rigorosidade no ato de pensar e escrever e sua liberdade no ato de criar e recriar. Escreve com paixão e “boniteza”. Vislumbra o “inédito-viável”. Engaja-se, emociona-se, sofre e se alegra ao penetrar no âmago dos “sonhos possíveis”.

Ana Maria Araújo Freire

“Ana Lúcia é uma estudiosa que se mostra à altura do autor por ela trabalhado como referência teórica central - Paulo Freire - quer no diálogo que estabelece com Freire, com base em sua obra, especialmente a da década de 90, quer incluindo nesse diálogo outros autores nacionais e internacionais, quer, ainda, ampliando-o para trazer elementos da realidade a que se detém também a analisar, estabelecendo orgânico relacionamento teoria/empíria, bem como elaborando importantes constructos teóricos próprios, em especial quando visualiza a categoria conscientização como princípio metodológico para a formação de professores, enriquecendo e dotando a teoria freireana de um corpus integrado explícito”.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão



Afiliada a ABEU



ISBN 85-7430-227-9



9 788574 302270