

PAULO FREIRE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: uma epistemologia em construção dialógica?

Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira¹
Olga Azevedo Marques de Oliveira²

Resumo

Com objetivo de estimular reflexões sobre a complexidade de práticas educacionais libertadoras no atual contexto político e educacional da sociedade brasileira, compartilhamos experiências referenciadas em estudos freireanos, fundamentadas em dialogicidade na formação de educadores. Em abordagem qualitativa de pesquisa, examinam-se registros de construções tecidas em redes de sujeitos, saberes e ações em espaços públicos. Analisamos embates, possibilidades, desafios da práxis em uma perspectiva teórica crítico-dialética, reconhecendo a vitalidade da epistemologia e das lutas de Paulo Freire³.

Palavras-chave: Práxis; Dialogicidade; Formação de educadores.

PAULO FREIRE AND TEACHERS' EDUCATION: an epistemology through a dialogical construction?

Abstract

This research aims to encourage reflection about the complexity of educational practices based on Freire within present political and educational context of Brazilian society. We share experiences based on his thought, valuing dialogue in teachers' education. In a

¹ Universidade Federal Fluminense – Doutora em Educação. mlucia.oliveira@hotmail.com

² Universidade Federal Fluminense – Mestre em Educação. oliveira14olquita@gmail.com

³ Os processos formativos que são narrados neste artigo referem-se a vivências prático-teóricas das autoras em *docência* e *discência*, extensão e pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense ao longo dos anos 90 e 2000 nos projetos *A TV que Você Olha mas não VÊ*, coordenado pela professora Olga Azevedo Marques de Oliveira e *Educação, Saúde e Transformação: Articulando Redes Colaborativas em Espaços Públicos*, coordenado pela professora Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira, fundamentando-nos os princípios epistemológicos e metodológicos de Paulo Freire. As interações pedagógicas mencionadas no texto envolveram estudantes de diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação: Pedagogia, Serviço Social, Geografia, Enfermagem, Nutrição, Biomedicina, História, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Letras, Química, Física, Biologia, Matemática, Educação Física, Direito, Farmácia no cotidiano de aulas e atividades extensionistas, assim como escolas e profissionais de Educação e de Saúde de redes públicas em Niterói, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Itaboraí, Manilha, Angra dos Reis e Rio das Ostras. Valorizamos e agradecemos imensamente suas contribuições como sujeitos na construção coletiva e interdisciplinar de conhecimentos em nossos movimentos freireanos.

qualitative methodology, we examine constructions developed through networks of subjects, knowledge and actions in public spaces. In a critical dialectical theoretical perspective, we analyze confrontation situations, possibilities and challenges emerging from praxis, and recognize the vitality of Freire's epistemology and struggles.

Keywords: Praxis; Dialogical encounters; Teacher's education.

PAULO FREIRE Y FORMACIÓN DE EDUCADORES: ¿una epistemología em construccin dialogica?

Resumen

Con el objetivo de estimular reflexiones sobre la complejidad de prácticas educativas libertadoras en el actual contexto político y educativo de la sociedad brasileña, compartimos experiencias referenciadas en estudios freireanos, buscando lo diálogo en la formación de educadores. En un abordaje cualitativo de investigación, se examina registros de construcciones en redes de sujetos, saberes y acciones en espacios públicos. Analizamos embates, posibilidades, desafíos de la praxis en una perspectiva teórico crítico-dialéctica, reconociendo la vitalidad de la epistemología y luchas de Freire.

Palabras-clave: Práxis; Ejercicio del diálogo; Formación de educadores.

Vinte anos sem Paulo Freire?

Pouco antes de nos deixar, ele disse a alguns amigos assim: 'Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, os bichos, as árvores, a água, a vida!'
(Paulo Freire, apud BRANDÃO, 2001, p.50).

Em época de retomada do discurso conservador e de políticas educacionais reacionárias, tempos e espaços partidos por polarizações, de reformas de ensino restringindo oportunidades de reflexão crítico-social, dias em que se apregoa ideologicamente a escola sem ideologia, a *Escola sem Partido*, qual a atualidade do pensamento, das práticas e das lutas de Paulo Freire por uma educação dialógica e libertadora, a favor da igualdade e da diversidade?

As ideias de Paulo estão caindo nos braços que estão estendidos querendo acolher alguma esperança. (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 25).⁴

Tempos de passeatas com cartazes em que se lê “Fora Paulo Freire”, momentos (outra vez) de intimidação de professores, de censura à arte. Por outro lado, são tempos também de certa apologia ao educador pernambucano, mas dissociando – por desconhecimento ou astúcia – as ideias pedagógicas de suas raízes epistemológicas e horizontes políticos.

Vinte anos sem Paulo Freire? Com Paulo Freire? O desafio que nos instiga hoje é como não desesperar nos embates e tropeços educacionais cotidianos, fundamentando-nos na epistemologia freireana. Estamos conscientes da gravidade da conjuntura política e educacional no país, mas também afirmamos a não inexorabilidade do processo histórico e social com que nos defrontamos, pois

O futuro não é uma província histórica mais além do hoje à espera de que lá cheguemos um dia ... O futuro nasce do presente, de possibilidades em contradição, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem. O futuro é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2000, p.125-126).

Pretendendo estimular reflexões sobre a complexidade de práticas pedagógicas libertadoras, compartilhamos aqui trajetórias dodiscentes referenciadas em estudos freireanos. Tecidas em redes de sujeitos, saberes e ações, em espaços educacionais públicos, essas trajetórias nos contam sobre construções dialógicas na formação (permanente) de aprendizes ensinantes.

⁴ Trecho de entrevista de Ana Maria Araújo Freire, professora, viúva de Paulo Freire, com o título “Paulo estaria de cabelos em pé com esses horrores”. *Jornal O Globo, Caderno Sociedade*, p. 25, 05/09/2017.

Este artigo tem a forma de conversas, como era do gosto de Paulo Freire. Ou, como ele diria, uma forma de cerco epistemológico a problemas com que nos defrontamos.

[...] No 'cerco epistemológico', para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No 'cerco epistemológico' não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo em si; nessa operação procuro compreender o objeto no interior de suas relações com outros. (FREIRE, 1995, p.74).

Buscamos, assim, examinar as dificuldades, as possibilidades e os desafios na formação de educadores para o exercício de uma pedagogia fundamentada epistemológica, metodológica e politicamente em Paulo Freire.

Algumas pistas para o início de conversas: aprendendo *com os outros*

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.
(Cora Coralina).

No processo de formação *docentediscente*, nossas redescobertas profissionais e humanas foram facilitadas e construídas através de leituras/estudos/práticas, debates, resistências pedagógicas, com base na epistemologia freireana. Reflexões e pesquisas participativas desenvolveram-se em ações colaborativas vivenciadas em encontros com estudantes e profissionais de diversas áreas do conhecimento, em processo de formação *por e para* práticas educativas.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p.29).

Muitas dúvidas e muitos avanços, retornos e revisões ocorreram no caminho (buscado) de uma pedagogia crítico-humanista. Indispensável acrescentar que,

nesse processo (re)criativo, mantiveram-se inspiradores diálogos com uma ampla diversidade de teorias, incluindo especificidades de outros campos de estudos. Dessas vivências práticas plurais (acadêmicas, memorialistas), surgiram e surgem relatos instigantes para (re)pensar-se o mundo. Ouvir e acolher posições variadas constam como princípio investigador da pedagogia aberta ao novo, sem ser novidadeira, na pesquisa a várias mãos (BRANDÃO, 2003).

A palavra 'partilha' e suas companheiras (partilhar, compartilhar, coletivizar, socializar, conectar, interagir) significa que, tais como outras dimensões da vida social, a ciência e seus momentos de pesquisa são ou devem ser algo tão estranho quanto possível às teias da posse e do poder. Em outra direção bem diversa, elas devem realizar-se como algo integrado, tanto quanto possível, no círculo do dom e da reciprocidade. (ibid., p. 19).

Certamente há tensões teórico-práticas que, enfrentadas e não camufladas, gestam descobertas e possibilidades para uma pedagogia que reconhece os sujeitos no contexto da realidade histórica, política e social. Afirmativas conflitantes parecem provocações a ambiente de harmonias e podem produzir dificuldades para a convivência. Entretanto, tornam-se exercícios de questionamentos em construções nas diferenças, práticas tão estimuladas por Paulo Freire. Uma pedagogia não domesticadora, voltada para a autonomia e a autoria compartilhadas, exige-nos a recusa a consensos forjados. Concretiza-se em práticas educacionais e sociais acolhedoras, atravessadas e transformadas por fios de teimosia na defesa de convicções, comprometidas e fundamentadas em posicionamento dialógico nos debates.

Considerações a partir de falas do cotidiano

É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros).

Dos nossos acervos de ensino, pesquisa e extensão, emergem memórias de falas estimuladas pela dialogicidade, como método no cotidiano de formação docente-discente, em instituições públicas. Esses registros são recortes e momentos de um processo cuja configuração se envolve na formação histórica, humanística e crítica.

Volto à relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como uma exigência epistemológica. [...] A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. (FREIRE, 1995, p. 74).

(...) Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. [...] A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária. [...] Como seria possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte da minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia. (ibid, p.75).

Nossas práticas docentes nos mantiveram envolvidas em redes diversas de ideias fundadoras de autores, considerando as necessidades e os interesses surgidos nos grupos em formação. Consideramos importante acatar o diferente, mas trazer aos diálogos-aprendizes as lentes de estudos freireanos, nas reconstruções de concepções-convicções para as práticas educacionais presentes e futuras.

O conhecimento não se 'estende' do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1977, p. 36).

Releituras de depoimentos de estudantes e de professores que registramos em vários tempos-momentos podem indicar-nos rumos no enfrentamento de barreiras, nas ações de ensinar/aprender, em uma perspectiva libertadora? Inspirando-nos na *simplicidade* de conversas em situações diversas de

encontros educacionais, pretendemos com elas contribuir para desvelar a necessidade de abertura e intensificação constante dos diálogos formativos.

[...] A simplicidade não tem nada que ver com o simplismo. Na simplicidade se vai fundo nas coisas de maneira acessível, não complicada. No simplismo, não apenas se fica na periferia do objeto tratado, mas sobretudo se toca no objeto de maneira pouco séria. O simplismo implica no desrespeito, de um lado, ao objeto tratado, do outro, àqueles e àquelas com quem se tenta uma relação em torno do objeto. A simplicidade, pelo contrário, envolve um duplo e profundo respeito. Respeito ao tema tratado, respeito àqueles e àquelas com quem se discute o tema. (FREIRE apud FERREIRA, 1983, prefácio, p IV).

A condição de aprendizes-educadores em constante pesquisa gera desdobramentos e aprofundamentos no repensar, no recriar e no reinventar ações pedagógicas. Exige-nos assumir no coletivo a autoria do fazer educativo, mesmo que nos pareça que esse processo caminha enviesado, com tropeços.

Que difícil esse livro tão pequeno de Paulo Freire! (Licencianda em Enfermagem, disciplina Didática, anos 2000, opinando sobre o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire).

Com esse jeito da aula-conversa estudantes tomam coragem e perguntam. (Professora de Curso Normal, anos 80).

Ser bonzinho é Paulo Freire. (Licenciando em Letras, estudante de Didática, participante da gestão de Diretório Acadêmico, anos 90).

Conhecer Paulo Freire me ajudou muito a repensar meu papel e reorientar minha prática como profissional de saúde pública. (Médica, Mestranda, anos 2000).

Professora, e se eu não quiser ser livre? A idéia de ser livre me deixa com medo, me assusta. (Licencianda, disciplina Didática, anos 90, conversando sobre elementos de uma pedagogia da libertação).

Esses livros Cuidado, Escola!, A Vida na Escola e a Escola da Vida! É pra gente desistir de ser professora? (Estudante do Curso Pedagógico, anos 80).⁵

⁵ Os comentários referiam-se a livros que abordam tensões entre reprodução e transformação na educação e na sociedade, muito citados em salas de aula de cursos de formação de professores nos anos 80 e seguintes. *Cuidado, escola!:* Desigualdade, domesticação e algumas saídas (estudo crítico elaborado por Claudius Cecon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira/IDAC, apresentado por Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1986) e *a Vida na escola e a escola da vida!* (idem, Petrópolis: Vozes, 1982).

Isso tem a ver com a criação de territórios de resistência. (Licenciando em Geografia, Disciplina Optativa, anos 2000).

Só se escutam essas idéias de mazelas da escola [...] trazer outras idéias. Isso já enjoou. (professora-pedagoga em turmas do Curso Pedagógico, anos 80).

Acabou, professora! Volto a formas antigas de ensinar (alfabetizar). Essa proposta de deixar a criança descobrir não é entendida pelas mães! Elas reclamam e estão pagando aulas particulares com dinheiro que não têm, precisando trabalhar mais! (Estudante de Curso de Pedagogia, professora em instituição pública, anos 90).

A gente lê muito, estuda muitos textos sobre práxis, mas quando vive na sala de aula a educação como práxis no começo a gente estranha. Agora é que eu estou enxergando. (Licenciando em História, disciplina Didática, anos 90).

São memórias de encontros em tempos e espaços diversos, alguns com jeito de desencontros. Mostram-nos heterogeneidade e complexidade. A dialogicidade não se constrói na conformidade e pode avançar/(re)construir-se em comunicações diversas, apontando questões para elucidação e explicitação de fundamentos de uma epistemologia freireana.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito, nas diversidades de relações. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 1996, p.43).

Refletindo sobre as falas documentadas, identificamos tanto valorização como contestação às ideias de Paulo Freire. Observamos que o conteúdo dos livros de sua autoria, ou de outras publicações elaboradas com base em suas críticas sobre práticas educacionais domesticadoras, pode ter sido/ser assustador ou desconcertante para quem trazia/traz a ideia do professor como detentor de saberes e de poderes, e de condutor de comportamentos. A explicitação de

desigualdades estruturais e contradições econômicas, sociais e educacionais pode ser percebida, com frequência, como algo incômodo ou mesmo, mais recentemente, como diagnóstico ultrapassado pela (interessadamente) apregoada “superação” de conflitos entre as classes sociais. Sabemos, porém, que:

Não se pode falar de liberdade de escolha se ignoramos as enormes desigualdades que caracterizam as sociedades, a essa altura da história; os conflitos de valores, as distribuições de recursos e de poder desiguais, a falta de reconhecimento de numerosos grupos sociais. O que é liberdade ou possibilidade de escolha para os grupos sociais mais favorecidos é [pode ser] destino inexorável para outros. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.98).

Elementos de uma Pedagogia da Autonomia, fundamentando saberes necessários à prática educativa, trazem tanto a adesão como os estranhamentos. Se estudar e aprender técnicas (o que não significa redução ao tecnicismo) pode ser parte dos *saberes necessários* a práticas profissionais em determinadas áreas, como a formação de profissionais de saúde, superar-se a ilusão/rigidez de absoluta objetividade pode ajudar a ultrapassar barreiras em prescrições e procedimentos de tratamento. Pode estimular a curiosidade-pesquisadora dos profissionais e a busca constante de outros indicadores e possibilidades em práticas voltadas para a promoção de pessoas/sociedades saudáveis.

Tais reflexões podem contribuir para a formação de profissionais com autonomia consciente a partir da escuta-sensível/reflexiva contemplada pela dialogicidade freireana. Podem colaborar para revelar e se superar tanto as relações de submissão nas práticas sociais quanto o enraizado mito da informação (em si) salvadora.

Nos comentários registrados, observamos também que se confunde a defesa da liberdade por Paulo Freire com a apologia à licenciosidade, sua recusa ao

autoritarismo (nas relações com o conhecimento e com os outros) com a recusa à autoridade. Cabe lembrar que

É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 61).

A dialogicidade freireana, como suporte metodológico, não pretende estimular se fazer qualquer coisa, mas recriar fazeres pedagógicos para reconstruir saberes fundamentados da concretude da prática, emergindo avanços teóricos. Nos processos de formação de educadores, é imperiosa, portanto, a rigorosidade teórica e metodológica (não confundida com sisudez).

Sobre o processo de construção do conhecimento: embates entre elementos teórico-práticos

*Na fogueira do que faço
por amor me queimo inteiro.
Mas simultâneo renasço
para ser barro do sonho
e artesão do que serei.
(Thiago de Mello. Memória da
esperança, 1981).*

No âmbito das políticas educacionais, vemos que os planos curriculares oficiais, denominados como propostas, ontem e hoje, direcionam os saberes estruturantes a serem desenvolvidos nos diversos cursos, nas áreas de formação acadêmica e nos níveis de ensino. Nas práticas pedagógicas, nos currículos, tensões dialéticas entre reprodução e transformação manifestam-se e são consideradas por Paulo Freire e interlocutores:

[...] o currículo oculto [...] da escola serve para preparar adequadamente os trabalhadores, pois essa é a lógica inexorável do controle capitalista, então

devemos esperar que os trabalhadores necessitem de normas e disposições específicas para funcionar de forma apropriada dentro de um mercado de trabalho hierárquico. Eles precisarão de hábitos que contribuam para o fluxo racional e sem atrito de produção. [...] Entretanto, assim como há importantes falhas em analisar as escolas em termos apenas reprodutivos, [cabe também reconhecer] as possíveis formas pelas quais a vida cotidiana e a história interna das escolas podem mediar e com frequência fornecer a possibilidade para alguns alunos [e professores] reagirem contra mensagens sociais poderosas [...]. (APPLE, 1989, p 87).

Percebem-se dificuldades teóricas e práticas no processo de conhecer/formar-se. Definem-se, em instâncias centrais, os componentes curriculares (disciplinas, atividades, estágios), as ementas e os programas a compor os planos dos cursos. Privilegiam-se as metodologias e o estudo de determinados autores, conforme seleção dos responsáveis pela construção dos modelos de curso e docência nos componentes curriculares.

Lembramos um comentário: *“as crianças no pátio, e professoras sem propostas ou acompanhá-las em suas criações”*, vindo de uma supervisora integrante de Equipe de Proposta Curricular para Educação Pré-Escolar (final dos anos 70). Parecia identificar professoras rebelando-se diante de uma proposta *trazida* a (e não *construída com*) elas. No entanto, talvez fosse a ausência de abertura e de hábito de exercícios dialógicos em bases epistemológicas, tanto por parte do intelectual-supervisor do órgão central quanto do intelectual-professor do chão da escola. Isso impedia o repensar de um projeto disponível às reconstruções? Ou apresentação de outro projeto com autoria do grupo local? Abrir-se para ouvir/sugerir/contrapor?

(...) Sem renunciar à sua experiência de intelectual, o conhecimento sistemático dela advindo, pelo contrário, junta àquela experiência o saber das massas. Aprendendo a mobilizá-las, mobilizando-se na mobilização que faz, aprendendo a organizar-se, organizando-se e organizando, aprende a reconhecer a importância de seu papel sem superestimá-lo nem tampouco subestimá-lo. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002, p. 68).

Por parte de professores e estudantes hoje, em todos os níveis e modalidades, permanecem e agravam-se dificuldades referentes à aquisição de livros e de materiais de apoio, bem como a pouca disponibilidade desses itens nas bibliotecas das instituições. Os recursos trazidos pelas novas tecnologias, a exemplo da internet, facilitam o acesso a publicações, porém, muitas vezes, ele se dá não a fontes primárias, mas a resumos ou a análises aligeiradas dos textos originais.

Aprisionam-se conhecimentos, estabelecem-se direções, conformando subjetividades e desejos aos interesses econômicos, políticos e ideológicos de grupos dominantes. E certas mensagens sociais, com interesses diversos, ganham força intensa por serem comunicadas em redes virtuais através da tecnologia. Isso ocorre em audiências televisivas, com conteúdos reforçados pelo acesso a computadores, a *tablets* e a celulares. Indignamo-nos com (ou assimilamos) conteúdos veiculados/controlados por grupos que exercem poder cerceador de um conhecer inclusivo de vozes, de tradições e de identidades várias. Na formação inicial e continuada dos educadores, é importante o diálogo crítico sobre mensagens subjacentes a notícias, a modas e a hábitos de consumo.

Sabemos que as práticas docentes hoje são bastante atravessadas pelas exigências burocráticas, pela ausência de espaços disponíveis e instigadores e pelas poucas condições objetivas para compartilhamento de experiências no cotidiano de trabalho de professores, o que dificulta o diálogo entre a práticas e a teorias.

[...] planejar não implica em ver as coisas de uma determinada maneira. A mesma realidade, sobre a qual se está agindo, pode ser enxergada de diferentes modos. E a variação não vem de se estar planejando ou não, mas da posição de cada um dentro dessa realidade e frente a ela. (FERREIRA, 1983, p.13).

A dialogicidade que compõe/recompõe saberes/fazerem na diversidade de áreas de conhecimento sofre com as exigências normativas e burocráticas de planejamento que mais enrijecem do que inspiram o processo de conhecer e formar para/na sociedade. Há o risco de conhecimentos fechados, prescritivos e submissos às exigências do sistema, constituindo-se como barreiras aos processos pessoais e coletivos de autoria docente e discente, desde muito tempo valorizados por Paulo Freire.

[...] Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos. (FREIRE, Paulo, 1988, p. 31).

Inseguranças, medo e dependências podem combinar com aceitação e desejo por modelos educacionais. Entretanto, releituras e refazerem se oferecem quando a ciência não endurece mentes e áreas de estudo. E “é preciso primeiramente dizer de novo que as ciências (pelo menos aquelas de que tenho alguma leitura) não são eternas [...]” (BARTHES, 1978, p.29).

Nossas observações, como vimos, indicam que o processo de conhecer carrega/é atravessado por embates nas redes de construção de conhecimentos, limitando (mas não impedindo) avanços na dialogicidade e nos encontros investigativos. Na trajetória dialógica de uma Pedagogia da Autonomia, as construções não são dadas *a priori*, pois é o mergulhar/esgarçar/desmontar/remontar no processo didático que se busca. Essa busca-conquista não nasceu agora e permanece atual e, para alguns é apenas um sonho, enquanto para outros, um exercício constante.

A dialogicidade desconstruindo modelos: *tempos* vividos, *tempo* para construir...

*Compositor de destinos,
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo.
(Caetano Veloso, Oração ao
Tempo, 1979)*

As memórias das instituições públicas de formação docente nos falam de *tempos* (vários) de experiências em rupturas nas formas de organização escolar, caminhos não sem percalços, mas que deixaram registros históricos de autoria e de desconstrução de modelos.

O pensamento hegemônico de cada período histórico-político-social direciona e limita escolhas e organizações escolares, mas essa 'geração de professores' conheceu minimamente possibilidades amplas de formação cidadã em instituições educacionais, encaminhando para a conscientização no mundo. [Essa escola] se mantinha como um espaço de resistência, inclusive por sua localização junto a um bairro operário e de lutas. (BRAGANÇA e ARAÚJO, 2014, p.96).

Hoje, em *tempos* de diversidades subjetivas/sociais gritando exacerbadas, também reconhecemos embates (por vezes silenciados) entre anseios democráticos e diretrizes autoritárias, entre práticas pedagógicas e rigidez de planos pedagógicos-curriculares na formação de educadores.

Os homens [...], porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (FREIRE apud BRAGANÇA e ARAÚJO, 2014, p.96).

Os *tempos* na formação docente-discente são definidos por exigências normativas de calendários oficiais. Se as instâncias centrais trazem propostas distanciadas das bases, por que não interferir, refazê-las, revê-las, rejeitá-las, propondo planos construídos coletivamente? Educadores, estudantes,

familiares, autoridades (?) e sociedade, por vezes, parecem ver mais fracassos do que construções educacionais-sociais significativas. A falta de *tempo* e de condições para encontros e diálogos são elementos dificultadores.

A escolaridade, com seus horários e calendários, com seus rituais, é um instrumento racionalizador já que tem sido, em grande parte, fruto da racionalidade moderna. [...] A penetração do poder da ordenação do tempo, intrometendo-se em nossas vidas e usos sociais, conduz-nos a pensar que o tempo escolar e da educação são algo mais do que o tempo a que se referem o relógio e o calendário. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 19-20) [tradução livre nossa].

Entretanto, também se identificam hoje, na formação e nas práticas docentes, esforços e conquistas no sentido de uma pedagogia de resistência às prescrições, que assume o *tempo* de uma pedagogia da autoria-autonomia compartilhada. Superar divergências em visões e práticas, sem trair tradições ou desfazer conceitos clássicos sem bases científicas, é tarefa que nos exige constante e corajosa reflexão-ação.

Contextos, sujeitos e espaços de construção ...

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar [...] Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. (EVARISTO, 2016,114).

Em entrevista, Paulo Freire relata uma experiência sua em reunião de pais, quando se percebeu aprendiz. Sua humildade e seu comprometimento com as relações dialógicas abriram caminho em sua trajetória de educador para mais aproximações com a realidade objetiva na leitura do mundo.

Eu não entendia como é que não me entendiam. Era tão claro para mim. [...] um dos pais, um sujeito de cara forte, mas mansa, [...] que falava com uma certa condescendência, expressava uma certa pena de mim [...] 'doutor, o senhor sabe onde a gente mora?' E descreveu afinal a geografia da casa dele, a história e a

cultura da casa dele. [...]. 'Chegar em casa de noite, morto de fome e de cansaço tendo que acordar no outro dia às quatro da manhã, portanto tendo que dormir. E os meninos, endiabrados, diabólicos, fazendo o maior barulho do mundo. Numa situação como essa, doutor, o pai bate e não dialoga. Mas não é porque ele não ama. É porque não pode amar como o senhor pode. E prosseguiu: 'eu vou dizer ao senhor como é a sua casa, eu nunca fui lá, mas vou descrever. E descreveu, perfeitamente, a minha casa. (SIMPRO/SP, 1991, p. 5).

Esse momento é visto por Paulo Freire como de esperança, pois confirmou a consciência de classe daquele pai. Mantém-se atual e indispensável considerarmos tanto as condições objetivas de vida como as identidades culturais dos educandos, de suas famílias e das comunidades, na formação e no trabalho docente, na organização e na realização de projetos educacionais e sociais.

No cotidiano de formação de educadores (e na sociedade em geral), porém, percebemos (entre seus críticos e admiradores) equívocos na compreensão teórica das ideias de Paulo Freire. Isso ocorre, por exemplo, no que se refere às relações entre *contextos*, circunstâncias históricas objetivas/condicionantes estruturais e o papel dos *sujeitos* no processo de construção de uma educação dialógica e des-opressora. Escutamos com frequência comentários como

A gente lê Paulo Freire, mas não adianta, é ingenuidade. Não se pode esperar qualquer transformação na escola sem superar-se relações sociais produção capitalistas.

Ou, por outro lado...

Estudando Paulo Freire a gente entende que se a gente quiser, se nós professores quisermos e nos empenharmos, com uma metodologia de diálogo, de participação, tudo pode mudar.

Vemos o quanto é necessário esclarecer que uma pedagogia fundamentada em Paulo Freire se caracteriza pela compreensão dialética das relações entre condições objetivas e ações dos sujeitos na transformação educacional-social,

afastando-se tanto do determinismo imobilizante quanto da visão ingênua e redentora sobre o papel da educação na sociedade. Em outras palavras, como sempre afirmou o educador brasileiro, se a educação sozinha não muda a sociedade, sem ela tampouco se pode esperar a mudança.

Advertamo-nos de que, anulando a importância da consciência ou da subjetividade na História, reduzida então a consciência então a puro reflexo da materialidade, as concepções mecanicistas da História e da consciência se concretizam em funções inviabilizadoras da educação. Decretam a inexorabilidade do futuro que implica necessariamente a morte do sonho e da utopia. (FREIRE, 2000, p.122).

Compreender dialeticamente as tensões entre reprodução e transformação, medo e ousadia é uma exigência da práxis educativa.

O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 209).

Anúncios se mostram hoje em ações de resistência coletiva docente-discente a prescrições pedagógicas e curriculares, na organização dos profissionais da educação, por condições dignas de vida, trabalho e estudo, ocupações de espaços públicos, nas articulações de educadores com movimentos sociais, instituições e parlamentares comprometidos com a justiça, a igualdade e a liberdade de expressão, reconhecendo-nos e fortalecendo-nos como *sujeitos* de construções emancipatórias.

Nossa turma de sexta-série se animou tanto, mas tanto, conhecendo Paulo Freire nos encontros com os universitários, que fizemos estas pesquisas e álbuns sobre as ideias dele e a importância que têm para a educação, o povo, o país. (professora de escola pública, relato a partir de atividades de extensão universidade-escola, 2012).

Por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos

tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção. Seres da responsabilidade. (FREIRE, 2000, p. 128).

Essa é uma medida articulada para aprofundar as desigualdades educacionais, além de promover o desmonte da escola pública. Entendemos que há necessidade de se debater melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica, mas que seja feita de forma democrática e não unilateralmente pelos técnicos do governo. Os profissionais da Educação, estudantes, escolas, universidades, movimentos sociais, associações acadêmicas e sindicatos devem participar desse processo (SEPE/RJ, sobre a Reforma do Ensino Médio, 2016).

É importante pensar nos espaços públicos de educação, de formação inicial e continuada de educadores, escolares, não como espaços outorgados, dados, mas como *espaços plurais construídos, conquistados, criados*, espaços de construção de uma educação e de uma sociedade mais justas e solidárias.

Por uma Pedagogia da IndignAÇÃO: a vitalidade da epistemologia freireana

Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores; há os que lutam muitos anos e são muito bons. Porém há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.
(Bertold Brecht).

Examinando embates e possibilidades na formação de educadores para a construção processual de uma pedagogia fundamentada em Paulo Freire, baseada na dialogicidade e recusa à inexorabilidade histórica e social, vimos sérios desafios ontem e hoje. Frente ao exacerbado reacionarismo, ao imediatismo, ao retrocesso político na sociedade brasileira, ao autoritarismo na edição de reformas curriculares, às tentativas de silenciamento da diversidade de etnias, crenças, orientações sexuais, frente às políticas econômicas que agravam a desigualdade, às ameaças à Educação Pública, qual a vitalidade do pensamento e das lutas de Paulo Freire?

[...] Ao mesmo tempo em que este discurso [do neoliberalismo] fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. 'O desemprego no mundo é uma fatalidade [destes tempos].' 'É uma pena que haja tanta miséria no Brasil. A realidade porém é assim mesmo. Que fazer?'. Nenhuma realidade é assim porque tem que ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim. (FREIRE, 2000, p 123).

A luta árdua em contextos de insistentes tentativas de desvalorização da profissão de professores por parte de quem detém o poder requer de nós muita persistência e entendimento das responsabilidades político-pedagógicas, dos limites e das possibilidades da palavra e da ação dos educadores.

Este texto, uma escritura em *movimento*, é uma homenagem a Paulo Freire e também uma afirmação de sua contemporaneidade. É imperioso ressaltar que a vitalidade da obra de Paulo Freire consiste exatamente na coerência entre suas *concepções epistemológicas*, entre a forma pela qual vê a relação dialética sujeito e objeto na construção de conhecimentos, a dialogicidade que propõe como *perspectiva metodológica* e o *horizonte político* na luta contra todas as formas de opressão.

Ao entender o conhecimento como algo resultante de constante reflexão crítica sobre a realidade, sobre a concretude da prática e sobre a incompletude do saber, Paulo Freire expressa também o reconhecimento de que a realidade, a educação e a sociedade estão em constante movimento, permeadas por contradições que precisam ser evidenciadas e analisadas. Assim, a superação das relações verticais de poder, de opressão social, econômica, política e cultural requerem, especialmente hoje, um desvelamento crítico e um enfrentamento com base em rigorosa argumentação (filosófica e científica) e organizada participação coletiva.

O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito-viável, visto que

o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (FREIRE, 2001, p.30).

Diferentemente do que com frequência é dito, por desconhecimento reducionista ou astúcia política, Paulo Freire jamais negou a importância dos conteúdos e das disciplinas escolares, e a socialização de conhecimentos. O que fez foi afirmar sempre a importância de se questionar as suas bases, problematizar as relações de poder e os interesses que atravessam a produção e a circulação de conhecimentos na escola e na vida.

Tendo desmascarado o mito da neutralidade ideológica na Educação, fazendo a pergunta sobre *a favor de quê e quem, contra quê e quem* está a Educação, Paulo Freire é de fundamental importância no momento em que tentam (politicamente) mascarar a dimensão política da educação ao exigirem uma pretensa neutralidade na escola e na formação de professores.

A clareza, a insistência, a humildade e a ousadia de Paulo Freire tornam mais do que necessária hoje uma Pedagogia da Indignação, que não se restrinja à denúncia ou ao mero ativismo, mas se materialize na ação sempre em diálogo com a reflexão teórica, a saber, uma Pedagogia da IndignAÇÃO.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p.10-11).

Tempos sombrios apunhalam o Patrono da Educação Brasileira, a sua memória e, acima de tudo, a nossa cambaleante democracia. Atualmente há uma proposta de retirar esse título que foi por mérito conquistado por Paulo Freire. A homenagem foi uma proposição popular e aprovada pelo Congresso Nacional

por unanimidade em 2012 (Lei 12.612/12). Por outro lado, há sempre a resistência. Há lutas em movimento pela educação pública, pela liberdade e pela real democracia.

Em defesa da luta de Paulo Freire e contra a *Escola sem Partido*, saudamos o *Partido da Esperança-Ação!*

Referências

APPLE, Michel. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Paulo estaria de cabelos em pé com esses horrores. Entrevista. *Jornal O Globo*, Caderno Sociedade, p. 25, 05/09/2017.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1978.

BRAGANÇA, Inês F de Souza e ARAÚJO, Mairce da S. (orgs.). *Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. História do menino que lia o mundo. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. *Fazendo História*, N. 7. Veranópolis: MST/Itterra, 2001.

BRASIL. Lei 12.612/12, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, a alegria de nosso povo. In: Olhos D'água. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p.111-114.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 4ª. Ed.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

_____. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Edit. Olho d'Água, 1995.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000, p.117-134.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo em educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. *História do menino que lia o mundo*. MST/Itterra, 2001.

SEPE/RJ-SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Nota de repúdio à Medida Provisória 746/16 que versa sobre Reforma do Ensino Médio*. Disponível em: www.seperj.org.br. Acesso em: 11/10/2016.

SINPRO/SP-SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Entrevista com Paulo Freire* (Encarte). SINPRO: São Paulo, 1991.

TORRES SANTOMÉ, Jurgio. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: ArTmed, 2003.

Recebido em: 03.10.2017

Aceito em: 20.10.2017