



ROSANNA BARROS & DEISE CHOTI (ORGS.)

ABRINDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

**Ensaaios em Educação Social, Filosofia Aplicada
e Novas Tecnologias**

Chiado Editora

COLEÇÃO

COMPENDIUM

Chiado Editora

chiadoeditora.com

Um livro vai para além de um objecto. É um encontro entre duas pessoas através da palavra escrita. É esse encontro entre autores e leitores que a Chiado Editora procura todos os dias, trabalhando cada livro com a dedicação de uma obra única e derradeira, seguindo a máxima pessoana "põe tudo quanto és no mínimo que fazes". Queremos que este livro seja um desafio para si. O nosso desafio é merecer que este livro faça parte da sua vida.

chiadoeditora.com

Portugal | Brasil | Angola | Cabo Verde
Avenida da Liberdade
N.º 166, 1.º Andar
1250-166 Lisboa
Portugal

Espanha
Calle Gran Vía
71 - 2.ª planta
28013 Madrid
España

França | Bélgica | Luxemburgo
Porte de Paris
50 Avenue du Président Wilson
Bâtiment 112
La Plaine St Denis 93214
France

Alemanha
Kurfürstendamm 21
10719 Berlin
Deutschland

U.K | U.S.A | Irlanda
Kemp House
152 City Road
London
EC1CV 2NX

© 2014, Rosanna Barros & Deise Choti (Orgs.) e Chiado Editora
E-mail: info@chiadoeditora.com

Título: Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora
Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias

Editor: Camila Figueiredo
Coordenação editorial: Martina Ricci
Composição gráfica: Paula Costa – Departamento Gráfico
Capa: Vítor Duarte
Revisão: Rosanna Barros e Deise Choti

Impressão e acabamento: *Chiado Print*
1.ª edição: Janeiro, 2014

ISBN: 978-989-52-8533-4
Depósito Legal n.º 363330/13

ROSANNA BARROS
& DEISE CHOTI (ORGS.)

ABRINDO CAMINHOS
PARA UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA
Ensaio em Educação Social,
Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias

Chiado Editora

Portugal | Brasil | Angola | Cabo Verde

AGRADECIMENTOS

A todos(as) os(as) colegas autores(as), dos ensaios presentes aqui neste livro que, com muito carinho, aceitaram de bom grado participar e partilhar as suas ideias com todos nós, imprimindo os seus pontos de vistas, calcados nas suas pesquisas e vivências particulares, visando sempre a Educação Transformadora que nos uniu neste projeto editorial que, agora deixa de ser projeto para tornar-se uma obra.

A todos(as) os(as) professores(as) e investigadores(as) que passaram pela trajetória em aberto das nossas existências, deixando cada um(a) a sua marca e contribuição para que nos tornassemos as pessoas e profissionais que somos...

A todos os(as) nossos(as) alunos(as), por todo o aprendizado que experimentamos juntos e, principalmente, por nos permitirem participar de sua vida académica...

Aos nossos queridos companheiros e filhas, pelo cavalheirismo e compreensão, de manter sempre firmes o nosso acordo, visando a um equilíbrio imprescindível em nossos lares para a execução deste nosso projeto; por acreditarem sempre em nosso potencial e respeitar com generosidade nosso tempo investido, para esta realização, o nosso maior respeito, admiração e gratidão...

A todos e todas que direta ou indiretamente, contribuíram para que este projeto se tornasse realidade, com uma menção especial para a equipa da Chiado Editora pela apos-

ta firme que faz para desenvolver os projetos nos quais acredita. O nosso muito obrigada!

Rosanna Barros & Deise Choti

*Às nossas queridas filhas Carlota e Thais repassamos
nosso maior e único tesouro, cujo tempo jamais poderá
desvalorizar: a EDUCAÇÃO!*

ÍNDICE

Prefácio em português de **José Antonio Caride Gómez**
(Universidade de Santiago de Compostela. Espanha)
.....13

Prefacio en español de **José Antonio Caride Gómez**
(Universidade de Santiago de Compostela. Espanha)
.....19

Introdução: Os Caminhos para uma Educação Trans-
formadora de Convergência Freiriana,
Rosanna Barros & Deise Choti.....25

I PARTE: Ensaio em Educação Social e Filosofia **Aplicada: convergências freirianas I**

Capítulo 1. *Vida e Obra de Paulo Freire: a dialética*
de um olhar fundador para uma educação
problematizadora que liberta, transforma e eman-
cipa, **Rosanna Barros**
(Universidade do Algarve. Portugal).....37

Capítulo 2. *Paulo Freire e a Construção da Escola*
Pública Popular, **Afonso Celso Scocuglia**
(Universidade Federal da Paraíba. Brasil).....95

Capítulo 3. *Hospitalidade da Razão e Poder Transformador – interpelações de pedagogia social,*
Isabel Baptista
(Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal)
.....123

Capítulo 4. *Quais são as Convergências entre o Freireanismo Emancipador e as Orientações Analítico-argumentativas da Filosofia Aplicada a partir dos seus Objetivos e Metodologias?*
José Barrientos Rastrojo
(Universidade de Sevilla, Espanha)147

II PARTE: Ensaaios em Educação Social e Novas Tecnologias: convergências freirianas II

Capítulo 5. *Traçando Novos Caminhos, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, norteadas pelo legado de Paulo Freire,*
Deise Choti (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)207

Capítulo 6. *Educação Transformadora: encontros e convergências das obras de Paulo Freire e de Edgar Morin,*
Marilda Aparecida Behrens
(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)
.....237

Capítulo 7. *Laboratório on line de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação,* **Patrícia Lupion Torres**
(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)
.....275

| | |
|---|-----|
| Conclusão <i>Pistas para Criar Cénarios em que a Utopia por um Mundo Melhor é Possível,</i> Deise Choti & Rosanna Barros | 303 |
| Resumos dos Capítulos (português e espanhol) | 307 |
| Nota Biográfica dos(as) Autores(as) | 323 |

PREFÁCIO
JOSÉ ANTONIO CARIDE
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todos os tipos de educação são valiosos, apesar de nem sempre nos proporcionarem aquilo que antecipam, que se deseja ou que se necessita. Mas devem sê-lo se na verdade aspirarem a comprometerem-se nas suas práticas com um direito cívico fundamental, humano e humanizante: construirmo-nos enquanto pessoas e sociedades livres, responsáveis e conscientes. Isto em qualquer tempo e lugar, em palavras e factos, individual e coletivamente. São-no, pois, sem dúvida, valiosos pelo que nos aportam e pelo que suscitam da nossa entrega, como passado e futuro: num imenso caudal de oportunidades pelo qual transitamos desde a infância até à velhice, procurando tornar realidade os sonhos que evocam a igualdade, a justiça ou a coesão social. Valiosos, inclusive, apesar das suas inibições e fracassos, ou das indiferenças e incongruências que costumam distanciá-los dos seus propósitos mais nobres, dentro e fora das aulas: desenvolver-nos íntegra e integralmente como cidadãos e cidadãs que participam plenamente das circunstâncias em que as suas vidas são, por si, inscritas no curso da história, com o afã irrenunciável de melhorar o mundo, enquanto nos melhoramos a nós.

Do valor da educação, nas múltiplas formas que tomam o ensino e as aprendizagens, dá conta um amplo legado de teorias e práticas pedagógicas que, sobretudo a partir dos

primeiros anos do século XX, assumiram decididamente a vontade de contribuir para transformar as realidades sociais. Uma tarefa complexa e desafiante à qual se têm vindo a vincular, no seu quefazer educativo, um variado elenco de atores e iniciativas, bem como de conhecimentos e experiências. Abrindo caminhos: entre a incerteza e a esperança, a emoção e a razão, a intuição e o método, a reflexão e a ação. Frequentemente, participando intensamente de uma viagem que convida a percorrer as sublimes paisagens da criatividade e da inovação, a busca e o descobrimento; por vezes, estimulando e renovando a imaginação e o pensamento, a curiosidade e os saberes compartilhados; quase sempre, aceitando o risco inerente ao educar educando-se, submergidos no apaixonante diálogo que estabelecemos connosco mesmo e com os Outros, diferentes de nós, afirmando a própria identidade no imenso e sugestivo horizonte das diversidades alheias.

Nada, ou muito pouco, do que pressupomos nos vários tipos de educação que invocamos seria possível sem a afluência da Política ou da Ética, da Filosofia e, também, da técnica e das tecnologias, velhas ou novas. Nem o seriam sem a memória feita História, com tudo o que nela se projeta de olhar prospetivo, cultural, social, económico, pedagógico... Nem tampouco sem a existência de poderes estáveis a desocultar e combater exigindo-se-lhes uma mudança de rumo radical nos seus modos de conduzir o devir da Humanidade, local e globalmente. Que é o nosso futuro e o das gerações que nos sucederem, com os princípios e critérios do que agora designamos “sustentabilidade”, apelando ao exercício de uma solidariedade diacrónica e sincrónica bem comportada: deixar nas mãos das sociedades que se possa assegurar a satisfação das necessidades do presente sem comprometer a capacidade de que as futuras gerações possam satisfazer também as suas próprias necessidades, tal como se declarava no parágrafo 27 de O

Nosso Futuro Comum, também conhecido como Relatório Brundtland¹.

Não poderão sê-lo, pois, sem nomes, textos e contextos que acentuem o protagonismo daqueles, perto ou longe – geográfica e/ou temporalmente –, que se reivindicam como sujeitos e não como meros objetos de qualquer educação que, indo além do ensejo de adaptar-nos, transforma e nos transforma, seja como educação escolar ou social, no sistema educativo ou nas redes comunitárias. Educação *em* democracia e *para* a democracia, quando tudo indica que a tirania dos mercados neoliberais e as multinacionais orgânicas – entre as quais situamos algumas das entidades governamentais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, etc.) –, continuam empenhados em debilitar, desfazendo os avanços que se haviam registado nas últimas décadas a favor da descentralização e da autonomia na tomada de decisões, desde a educação de infância até às Universidades, na animação e na gestão socioeducativa e cultural, nos serviços sociais ou nos processos de desenvolvimento comunitário local.

¹. O Relatório Brundtland, intitulado *O Nosso Futuro Comum* (Our Common Future), foi publicado em 1987, e nele se concebe o desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades. Este Relatório, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, faz parte de uma série de iniciativas, anteriores à *Agenda 21*, as quais reafirmam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O Relatório aponta, pois, para a incompatibilidade entre desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo vigentes.

Os ensaios em *Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*, que as professoras Rosanna Barros e Deise Choti organizam na obra da qual tenho o privilégio de redigir o seu prefácio, são um claro exemplo do que vimos expressando: na denúncia e na análise, nas evidências e nos textos a que recorrem, alentando-nos em direção à abertura de novos caminhos para uma educação transformadora, na que confluam tomando como referencial o pensamento crítico e emancipatório de Paulo Freire. Uma rede de argumentos tecida com autores e autoras do Brasil, Espanha e Portugal, que vão encontrando lugar num livro generoso quer nas suas matizes e enfoques, quer nos discursos e nos temas que lhe dão forma. Todos, já desde as primeiras linhas, vão traçando as pistas com as quais se poderão criar cenários em que o denominador comum das utopias – que não são outra coisa do que o ir mais além dos limites – permitam dotar-nos de “*outro mundo*”, que para além de ser possível seja também melhor, no meio da obscuridade do presente.

Uma intenção elogiável, que a Pedagogia Social reconhece e faz sua, afirmando-se – como vem de resto fazendo a largos anos – na sua vocação crítico-reflexiva, inclusiva e libertadora. Uma pedagogia exigente consigo própria (como proclamam as convergências freirianas), que ao ombrear o que ainda nos resta do século XXI e com especial ênfase nas realidades latino-americanas, soma os seus saberes teóricos e práticos ao de todos os tipos de educação que nomeiam e ambicionam a paz, a justiça, a cidadania, a igualdade, a democracia, os direitos, a convivência... Uma conciliação de ideais educativos e sociais que, como poderão apreciar os leitores e as leitoras desta obra, tem abundantes motivos para que possam incorporá-los na sua biografia académica e profissional, na formação e no de-

sempenho laboral ou cívico, seja qual seja a encruzilhada desde a qual iniciem ou concluam o trajeto. Nunca será fácil, mas sempre merecerá a pena.

Em Santiago de Compostela, a 8 de agosto de 2013.

PREFACIO
JOSÉ ANTONIO CARIDE

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todas las educaciones son valiosas, aunque no siempre nos deparen lo que anticipan, se desea o necesita. Deben serlo si en verdad aspiran a comprometer sus prácticas con un derecho cívico fundamental, humano y humanizante: construimos como personas y sociedades libres, responsables y conscientes. En cualquier tiempo y lugar, en las palabras y en los hechos, individual y colectivamente. Lo son, sin duda, por lo que nos dan y nos damos en ellas, como pasado y futuro: un inmenso caudal de oportunidades por el que transitamos desde la infancia hasta la vejez, procurando hacer realidad los sueños que evocan la igualdad, la justicia o la cohesión social. Valiosas, incluso, a pesar de sus inhibiciones y fracasos, o de las indiferencias e incongruencias que suelen distanciarla de sus propósitos más estimables, dentro y fuera de las aulas: desarrollarnos íntegra e integralmente como ciudadanos y ciudadanas que participan plenamente de las circunstancias en las que inscriben sus vidas, con el irrenunciable afán de mejorar el mundo, mejorándonos.

Del valor de la educación, en las múltiples formas que adoptan sus enseñanzas y aprendizajes, da cuenta un amplio legado de teorías y prácticas pedagógicas que, sobre todo a partir de los primeros años del siglo XX, asumieron con decisión la voluntad de contribuir a transformar las rea-

lidades sociales. Una tarea compleja y desafiante, a la que han ido vinculando su quehacer educativo un variado elenco de actores e iniciativas, de conocimientos y experiencias. Abriendo caminos: entre la incertidumbre y la esperanza, la emoción y la razón, la intuición y el método, la reflexión y la acción. Con frecuencia, participando intensamente de un viaje que invita recorrer los hermosos paisajes de la creatividad y la innovación, la búsqueda y el descubrimiento; a veces, estimulando y renovando la imaginación y el pensamiento, la curiosidad y los saberes compartidos; casi siempre, aceptando el riesgo inherente al educar educándose, sumergidos en el apasionante diálogo que establecemos con nosotros mismos y con los otros diferentes, afirmando la propia identidad en el inmenso y sugerente horizonte de las diversidades ajenas.

Nada, o muy poco, de lo que presuponemos en las educaciones que invocamos sería posible sin el concurso de la Política o de la Ética, de la Filosofía y, acaso, de la técnica y de las tecnologías, viejas o nuevas. Tampoco lo serán sin la memoria hecha Historia, con todo lo que en ella se proyecta de mirada prospectiva, cultural, social, económica, pedagógica... Ni sin la existencia de poderes estables a los que desvelar y combatir exigiéndoles un cambio de rumbo radical en sus modos de conducir el porvenir de la Humanidad, local y globalmente. Que es nuestro futuro y el de las generaciones que nos sucedan, con los principios y criterios de lo que hemos dado en llamar “sostenibilidad”, apelando al ejercicio de una solidaridad diacrónica y sincrónica bien comportada: dejar en manos de las sociedades que pueda asegurarse la satisfacción de las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de que las futuras generaciones puedan satisfacer las propias, tal y

como se declaraba en el párrafo 27 de *Nuestro futuro común*, también conocido como Informe Brundtland².

No podrán serlo sin nombres, textos y contextos que acentúen el protagonismo de quienes, cerca o lejos – geográfica y/o temporalmente –, se reivindican como sujetos y no como meros objetos de cualquier educación que, más allá de adaptarnos, transforma y nos transforma, ya sea como educación escolar o social, en el sistema educativo o en las redes comunitarias. Educación *en* democracia y *para* la democracia, cuando todo indica que la tiranía de los mercados neo-liberales y las multinacionales orgánicas – entre las que situamos a algunas de las entidades gubernamentales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio, etc.) –, siguen empeñados en debilitar los avances que habían registrado en las últimas décadas a favor de la descentralización y la autonomía en la toma de decisiones, desde la educación infantil hasta las Universidades, en la animación y la gestión socioeducativa y cultural, en los servicios sociales o en los procesos de desarrollo comunitario local.

². El informe *Brundtland, Nuestro Futuro Común* (Our Common Future), publicado en 1987, concibe el desarrollo sostenible como el que satisfaz a las necesidades presentes, sin comprometer a la capacidad de las generaciones futuras supriren sus propias necesidades. Este Informe, elaborado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, se incluye en una serie de iniciativas, anteriores a la *Agenda 21*, las que reafirman una visión crítica del modelo de desarrollo adoptado por los países industrializados y reproducido pelas naciones en desarrollo. Allí se resaltan los riesgos del uso excesivo de los recursos naturales que no consideran la capacidad de soporte de los ecosistemas. El Informe apunta la incompatibilidad entre desarrollo sostenible y los padrones de producción y de consumo vigentes.

Los ensayos en *Educación Social, Filosofía Aplicada y Nuevas Tecnologías*, que las profesoras Rosanna Barros y Deise Choti organizan en la obra de la que tengo el privilegio de redactar su prefacio, son un claro ejemplo de lo que venimos expresando: en la denuncia y el análisis, en las evidencias y en los pretextos a los que recurren, alentándonos hacia la apertura de nuevos caminos para una educación transformadora, en la que confluyen tomando como referente el pensamiento crítico y emancipatorio de Paulo Freire. Una red de argumentos tejida con autores y autoras de Brasil, España y Portugal, que van encontrando acomodo en un libro generoso por sus matices y enfoques, en los discursos y en los temas que le dan forma. Todos, ya desde las primeras líneas, trazando las pistas con las que aventar escenarios en los que el común denominador de las utopías –que no es otra cosa que ir más allá de los límites– permita dotarnos de “*otro mundo*”, que además de posible sea mejor, en medio de la oscuridad del presente.

Una intención elogiable, que la Pedagogía Social reconoce y hace suya, afirmándose –como viene haciéndolo desde hace años– en su vocación crítico-reflexiva, inclusiva y liberadora. Una pedagogía exigente consigo misma (como proclaman las convergencias freirianas), que al otear lo que todavía nos queda del siglo XXI y con especial énfasis en las realidades latinoamericanas, sume sus saberes teóricos y prácticos a los de todas las educaciones que nombran la paz, la justicia, la ciudadanía, la igualdad, la democracia, los derechos, la convivencia... Una conciliación de ideales educativos y sociales que, como podrán apreciar los lectores y las lectoras de esta obra, tiene abundantes motivos para que puedan incorporarlos a su biografía académica y profesional, en la formación y en el desempeño laboral o cívico,

sea cual sea la encrucijada desde la que inicien o en la que concluyan el trayecto. Nunca será fácil, pero siempre merecerá la pena.

En Santiago de Compostela, a 8 de agosto de 2013.

INTRODUÇÃO

OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DE CONVERGÊNCIA FREIRIANA

Rosanna Barros & Deise Choti

Descobrir um espaço nos processos educacionais do ensinar e aprender, aprender e ensinar que valorize a importância do vínculo com o(a) aluno(a) e conseqüentemente, do aspecto afetivo, faz do(a) educador(a) um ser transformador na sua essência e no seu vivenciar da prática.

Este(a) educador(a), enquanto profissional atento(a) ao seu contexto é ainda, um(a) construtor(a) da história que, com seus(suas) alunos(as), fio a fio vão tecendo uma ampla rede de informações, partilhas que irão gerar o conhecimento de todos estes atores; sendo assim, a ação deste(a) professor(a), não poderá em momento algum ser entendida e praticada como um “fazer neutro”, uma vez que visa à construção complexa de conhecimentos que possibilitará o processo ensino/aprendizagem em que educador(a) e educando(a) tornam-se aprendizes e ensinantes garantindo, desta forma, um diferencial de crescimento mútuo e desejado durante todo o processo pedagógico.

Desta maneira, revisar e refletir sobre as práticas pedagógicas cotidianas, leva o(a) educador(a) e também, por conseguinte, a “escola”, a assumirem um papel diferenciado frente ao(a) educando(a) que estimulado(a) por este elo ou

teia construtora, siga seu caminho de aprendiz refletindo e construindo ações coletivas, como um(a) cidadão(ã) ético(a) e crítico(a), para além dos muros desta escola.

Nosso objetivo neste livro tem como um dos focos, a formação do(a) professor(a), em contribuição à sua arte própria de ensinar na “escola”, valorizando a utilização de novas ferramentas de ensino, que podem ser mediadas pela utilização do computador e da internet, desde que abarquem nesse exercício um engajamento num *quêfazer* crítico e humanista que entende como obrigação que a escola se adapte aos(as) seus(as) alunos(as) e não o contrário. Esse é o testemunho que encontramos nos ensaios em Educação Social e Novas Tecnologias aqui compilados. Outro dos focos deste livro compreende a formação do(a) educador(a), em contribuição à sua arte própria de ensinar fora da “escola”, valorizando os racionais crítico-filosóficos herdados de patrimônios disciplinares que atendem à capacitação de um *pensar certo*, imprescindível ao(a) educador(a) que trabalhe em contextos diversificados nas comunidades de práticas. Esse é, por seu turno, o testemunho que também encontramos nos ensaios em Educação Social e Filosofia Aplicada aqui coligidos.

Este livro se caracteriza, portanto, como uma pesquisa em rede, pois é produto de vários(as) autores que se encontram em vários países diferentes, de onde cada qual, confrontado com a sua realidade, vivência educativa e práxis pedagógica, pensaram e fizeram uma (re) leitura elaborando desta forma, seus capítulos, os quais trazem consigo os diferentes olhares sobre a obra de Paulo Freire. Nesse sentido, a essência de muitos Grupos de Pesquisa a que estão associados (as) todos(as) os autores(as) desta obra, encontram-se aqui fundamentadas, tendo sempre como alicerce, as convergências Freirianas. O livro representa uma realidade que, esperamos seja de grande valia

para professores(as) em formação continuada e alunos(as) que irão ter a oportunidade de verem o Professor e homem Paulo Freire sob diversas faces, a que cada autor(a) se valeu, para trazer a público não só a obra, mas sim as diversas nuances que o autor nos legou.

Desta forma, esta obra feita a muitas mãos amorosas, habilidosas por anos de práxis, mas também ciosas por trazerem em seu bojo ideias e ideais do grande educador crente da pedagogia da “amorosidade”, assumem aqui seu compromisso como mestres(as) e também, como visionários(as), de um porvir relevante as nossas ideias que tanto se coadunam com Paulo Freire. Indagamos, por isso, se tem sentido hoje fazer a (re)leitura, desde os pressupostos freirianos, da escola que temos, visando uma outra mais ampla e disposta as mudanças tidas como pertinentes desde os contextos de vida das realidades em que as diversas comunidades se encontram? E questionamos sobre o que dizer acerca da inquietude que o(a) educador(a) transformador(a) poderá, se assim decidir, semear para além dos muros da escola?

Esperamos com este livro criar, não só, desafios aos(as) educadores(as) como apresentar através dos seus contributos possibilidades que apontem para novos caminhos. A aposta é que esses caminhos possam ser inspirados numa atitude problematizadora, capaz de gerar novas dúvidas, críticas, leituras e pesquisas. Assim, neste livro optamos por organizar os sete ensaios presentes em duas partes complementares, cujo denominador comum é o pensamento de Paulo Freire.

Na primeira parte, intitulada *Ensaio em Educação Social e Filosofia Aplicada: convergências freirianas I* iremos encontrar quatro capítulos. Estes capítulos tratam da complexidade com que o pensamento educacional de índole transformador se tem, forçosamente, de revestir para operar, nos vários espaços e contextos educativos, uma intervenção

coberta de reflexividade praxiológica significativa para os(as) seus/suas intervenientes mais diretos(as), quer seja dentro da escola quer seja fora dela. Cada um(a) destes(as) quatro autores(as) trabalhando a partir de Freire banham em águas inter e transdisciplinares a ação do profissional que trabalha com o Outro, e com ele(a) vive e aprende.

No primeiro capítulo a autora sublinha o contributo meta-teórico dado pelo pensamento freiriano para a estruturação do campo da pedagogia social, da educação social e da educação de jovens e adultos dos nossos dias. Neste sentido as contribuições sólidas, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, na sua ótica, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a), como são, na realidade, deveras incontornáveis quando se trata de assumir consequentemente a politicidade da educação, ou seja, de aclarar as relações entre poder e pedagogia. A abordagem crítica de Paulo Freire encontra-se disseminada ao longo de uma obra vasta e polifacetada construída ao longo de mais de trinta anos, em que a obra e o percurso de vida, bem como os contextos em que ela decorre, se interpenetram de tal forma que, defende a autora, parece impossível falar de um sem falar dos outros. Neste texto analisam-se os princípios fundamentais do seu pensamento crítico e do seu contributo para uma educação transformadora considerando primeiro as três fases principais da sua obra, que correspondem também às três fases capitais do seu percurso de vida: primeiro no Brasil, depois no exílio e de novo no Brasil.

No segundo capítulo o autor visibiliza como as propostas prático-teóricas de Paulo Freire podem contribuir para a construção de uma escola pública popular no sentido dos interesses, reivindicações e desejos de seus protagonistas educandos(as) e educadores(as). Do conjunto das suas obras

principais Freire destaca a educação como prática da liberdade – projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação é valor de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos(as) seus/suas educandos(as) e dos(as) seus/suas educadores(as). A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação, de propósitos é uma das práticas que, segundo o autor, têm faltado à maioria das nossas escolas e o autoritarismo construído ao longo do tempo pela sociedade brasileira têm peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos(as) educandos(as), nas atitudes dos(as) professores(as), dos(as) gestores(as) e dos(as) dirigentes escolares. O autor argumenta neste texto que esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um dos propulsores desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. Afirma-se aqui que a construção das (inter)subjetividades e das identidades dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais certamente têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais.

No terceiro capítulo a autora verifica que, somos contemporâneos de avanços civilizacionais notáveis, tanto no que se refere à consagração de direitos democráticos como aos resultados de um progresso científico-tecnológico verdadeiramente excepcional. Ao mesmo tempo, no entanto, constata que muitos(as) dos(as) nossos(as) companheiros(as) de humanidade continuam a estar excluídos(as) dos padrões

mínimos de dignidade humana, mantendo-se em patamares de mera sobrevivência. A autora evidencia que, por outro lado, as situações de privação, vulnerabilidade e desigualdade ameaçam agravar-se no contexto de uma crise socioeconômica que, produzindo efeitos diferenciados a nível local, gera consequências no plano da cidadania global. Na verdade, o mundo assiste hoje ao obscurecimento das virtudes da participação cidadã e num cenário de empobrecimento progressivo dos horizontes de realização antropológica, reclamando o exercício de liberdades insubmissas e esclarecidas, de liberdades “tomadas de justa raiva” (Freire, 2000: 117), de liberdades solidariamente comprometidas com todas as outras liberdades. A autora relembra-nos que o reconhecimento do carácter precário, fecundo e evolutivo da própria ideia de humanidade confronta-nos, afinal, com o carácter estruturalmente aprendente da vida. Viver implica esforço, viver implica adaptação e reajustamento permanente.

No quarto capítulo o autor convoca dados provenientes de uma investigação no campo do pensamento de Paulo Freire, assente em resultados de centros de investigação acerca do seu contributo, que têm posto a descoberto as múltiplas conexões entre a sua obra e as ações da Filosofia Aplicada. Este trabalho aborda, de modo direto, as conexões Freire-Filosofia Aplicada desde a perspectiva dos objetivos e das metodologias do trabalho desenvolvido pelo autor, deixando de fora outros níveis como as antropologias do(a) orientador(a) (educador/a) e do(a) consultante (educando/a), ou o valor da palavra, ou o significado do tempo e da experiência. A partir desta focalização da tarefa, o autor destaca que este é o início de um projeto que, confia, manterá o seu interesse desenvolvendo-se em futuras investigações.

Nos três capítulos que se seguem e que constituem a segunda parte intitulada *Ensaio em Educação Social e Novas Tecnologias: convergências freirianas II* iremos

encontrar um conjunto de três capítulos. Estes tratam da Complexidade com que o uso das Tecnologias vem, cada dia mais, ocupando lugar nas nossas escolas pelo mundo todo, demonstrando-nos que é uma realidade que veio para ficar. Utilizando sempre como referência, as ideias e ideais Freirianos, esta segunda parte também conta com um riquíssimo capítulo onde uma das autoras narra sua experiência particular e convívio mesmo, com o ser humano e Pedagogo Paulo Freire. De referir ainda que estes três últimos capítulos e suas autoras pertencem a um mesmo Grupo de Pesquisa denominado Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP) dentro da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

No quinto capítulo deste livro, o primeiro da segunda parte, a autora salienta que, o campo educacional está inserido dentro de um contexto social, complexo e desafiador, no qual torna-se urgente repensar a forma como o(a) professor(a) vai lidar com essas novas exigências. A humanidade em grande parte vive numa era tecnológica tão avançada que é possível acompanhar, em simultâneo, os acontecimentos ao redor do mundo. Embora este acesso não atinja a toda população mundial, não se pode ignorar a proliferação dos recursos tecnológicos dentro da sociedade em geral. A autora demonstra por meio das suas pesquisas não apenas como as TIC's estão intrinsecamente ligadas ao nosso dia a dia no mundo e no ambiente escolar, o que não representava grande desafio, mas o grande desafio neste capítulo foi ter o grande Professor Paulo Freire como pano de fundo para a sua escrita contrapondo ao uso das Tecnologias. O facto é que, Paulo Freire com suas ideias a frente de seu tempo, não só inspirou como também corroborou muitas das ideias da autora no seu trabalho diário. Neste texto a autora expressa que Paulo Freire sendo um escritor e leitor assíduo, estaria talvez nos dias de hoje se apropriando de muitas ou todas as interfaces digitais para

que o conhecimento fosse disseminado para o máximo de pessoas com as quais ele sempre se preocupou e quiça levantaria uma bandeira para que não houvessem os(as) “excluídos(as) digitais”.

No sexto capítulo a autora observa que, o processo de mudança na educação libertadora implica na busca de paradigma que envolva a busca de um sonho possível, a utopia, que permita oferecer a população um ensino com visão libertadora, crítica, complexa, entrelaçando caminhos metodológicos que incluam as partes no todo e que agreguem processos pedagógicos que acolham a interdisciplinaridade com vistas à busca da transdisciplinaridade. Este desafio leva a autora a buscar referenciais que sustentem essa mudança paradigmática, dentre os autores que apresentam possibilidades de transformação da educação, destacam-se Paulo Freire e Edgar Morin. Assim, neste texto a opção foi por descrever o processo de encontro com estes autores e o significado de cada autor no enfrentamento da mudança paradigmática na prática pedagógica dos(as) professores(as) universitários(as).

No sétimo e último capítulo deste livro, a autora visualiza um cenário que nos permite entender melhor que, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI explicita claramente que as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade no seu todo, já que as pesquisas acontecem nas instituições de ensino superior contribuindo para a elaboração de políticas educacionais e de programas de formação. Assim é a Universidade que se atribui a missão de inovar, de antecipar o futuro, de prever, de lidar com incertezas macroscópicas, já que esta instituição é considerada lugar apropriado para a pesquisa e a criação de modelos, pelo seu comprometimento com o mundo ao seu redor. A autora sublinha que, muitas vezes, imbuídos nesta missão de inovar,

observa-se nas Universidades um destaque nos discursos pedagógicos da valorização de abordagens inovadoras, da relação dialógica proposta por Freire, porém pouco se utiliza na prática. Quase sempre a proposta pedagógica é a da transmissão de informação, travestida de uma roupagem nova, garantida pelo uso do computador para difundir a informação neste modelo de reprodução de conhecimento.

Posto isto, acreditamos que o conjunto de Ensaaios reunidos neste Livro pode contribuir, coerentemente, para edificar uma educação transformadora, que se oponha aos pragmatismos hoje hegemônicos nas políticas da aprendizagem ao longo da vida, fornecendo possibilidades de inovação na intervenção social e pistas ético-humanistas para um debate público renovado acerca da questão social, e em prol de um questionamento filosófico sobre a manutenção e o alargamento do poder de decidir a nossa vida em sociedade que, como nos demonstrou Paulo Freire, a educação crítica e problematizadora nos confere.

Para finalizar resta-nos partilhar que esta obra não contou com nenhum recurso/financiamento externo, e em termos formais obedeceu à sexta edição das Normas da American Psychological Association (APA). Os capítulos em língua estrangeira foram traduzidos ao português, no entanto, reservamo-nos o direito de manter as nuances características desta língua no que respeita à lógica de produção textual existente em contexto dos países luso-brasileiros.

I PARTE
ENSAIOS EM EDUCAÇÃO SOCIAL
E FILOSOFIA APLICADA:
CONVERGÊNCIAS FREIRIANAS I

CAPÍTULO I

VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE: A DIALÉTICA DE UM OLHAR FUNDADOR PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA QUE LIBERTA, TRANSFORMA E EMANCIPA

Rosanna Barros

Resumo:

A importância e a influência do pensamento de Paulo Freire no panorama internacional das ciências da educação e no debate que problematiza o modelo escolar de educação, baseado numa concepção da prática educativa de caráter totalitário e impositivo, é absolutamente fundamental. Trata-se, igualmente, de um contributo meta-teórico incontornável para a estruturação do campo da pedagogia social, da educação social e da educação de jovens e adultos dos nossos dias como este texto procurará evidenciar. Argumenta-se que a sua obra representa uma mais-valia pela construção que oferece de um *corpus* teórico perspetivado criticamente, em que os pressupostos político-pedagógicos contêm as bases de ação e reflexão necessárias para submeter à análise crítica a prática educativa em qualquer nível da sua ação, tanto no campo da educação social com adultos como no campo da educação social com crianças e jovens. Neste sentido os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano

coloca de maneira complexa são, na nossa ótica, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a), como são, na realidade, verdadeiramente incontornáveis quando se trata de assumir conseqüentemente a politicidade da educação, ou seja, de iluminar as relações entre poder e pedagogia.

Palavras-chave: Paulo Freire; conscientização; dialogicidade; Educação Social; Educação de Jovens e Adultos.

Resumen:

La importancia e influencia del pensamiento de Paulo Freire en el panorama internacional de las ciencias de la educación y en el debate que problematiza al modelo escolar de educación basado en una concepción de la práctica educativa de carácter totalitario y impositivo es absolutamente fundamental. Este trabajo trata de una contribución meta-teórica imprescindible para la estructuración del campo de la pedagogía social, de la educación social y de la educación de jóvenes y adultos de nuestros días. Se argumenta que su obra representa un valor añadido esencial para la construcción y que ofrece un corpus teórico plural crítico, en el que los presupuestos político-pedagógicos contienen las bases de acción y reflexión necesarias para someter al análisis crítico la práctica educativa en todos los niveles de su acción, tanto en el campo de la educación social con adultos como en el campo de la educación social con niños y jóvenes. En este sentido, sus contribuciones sólidas, sus interrogaciones fundamentales y los desafíos centrales que el pensamiento freiriano propone de manera compleja son, bajo nuestra óptica, de absoluta pertinencia transversal para todo(a) educador(a), y son, realmente, básicos cuando se trata de asumir conseqüentemente, la politicidad de la educación, es decir, de iluminar las relaciones entre poder y pedagogía.

Palabras clave: Paulo Freire; conscientización; dialogicidad; Educación Social; Educación de Personas Adultas.

Introdução: vida e obra de Paulo Freire

A abordagem crítica de Paulo Freire encontra-se disseminada ao longo de uma obra vasta e polifacetada construída ao longo de mais de trinta anos, em que a obra e o percurso de vida, bem como os contextos em que ela decorre, se interpenetram de tal forma que nos parece impossível falar de um sem falar dos outros. Optámos, por isso, por analisar os princípios fundamentais do seu pensamento crítico e do seu contributo para uma educação transformadora considerando primeiro as três fases principais da sua obra, que correspondem também às três fases capitais do seu percurso de vida: primeiro no Brasil, depois no exílio e de novo no Brasil. Deste modo, antes de nos debruçarmos mais diretamente sobre as características, os fundamentos e os pressupostos políticos da teoria pedagógica de Freire, parece-nos importante tecer algumas considerações acerca do seu percurso de vida, cruzando-o com o essencial do contexto sociopolítico de cada época, isto porque pensamos que a compreensão dos pressupostos político-pedagógicos freirianos obriga a que se ensaie uma arqueologia do contexto em que se deu o processo de produção das suas obras.

Vida e Obra: primeiro andamento

Assim, a primeira etapa deste percurso de vida, está demarcada entre o final dos anos quarenta e o final dos anos sessenta, do século vinte. A este período corresponde a elaboração dos principais núcleos temáticos da sua obra, com

os quais podemos considerar que Paulo Freire constrói o essencial da sua *pedagogia da libertação*. Nele se situam também as suas obras clássicas, mais especialmente conhecidas, que constituem as suas três referências seminais, designadamente: *Educação como Prática da Liberdade* (1967); *Ação Cultural para a Liberdade* (1968) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Todas escritas já nos primeiros anos do seu exílio político fora do Brasil, mas todas refletindo o essencial das experiências por que passou, e as influências teóricas que conheceu, durante esta primeira etapa do seu percurso.

Com base no relato biográfico que Ana Maria Araújo Freire (1996) escreveu do seu marido, Paulo Freire, podemos destacar, por exemplo, o seu nascimento em 1921 nos arredores da capital do Estado de Pernambuco, no Jaboatão. Aqui cresceu numa família modesta e aqui conheceu o impacto social que a depressão económica mundial teve na vida quotidiana do proletariado operário, que neste lugar estava sobretudo ligado às oficinas metalúrgicas de reparação de material ferroviário. Conheceu por isso de perto a chamada ‘revolução de 1930’, no contexto da qual estes trabalhadores organizaram greves e promoveram diversas rebeliões, que seriam alvo de sistemáticas e severas represões no quadro da governação ditatorial de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945. Durante este período sobressai, ao nível do seu percurso académico, a frequência que realiza no ensino secundário do curso pré-jurídico, que terminaria posteriormente numa licenciatura em Direito, e ao nível do seu percurso familiar, o facto de, aos treze anos, ter perdido o seu pai, conhecendo dificuldades materiais significativas, embora atenuadas pela união familiar com os seus irmãos, todos mais velhos, e pelo apoio da sua mãe, uma figura marcante nesta fase da sua vida. Há também o seu casamento, em 1944, com Elza Oliveira, professora primária que teve

uma grande influência no pensamento pedagógico de Freire. Ao nível do percurso socioprofissional de Paulo Freire, há diversos momentos fulcrais a que se pode aludir, começando pela sua entrada como aluno, em 1937, no Colégio Oswaldo Cruz, no qual viria a ser, mais tarde, professor de língua portuguesa de alunos oriundos de classes sociais privilegiadas ou, nas palavras de Freire, de “crianças que comem e que vestem bem” (Freire, 1999b: 42). É durante o seu exercício de professor no Colégio que Freire será convidado, em 1947, para incorporar a Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), do qual viria a ser diretor em 1954, aos trinta e três anos, e no âmbito do qual contacta quer com os princípios do Movimento da Ação Católica (MAC) e da Teologia da Libertação, quer com um conjunto de jovens militantes que naquele contexto de um Brasil ditatorial e repressivo constituíam a contra-elite, fonte de pensamento crítico e de ação contra-hegemónica. Aqui, e com este tipo de influências sociopolíticas ligadas a uma esquerda católica, que defende um comprometimento com os interesses do povo e uma busca ativa no sentido da sua libertação, Paulo Freire começa as suas experiências educativas na alfabetização de adultos. Fazendo-se notar pelas iniciativas pedagógicas originais, e pelo carácter crítico dos seus primeiros escritos sobre o ensino, primário e de adultos, desenvolvido com alunos e educandos oriundos de classes sociais não privilegiadas, ou nas palavras de Freire, indivíduos oprimidos que constituem os “esfarrapados do mundo” (Freire, 2001a: 23). Paulo Freire integrará, por convite, a Universidade Federal de Pernambuco, não no papel de docente universitário mas no papel de mediador, numa época de agitações e rebeliões estudantis, entre a universidade e a união nacional dos estudantes. Aqui criou, em 1962, o Serviço de Extensão Cultural (SEC), no âmbito do qual irá desenvolver um significativo leque de atividades extra-

muros, de carácter educativo e cultural, e que viria a se transformar rapidamente num conhecido e reconhecido laboratório pedagógico e núcleo de investigação-ação. Sensivelmente por esta mesma altura, Freire tornar-se-ia um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP). Tratou-se de um movimento, tutelado pelo Município de Recife, no âmbito do qual Freire irá coordenar um projeto de educação de adultos, para o qual concebe o método de alfabetização, que irá desenvolver em Angicos no ano de 1963, numa experiência inédita que o celebrizou.

Ora, estando o Brasil no contexto do Governo de João Goulart (1961-1964), e uma vez que o método que Paulo Freire criou possibilitava uma alfabetização rápida, a classe política brasileira de pendor populista interessa-se pelo sucesso desta experiência-piloto de tal modo que, ainda em 1963, Paulo Freire seria nomeado presidente da Comissão Nacional da Cultura Popular, no âmbito da qual irá coordenar uma Campanha Nacional de Alfabetização, que tinha como meta alfabetizar cinco milhões de brasileiros em dois anos. Este interesse político relaciona-se principalmente com a circunstância de só serem autorizados a votar, no Brasil desta época, os indivíduos alfabetizados, pelo que uma diminuição de analfabetos representava acima de tudo, para um Governo como o de João Goulart, um aumento de eleitores nas eleições presidenciais previstas para 1964, e um mecanismo de garantir a sua manutenção no poder. Porém, o método de alfabetização de Paulo Freire, apesar de garantir efetivamente resultados ao fim de um período de tempo consideravelmente curto, não se limitava, no entanto, à aprendizagem da leitura e da escrita, tal como a alfabetização tradicional fazia, mas visava também, e fundamentalmente, uma educação cívica e política (cf. Araújo Freire, 1996: 27-48).

Foi precisamente esta politicidade da educação, que o seu método de alfabetização expressamente promove, que

originária a expulsão de Paulo Freire, com quarenta e três anos, do Brasil, após o Golpe de Estado ocorrido no ano de 1964, em que João Goulart é deposto e Humberto Castelo Branco, eleito pelo Congresso, instala um Governo ditatorial (1964-1967), a que darão continuidade Artur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974) e Ernesto Beckmann (1974-1979). Este Golpe de Estado ministrado pelos militares, com o apoio das classes médias e legitimado pelos políticos de direita, irá mergulhar o Brasil num ambiente de sistemática repressão, no qual evidentemente muitos intelectuais e militantes serão perseguidos e encarcerados, expurgando-se diversas instituições consideradas subversivas, como o Serviço de Extensão Cultural (SEC) que fora criado por Freire. Neste contexto muitos brasileiros exilam-se. Paulo Freire é detido, por dois meses e meio, conseguindo fugir para a embaixada da Bolívia, que o acolhe como refugiado político. Daqui chegará a La Paz, começando um exílio de cerca de dezasseis anos fora do Brasil, e constituindo o início de um ponto de viragem no seu percurso de vida. No auge deste período de transição, que ocorre durante o final da década de sessenta, Paulo Freire contacta com a realidade sociopolítica de outros países da América Latina e escreve a trilogia que na sua obra constitui o ponto de partida temático fundamental para a compreensão do seu pensamento político-pedagógico.

Vida e Obra: segundo andamento

Inicia-se, deste modo, a segunda etapa deste percurso de vida, principiada em 1964 com o exílio, que começa com uma estada de menos de um mês na Bolívia, e que só terminará com o regresso ao Brasil, onde voltará no ano de 1979, e onde a partir de 1980 fixará residência na cidade

de São Paulo. Durante a década de setenta, dar-se-á a internacionalização da obra de Paulo Freire, pelo que esta é uma etapa charneira na sua vida e pensamento (cf. Gadotti *et al.*, 1996). Assim, e à semelhança do que fizemos para a primeira etapa deste movimentado percurso, antes de nos debruçarmos mais diretamente sobre as características, os fundamentos e os pressupostos políticos da teoria pedagógica de Freire, teceremos algumas considerações acerca desta segunda etapa do seu percurso de vida, cruzando-a com o essencial do contexto sociopolítico em que decorreu.

Durante este período de exílio há a destacar ao nível do percurso socioprofissional de Paulo Freire, diversos momentos fulcrais que tiveram, de igual forma, impacto na sua obra. Apesar de ter durado apenas vinte dias, na sua passagem pela Bolívia foi nomeado consultor do Ministério da Educação daquele país, um cargo significativo que, no entanto, não viria na realidade a desempenhar, na medida em que o Governo reformista de Paz Estensoro, que o nomeara seria também deposto por um Golpe de Estado militar. Nestas circunstâncias Freire vê-se obrigado a procurar novo refúgio, fixando-se desta vez no Chile, país onde acabara de tomar posse o Governo democrata-cristão de Eduardo Frey. Aqui, Paulo Freire e a sua família viveram cinco anos, e aqui continuaria a trabalhar com o seu método de alfabetização, rebatizado de método psicossocial pelos(as) educadores(as) chilenos com quem interagiu. Trabalhou em colaboração com alguns organismos oficiais do Governo, nomeadamente: no Instituto de Formação e de Investigação para a Reforma Agrária (ICIRA), e no Gabinete Especial de Educação de Adultos. A destacar há também o facto de, na cidade de Santiago de Chile, ter sido professor na Universidade Católica e consultor especial do Gabinete Regional da Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (cf. Willian-son, 1996: 184-186). Este período no exílio chileno lhe permitiria tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros em que se envolvera, abortados pelo Golpe de 1964, de que resultou: por um lado, a escrita e publicação dos seus três livros seminiais, em 1967, 1968 e 1970; e por outro lado, uma nova rede internacional de contactos, intelectual, religiosa e política, que o conduziria, a si e às suas ideias, primeiro aos Estados Unidos e depois à Suíça.

Após ter-se deslocado a várias Universidades dos Estados Unidos para conferir seminários e palestras, receberia em 1969 um convite da Universidade de Harvard para aí lecionar durante dois anos como professor visitante. Deixa então o Chile instalando-se em Cambridge com a sua família, para lecionar no Centro de Estudo do Desenvolvimento e da Mudança Social daquela Universidade. No entanto permaneceria apenas um semestre nestas funções e neste país, que trocava pela cidade de Genebra na Suíça, onde se instalou com a sua família, aí permanecendo durante dez anos. Antes de deixar os Estados Unidos vê o seu livro *Pedagogia do Oprimido* publicado em inglês, verificando-se a partir de então neste país, e no chamado primeiro mundo, um interesse crescente e contínuo pela sua obra, que é regularmente traduzida, e na realidade viria a influenciar toda uma geração de intelectuais e educadores(as) que, de diversos modos, desenvolveriam e aprofundariam a abordagem crítica e radical da educação, e dos quais destacamos, a título de exemplo, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren e Stanley Aronowitz.

Esta internacionalização do seu pensamento, iniciada desta forma, seria consolidada durante a década de setenta, no decurso do seu exílio, fazendo do pensamento freiriano desde então, um dos principais contributos no debate internacional sobre educação, e representando a nosso ver, uma

inesgotável fonte de inspiração no trabalho de construção de uma autonomia teórico-pedagógica tanto para a educação de adultos como para a educação social. Para tal, seria importante, o facto de Paulo Freire ter aceiteado, estando já nos Estados Unidos, o convite que o Conselho Ecuménico das Igrejas lhe dirigiu para ser consultor em Genebra, a tempo inteiro, do seu recém-criado Departamento de Educação. O Conselho Ecuménico das Igrejas vinha já desenvolvendo um significativo trabalho principalmente junto dos movimentos de libertação em vários países de África, pelo que Paulo Freire, em conjunto com um grupo de exilados brasileiros, e reforçando a linha de atuação já existente nesta organização, criaria o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que passaria a dirigir, e que rapidamente se tornou o elemento-chave na difusão mundial dos seus livros e do seu pensamento (cf. Freire *et al*, 1980). A partir de então à medida que os seus livros vão sendo produzidos, passarão também a ser regularmente traduzidos em várias línguas. É igualmente no âmbito da atuação do IDAC que Paulo Freire se tornaria, como a si próprio designa mais tarde, “um andarilho do óbvio” e “um cidadão do mundo” (Freire, 1995: 25, 26).

Paulo Freire veria assim, ao longo da década de setenta, os seus livros a circularem e a influenciarem educadores(as) populares e críticos(as), tanto livremente em países de Governo democrático, como clandestinamente em países de Governo ditatorial, que não permitiam a sua entrada e censuravam os seus livros, proibindo-os, como era o caso na sua pátria até 1979 (cf. Saul, 2000) e, por exemplo, em Portugal até 1974 (cf. Pintasilgo, 1998). Foi uma época em que o essencial da sua pedagogia da libertação seria disseminado pelo mundo, especialmente: nos Estados Unidos, e a partir daí nos contextos anglo-saxónicos; na América Central, em inúmeros países que conquistaram a indepen-

dência em África; e na Europa (cf. Gadotti *et al.*, 1996). Nesta década são publicados diversos livros, de entre os quais destacamos, pelo menos dois: *Cartas à Guiné-Bissau – Registos de uma Experiência em Processo* (1978), livro no qual Freire insiste em que os pressupostos político-pedagógicos do seu pensamento devem ser sempre reinventados para cada novo contexto e nunca simplesmente transferidos; e um livro escrito em coautoria com os seus colaboradores mais diretos do IDAC, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, em que é feito um balanço das experiências em educação popular, realizadas ao abrigo deste Instituto, intitulado *Vivendo e Aprendendo – Experiências do IDAC em Educação Popular* (1980).

Assim, durante esta segunda etapa do percurso de vida de Paulo Freire, e considerando-se o seu percurso socioprofissional no Chile, nos Estados Unidos, e na Suíça, ao longo dos dezasseis anos do seu exílio, o mais importante que nos parece que há a referir é o facto de as suas ideias e pressupostos político-pedagógicos terem sido, ao longo deste tempo, relocizados e revitalizados em variadíssimos contextos do sistema mundo, provando que, apesar de se tratar de uma abordagem nascida no contexto brasileiro e enquadrada na realidade da América Latina, o seu enraizamento imprescindível nas realidades locais, visto como condição para a sua utilização crítica, acaba conferindo-lhe a dimensão universal de que, sem dúvida, a abordagem teórico-pedagógica de Paulo Freire dispõe.

Vida e Obra: terceiro andamento

A esta fase da vida e obra de Freire, suceder-se-á a terceira e derradeira etapa deste percurso de vida, que está

claramente demarcada no tempo: inicia-se em 1980, com o regresso definitivo do exílio e a fixação de residência na cidade de São Paulo, e estende-se até ao ano da sua morte, em 1997. A este período corresponde a época em que, no seu percurso de vida, Paulo Freire, já pai de cinco filhos e várias vezes avô, sofre a perda da sua mulher Elza, tendo-se casado dois anos depois, em segundas núpcias, com a sua ex-aluna Ana Araújo, agora Doutora em Educação e também viúva, que é filha do educador pernambucano Aloízio Araújo, diretor do Colégio Oswaldo Cruz, no qual, como vimos, Paulo Freire tinha estudado e iniciado, nos anos quarenta, a sua atividade profissional como professor (cf. Araújo Freire, 1996: 27-48).

No que diz respeito ao seu percurso socioprofissional, a década de oitenta e noventa representam um período de uma intensa atividade. Em termos de militância política e no exercício de funções governamentais, Freire aos cinquenta e nove anos, regressado de um longo exílio, associa-se ativamente ao processo de reconstrução democrática do Brasil. Fã-lo participando, logo em 1980, na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), e sendo candidato para a Prefeitura do Recife na altura em que o PT apresentaria Luís Inácio Lula da Silva como o seu candidato às eleições para a Prefeitura de São Paulo, sem no entanto ter alcançado a eleição. Torna-se presidente da Fundação Wilson Pinheiro, ligada ao PT para o sector da educação, e é convidado para conselheiro de educação de diversas cidades no Brasil. Em 1988, o PT ganha as eleições municipais em São Paulo, centro cultural da nação e uma das maiores cidades da América Latina, e Luísa Erundina de Sousa, a nova Presidente eleita, convida Paulo Freire para Secretário Municipal da Educação, função de administração política que Freire exerceria durante dois anos e meio, entre Janeiro de 1989 e Maio de 1991, sem

cumprir a totalidade do mandato, tendo preferido, com setenta anos de idade, dedicar-se à atividade acadêmica (cf. Gadotti *et al.*, 1996). De referir que Paulo Freire goza, nesta terceira e derradeira etapa do seu movimentado percurso de vida, de um pleno reconhecimento internacional, quer nos contextos políticos supranacionais, como atesta, por exemplo, a atribuição do Prêmio UNESCO da educação para a paz, e da medalha COMENIUS, quer nos contextos acadêmicos de inúmeras universidades espalhadas pelo mundo, como prova, por exemplo, a atribuição de mais de vinte títulos de doutor *honoris causa*. Com efeito, em termos acadêmicos, Paulo Freire, ao regressar ao Brasil torna-se professor em duas universidades: na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e na Universidade de Campinas de São Paulo, e desde então inicia-se na sua obra uma nova fase de publicações (cf. Araújo Freire, 1996: 48-68). Desta produção intelectual destacamos, por um lado, os seus livros dialógicos, ou “livros falados” como Freire gostava de lhes chamar, livros de estilo dialogal mais do que convencional, realizados sob a forma de conversa em conjunto com outros intelectuais críticos, tais como, Sérgio Guimarães, António Faúndez, Frei Betto, Ira Shor, Donaldo Macedo, e Carlos Alberto Torres. Por outro lado, merecem destaque também, de entre os muitos títulos escritos nesta etapa derradeira do seu percurso, os livros: *Educação na Cidade* (1991); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); *Política e Educação* (1993); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Cartas a Cristina* (1994); *À Sombra desta Mangueira* (1995); e *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1996).

Este terceiro período do percurso de vida de Paulo Freire está marcado essencialmente por uma efetiva implicação político-administrativa e por uma intensa atividade de pro-

dução escrita. Nalguns dos livros que referimos, a sua experiência política da administração em educação é relatada e refletida com maior incidência, embora a característica principal dos seus livros seja o constante diálogo reflexivo com as problemáticas centrais, já construídas na sua trilogia clássica do final dos anos sessenta. Nesta lógica de retorno, que é apanágio da sua obra, Freire retoma sempre os núcleos temáticos centrais do seu pensamento para os recolocar analiticamente à luz de novas preocupações críticas, conferindo-lhes deste modo atualidade e abertura (cf. Gadotti, 1996; Torres, 1996).

Ao optarmos por considerar em primeiro lugar a existência de três fases principais na obra de Paulo Freire, que correspondem também, como vimos, às três fases capitais do seu percurso de vida, primeiro no Brasil, depois no exílio e de novo no Brasil, quisemos começar por evidenciar a importância do contexto, em que se deu o processo de produção das suas obras, para o desenvolvimento da sua abordagem político-pedagógica sobre educação. Pensamos inclusive que a compreensão da sua abordagem crítica, de cariz complexo, só é possível se se considerar a continuidade da sua obra, sobretudo porque há nela uma evolução das suas principais conceções, que vai no sentido de superar um certo idealismo inicial que transita firmemente para a consolidação de uma abordagem dialética da realidade, que de resto caracteriza solidamente os seus últimos escritos.

Algumas práticas analíticas, no entanto, têm efetuado uma leitura fixista da obra freiriana. Nesta linha tem-se tendido a tomar as suas propostas iniciais como fixas e a atribuir um carácter anacrónico à sua abordagem, desconsiderando assim a progressão do seu pensamento, especialmente durante os anos oitenta e noventa. Não é aqui que nos posicionamos, nem tampouco nas leituras estilizadas da sua obra, como lhes chama Nóvoa (1998), que desagregam os aspetos meto-

dológicos da teoria freiriana de todo o referencial ideológico e político que lhe enforma os pressupostos, e no qual assenta todo o sentido da dialética codificação-descodificação que estrutura o comumente designado *método Paulo Freire*. Pelo contrário, para nós, os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a), como são, na realidade, verdadeiramente incontornáveis quando se trata de assumir consequentemente a *politicidade da educação*, isto é, de iluminar as relações entre *poder e pedagogia*.

Pressupostos Políticos em Educação: a conscientização freiriana

A partir deste patamar procuraremos, em seguida, explicitar os principais conceitos-chave do universo temático da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire, de onde emanam os fundamentos para podermos desenvolver, também hoje, uma educação problematizadora que liberte, que transforme e que emancipe (pessoal e socialmente) os oprimidos. Oprimidos que, de resto, neste início do século XXI (fortemente marcado pela hegemonia da ideologia política neoliberal), aumentam constantemente de um modo significativo e, para nós, completamente inaceitável. Assim sendo, e identificando os seus princípios fundamentais, iremos refletir acerca do conceito de *conscientização*, que alicerça os seus pressupostos políticos, e do conceito de *dialocidade*, que alimenta os seus pressupostos pedagógicos, esperando com isso iluminar caminhos alternativos para a intervenção socioeducativa que sejam de pendor humanista e humanizador e que resistam, portanto, às prioridades ins-

trumentais que dominam o panorama da agenda da política educacional a nível global.

Antes de mais é, pois, imprescindível ter em conta o contexto histórico e social dos anos de 1950 e 1960 no Brasil, em que o tema do desenvolvimento nacional domina a agenda política, propiciando a visão de uma sociedade brasileira em trânsito para a modernização, para a qual não é indiferente a construção política de uma ideologia da consciência nacional. Ora, os temas geradores do pensamento de Paulo Freire, a *dominação* e a *libertação*, são elaborados no contexto inicial da sua obra como expressão da emergência política do povo brasileiro, no sentido em que a própria época era percebida como sendo uma época de transição a que Freire se refere em *Educação como Prática da Liberdade*, utilizando os termos de Karl Popper, quando alude à transição de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta” (cf. Freire, 1968: 55). Educar as massas populares para conquistar a “consciência crítica” significava para Freire, nesta época, sobretudo envolvê-las no processo de desenvolvimento nacional, e no processo de criação de uma “mentalidade democrática”. Freire interessa-se profundamente pela questão da democratização da cultura, dentro do âmbito geral da democratização fundamental, e ao empenhar-se neste projeto coloca a “inadequação da educação” no centro nevrálgico da sua *praxis*, que é sempre reflexão e ação, tomando como referência os dados da realidade brasileira da época, que tem vinte milhões de analfabetos, de entre os quais quatro milhões são crianças das classes populares que nunca frequentaram a escola (cf. Freire, 1968: 109).

Ao lermos a sua obra, constatamos com facilidade que Paulo Freire sempre manifestou uma preocupação em refletir, criticamente, sobre a sua prática, um modo de “estar sendo” que, em educação, considera ser a chave para que

o(a) educador(a) ganhe consciência do sentido político da sua prática educativa; como afirma “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (Freire, 1997: 39). Ora, desta postura irrequieta e crítica que o caracteriza, e que nele assume os contornos de uma ética democrática e radical, nasce o seu conceito de *politicidade da educação* e os seus princípios fundamentais que estão vincadamente presentes no conjunto da sua obra, desde os acontecimentos fundadores que, como vimos, no seu percurso de vida se darão sobretudo no terreno da alfabetização de adultos. Assim, a abordagem crítica de Paulo Freire, sobre educação, tornam-no pioneiro em conceber um método de alfabetização, cuja especificidade está no entendimento que é dado à noção de alfabetização, nas suas palavras, “alfabetizar não quer dizer aprender a ler e a escrever um código linguístico, mas sim aprender a ler (compreender) e escrever (transformar) sua própria realidade” (Freire, 1975: 35). Mais do que um método de alfabetização Paulo Freire concebe toda uma teoria educacional, que traduz uma visão antropológica, ético-política e deontológica, metodológica e inclusive estética da educação, que vai sendo dialeticamente construída ao longo da sua obra, e que enforma o que atualmente designamos como o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

No cerne deste pensamento está, pois, toda uma produção teórica em torno do que consideramos ser os seus temas geradores: a *dominação* e a *libertação*. A sua obra seminal mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, incide nesta problemática-chave, tratando-se fundamentalmente de uma obra de estilo ensaístico e filosófico sobre, como o próprio nos diz, “esta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os opri-

midos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (Freire, 2001a: 183). É deste modo que Freire elabora toda uma teoria da educação em que reflete acerca das formas pelas quais o pedagógico, pensado a partir da relação pedagógica entre educador e educando, e o político, equacionado a partir das relações sociais de produção e reprodução de poder, se relacionam. Na sua abordagem crítica é, como dissemos, o conceito de *conscientização*, que alicerça os seus pressupostos políticos, e é o conceito de *dialogicidade*, que alimenta os seus pressupostos pedagógicos. Sobre cada um destes eixos interconectados do pensamento freiriano teceremos seguidamente mais algumas considerações, tomando o essencial do seu universo temático e relacionando-o com as principais influências teóricas que intervieram, junto com as suas experiências-aprendizagens de vida, na construção do seu entendimento e perspetiva crítica sobre educação. Uma perspetiva que no geral nega as visões dualistas da compreensão da realidade, rechaçando qualquer tipo de dogmatismo e combatendo, igualmente, explicações assentes no determinismo.

No complexo itinerário intelectual de Freire o conceito de *conscientização* é um dos conceitos-chave que acompanha a progressão do seu pensamento filosófico. Trata-se de um conceito associado à teologia da libertação, e aos princípios de uma esquerda católica engajada na defesa dos interesses do povo e numa busca ativa no sentido da sua libertação, que influenciaram Freire desde muito cedo, na época da sua atividade na Divisão de Educação e Cultura do SESI e no MAC, ou seja, logo na primeira etapa do seu percurso socioprofissional. Sobre o potencial deste conceito Freire afirmaria que “ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado” (Freire, 1980: 25). Na construção teórico-

-conceptual dos pressupostos políticos, da sua teoria da educação, este conceito é por si reinventado, sendo posteriormente retomado, diversas vezes, de forma crítica, ao longo da sua obra, de tal forma que, nos parece, não existir, na realidade, um conceito único de conscientização em Freire, mas diversos momentos de elaboração e aprofundamento que aparecem expostos, ao longo dos anos, nos diversos escritos que constituem a sua obra. No essencial, este conceito, em Freire, vai evoluindo de um cariz psicopedagógico inicial para um carácter mais político-pedagógico subjacente.

Na primeira etapa da sua *praxis* político-educativa Freire, embutido no espírito da época, tem como meta conseguir um determinado grau de consciência nas camadas populares que lhes possibilitasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. Neste contexto, segundo Scocuglia (2000), a *teoria da transitividade da consciência*, disseminada e desenvolvida no Brasil sobretudo com a contribuição de Álvaro Vieira Pinto e dos isebianos, ideólogos do nacionalismo-desenvolvimentista, torna-se uma base teórico-filosófica fundamental para Freire que, ainda em termos visivelmente psicopedagógicos, considera “ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1980: 25).

Com efeito, o conceito de conscientização, teorizado por Freire, num processamento conceptual longo, de construção e reconstrução, toma o papel da educação como sendo estratégico para desencadear aquilo que ele designou como: o *processo de conscientização*. Neste processo, Freire considera que, o grau de compreensão que os indivíduos possuem

da realidade vai evoluindo, segundo estágios individuais e crescentes de consciência, do seguinte modo: a partir do que começa por ser uma *consciência ingênua intransitiva*, um grau característico da sociedade fechada; passando por uma fase de rutura e reestruturação à qual corresponde uma *consciência transitiva*, um grau característico das sociedades que estão em trânsito para a modernização; e culminando por fim na *consciência crítica*, o grau atribuído às sociedades democráticas. Neste processo de conscientização, Freire estabelece uma correspondência entre o tipo manifesto de sociedade existente e o estágio da consciência crítica em que se encontram os seus cidadãos. Não obstante, este entendimento inicial há, no itinerário do pensamento freiriano, uma clara progressão para o social, que se toma cada vez mais manifesta. De um entendimento do conceito de conscientização, excessivamente consagrado às transformações internas dos seres humanos e da sua *consciência individual*, o pensamento freiriano passaria a um entendimento mais vocacionado para incorporar os “interesses de classe”, na direção dos interesses das camadas populares, isto é, interesses ético-emancipatórios, de carácter contra-hegemónico, e portanto mais relacionado, por um lado, com a temática da *consciência de classe*; e por outro lado, com a problemática da transformação social. Ambas conceptualizadas através da tensão dialéctica que existe entre permanência e mudança de estruturas nas formações sociais.

Paulo Freire reconhece, nos seus escritos, que recebeu diversas críticas ao seu trabalho que visavam, precisamente, esta característica do seu pensamento inicial. Não obstante, e revelando, no nosso entender, a coerência de um pensamento assumido desde o início como aberto e não dogmático, Freire revê esses aspetos, reformulando alguns pressupostos teóricos, com base em autores inscritos em correntes neo-marxistas do pensamento social, apresentando, desde então,

uma nova visão que faz uma notável ampliação política e sociológica dos seus temas centrais, ele próprio afirmaria a este respeito, num dos seus muitos diálogos publicados, o seguinte: “nos primeiros trabalhos teóricos foram raras as referências ao carácter político da educação e não tomei em conta o problema das classes sociais e a sua luta (...) fi-lo porque estava ideologizado era, na verdade, ingénuo como um pequeno-burguês intelectual” (Freire: 1990, 154).

Este percurso intelectual, dado a temas centrais da sua filosofia político-pedagógica, permite aos estudiosos do pensamento freiriano, identificar diversas fontes teóricas, e escolas de pensamento social, às quais Paulo Freire foi procurar auxílio para compreender e apreender melhor as forças sociais que contribuem para a criação da *situação de oprimido*, ou seja, aquela em que se encontram os indivíduos e os coletivos excluídos de participarem, imbricando-se e interferindo, nas decisões dos centros de poder políticos, económicos e sociais. Assim, segundo Scocuglia (2005), o referencial de influências teóricas de Freire transita, no que ao conceito de conscientização diz respeito, de uma inspiração hegeliana, especialmente centrada na distinção dialética entre “consciência senhorial” e “consciência servil” que Hegel elabora, para uma inspiração luckacsiana, concentrada na diferenciação entre “interesse de classe” e “necessidade de classe” que Luckács propõe na sua reelaboração do conceito de “consciência de classe”. Nesta reformulação conceptual, resultante destas distintas incorporações teóricas, há diversas categorias que sofrem alteração, na forma como são analiticamente tratadas no discurso freiriano, é o caso, por exemplo, da categoria *liberdade*, que remete mais para a esfera do individual, que vai dando gradualmente lugar à categoria *libertação*, que sugere mais diretamente uma esfera coletiva, ancorada nos conflitos sociais de classe (cf. Scocuglia, 2005: 21-35).

Em termos da matriz de influências teóricas, mais marcantes, ao longo da trajetória do processo de construção dos pressupostos políticos da teoria freiriana, parece-nos plausível falar, à semelhança do que fizemos para o percurso de vida e o percurso socioprofissional, de três etapas principais. Estas etapas, que sustentamos se relacionam com aquelas, marcaríamos, assim, três tónicas no registo freiriano, que evolui no sentido de superar um certo idealismo inicial transitando para a consolidação de uma abordagem dialéctica da realidade, sendo que: numa primeira etapa, a sua obra é mais influenciada pelos contributos do personalismo cristão, ou seja, por um pensamento social de raiz católica, e um mapa teórico de intersecção entre a fenomenologia e o existencialismo, em que predominam também algumas teses do pensamento utópico (cf. Torres, 1996: 117-149); numa segunda etapa, no seu pensamento político é mais vinculada a influência de alguns preceitos marxistas e teses gramscianas, emergindo com muita intensidade nesta fase, uma análise e desvelamento da realidade da opressão que conjuga as preocupações analíticas de carácter super-estruturais com as aproximações de cariz infraestrutural no tratamento analítico de categorias como, por exemplo, a categoria *trabalho* (cf. Gerhardt, 1996: 159-170); e numa terceira e última etapa, no seu itinerário intelectual, sobressai a influência dos debates críticos contemporâneos, tanto do debate oriundo das propostas dos novos movimentos sociais e, em especial, do contributo da abordagem feminista ao pensamento social, como do debate procedente da crise paradigmática, em particular o que contrapõe o paradigma da modernidade ao paradigma da pós-modernidade (cf. Scocuglia, 2005: 36-42).

Ora, na realidade esta demarcação em três etapas principais, que sugerimos, serve-nos, sobretudo, para frisar, a forma como o pensamento freiriano se vai matizando e

complexificando ao longo do tempo, e por essa via servem-nos para sublinhar que uma tomada parcial de escritos de Freire, especialmente das suas obras seminais, dificilmente conduzirá a uma compreensão efetiva do seu pensamento, mas apenas a uma fragmentação teórico-conceptual que pode, essa sim, conduzir facilmente a uma apropriação estereotipada da pedagogia da libertação de Freire, que frequentemente tem produzido, como lamenta Freire, discursos que constituem uma autêntica redução conceptual da sua abordagem político-pedagógica, como ele próprio refere, este caminho leva “a todo o tipo de interpretações e práticas reacionárias que levaram [já] a muitas distorções de sentido” (Freire: 1990, 154).

Este fenómeno, que de facto se verificaria após a internacionalização da sua obra, teve pelo menos dois momentos de maior expressão, um ocorrido logo no decurso da década de 1970, e outro ocorrido a partir da década de 1980, acentuando-se após a sua morte. No primeiro momento, há a assinalar especialmente as simplificações que o conceito de conscientização, tornado um dos símbolos da sua teoria, viria a sofrer no discurso de diversos ativismos mecanicistas, e acerca do qual o próprio Freire comentaria “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. Mil pílulas para um padrão reacionário. Dez para um líder sindical autoritário. Cinquenta pílulas para um intelectual cuja prática contradiz o discurso, etc.” (Freire e Macedo, 1994: 114). Como consequência, e durante algum tempo, Paulo Freire conta que deixaria inclusive de utilizar aquele conceito nos seus escritos e procuraria aclarar, em seminários, por um lado, os pressupostos do processo de conscientização que tinha conceptualizado, e por outro lado, os termos segundo os quais se deve diferenciar o mero ativismo de uma *praxis* autêntica, esta última

implicando sempre uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, entre reflexão e ação. Quanto ao segundo momento, de forte expressão hodierna, há a assinalar, de igual modo, uma certa inflexão de significado dada ao conceito de conscientização, que da esfera social e política, para a qual progrediu no âmbito do pensamento freiriano, parece ter, paradoxalmente, voltado à esfera do individual e do metodológico, no âmbito dos discursos mecanicistas sobre educação produzidos no contexto do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Freire foi também sensível a esta segunda dimensão da mistificação do seu conceito de conscientização, acerca da qual comentaria criticamente: “a tentativa de converter a bem conhecida educação para a libertação num problema puramente metodológico (...) pretende eliminar o conteúdo político da educação para que a expressão ‘educação para a libertação’ já não signifique nada” (Freire, 1990: 133). Pensamos ser imprescindível não desatender, na análise das atuais práticas educativas, ao facto de que alguns pressupostos freirianos são, hoje, apropriados por visões marcadas por um psicologismo ou um objetivismo mecanicista (Barros, 2011; 2013a) que, de resto, Freire sempre negou e rejeitou, insistindo sempre na promoção de um pensamento dialético e na defesa de uma ética democrática e radical (Barros, 2013b).

De facto, os pressupostos políticos da abordagem político-pedagógica de Paulo Freire, dos quais, como enfatizamos, o conceito de conscientização é a chave mestra, são elaborados no âmbito de um pensamento que tem duas características fundamentais: é um *pensamento complexo* por excelência, na medida em que, conecta no mesmo mapa temático abordagens antropológicas e sociológicas, teológicas e políticas, filosóficas e epistemológicas (Barros, 2012a); e é um *pensamento dialético*, na medida em que, há nele um permanente respeito pela totalidade da realidade

que se quer desvelar, ou seja, a sua abordagem assume sempre a unidade dialética contraditória que existe no real (Barros, 2013c). Um real que Freire sublinha, recorrentemente nos seus textos, que não deve ser abordado dicotomizando as suas contradições, mas apenas os seus antagonismos. Este é, a nosso ver, um aspeto marcante do seu pensamento crítico, principalmente visível nos seus últimos escritos, em que a sua reflexão procura explicitar a união dialética³ entre entidades contraditórias, como por exemplo: entre subjetividade e objetividade, ou entre saber e ignorância. Nos anos oitenta e noventa ganha, de igual modo, proeminência a articulação dialética entre uma “linguagem da crítica”, que denuncia, e uma “linguagem da possibilidade”, que anuncia, e que estão, explicitamente desde então, transversalmente presentes no universo temático do pensamento freiriano.

³. Segundo Foulquié (1966), no desenvolvimento do *conceito de dialética* há a registar vários contributos, de maneira que não existe uma dialética mas diversas concepções de dialética, embora em todas as formas filosóficas da dialética haja um carácter comum, que é o seu dinamismo, um dinamismo que contrasta com as bases de uma argumentação assente na lógica, cujo carácter é mais estático. Ora, de acordo com Morrow e Torres (2002), o conceito de dialética no pensamento freiriano evoca sobretudo as contribuições teóricas da dialética hegeliana, marxista e científica. Assim, genericamente, podemos referir, com base nestes autores, que da influência da dialética hegeliana no pensamento freiriano sobressai, especialmente, a ideia de que os equilíbrios percebidos pelas nossas experiências finitas são apenas e essencialmente provisórios; enquanto da influência da dialética marxista no pensamento freiriano se destaca, especialmente, a ideia de que os Homens, não podendo, no geral, viver sem trabalhar, sempre se dividiram ao longo do tempo em dominadores e dominados, pelo que há um lugar de destaque para o papel ativo que o conflito de classes e a consciência de classe têm a desempenhar na história (cf. Morrow e Torres, 2002: 18-30).

Portanto, é o eixo de abordagem político-pedagógico que orienta, em Freire, toda a reflexão sobre educação, que é elaborada, sublinhamos, em redor de dois grandes temas geradores: a dominação e a libertação; e em torno de um núcleo fundamental de temáticas, às quais Freire retorna dialeticamente no processo de construção do seu pensamento, de entre as quais se podem salientar, por exemplo: a história, a cultura, a democracia, a utopia, o conhecimento ou a ética. Ora, do diálogo que Freire estabelece com as suas influências teóricas, de que destacámos, sem pretensão de exaustividade, as principais matrizes inspiradoras, resultaria um entendimento original e crítico da educação. Um entendimento pioneiro com um profundo impacto no campo da educação social (Baptista, 2005; Caride, 2005) e da educação de adultos (Melo, 2012) que, em grande medida, se encontra condensado na relação entre o seu conceito de *politicidade da educação* e o seu conceito de *história como possibilidade*.

Trata-se de uma ideia central e estruturante que para ser compreendida, nas implicações que tem na construção de um entendimento sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo (seja contribuindo para reproduzir a ordem social seja contribuindo para a sua transformação), implica que se atenda, antes de mais, à forma como Freire conceptualiza a noção de história e de consciência histórica, que nos seus termos assenta num duplo pressuposto: primeiro, que o Homem é um ser histórico, incompleto e em projeto, e a sua subjetividade, desde que não domesticada, tem um papel interferente na história. Como Freire afirmou, ao reconhecer a historicidade dos Homens reconhecem-se os mesmos Homens como “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica, é igualmente inacabada” (Freire, 2001a: 72). O segundo pressuposto, complementar do primeiro,

entende que os seres humanos são-no ‘em situação’, nas palavras de Freire: os Homens “se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam (...) [os Homens] serão tanto mais quanto não só pensarem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (*id., ibid.*: 101). É pois, essencialmente da problematização suscitada pelo binómio, consciência de si/consciência do mundo, que se desenvolve a ideia da *história como possibilidade*, através da qual Paulo Freire recusa o determinismo próprio da matriz marxista clássica, e afasta igualmente a compreensão mecânica-positiva-linear da história, própria da matriz neoliberal, ou de um certo pós-modernismo reacionário como também lhe chama, que concebe a história como um futuro inexorável, perante o qual não há outra alternativa senão adaptar-se. Freire alerta-nos, no entanto, para a necessidade de dialetizar reflexão e ação no tratamento crítico da história como possibilidade, quando afirma que, “esta inteligência da história, que descarta um futuro predeterminado não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos homens e mulheres submetidos (...) reconhece a importância da decisão como ato que implica rutura, a importância da consciência, da subjetividade e da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo” (Freire, 1997a: 97). Como nota Lima, ao criticar o que designou de uma *educação indecisa*, ou seja, “uma educação a que falta a decisão ou deliberação dos atores educativos (...) uma educação subordinada e frequentemente alienada” (Lima, 2007: 1), a poderosa constatação que faz Freire de que “como seres humanos somos condicionados, mas não determinados (...) permite problematizar o presente e o futuro, desnaturalizando-os, bem como atribuir protagonismo e responsabilidade à autonomia e à decisão” (*id., ibid.*: 4).

História e liberdade surgem assim, no universo temático nuclear da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire, como temáticas interrelacionadas, em que a emersão crítica da realidade situacional em que os oprimidos se encontram imersos, lhes permite a sua *libertação*. Há, como afirma Mayo, toda uma teoria do sujeito (cf. Mayo, 1999: 90), na qual se defende que, para serem sujeitos da sua libertação, é necessário que os oprimidos saibam reconhecer o sentido da história, para nela se inserirem criticamente, como sujeitos que fazem e refazem o mundo, como o próprio Freire coloca: “da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão” (Freire, 2001a: 102). Ora, estas assunções, em torno da ideia da *história como possibilidade*, têm consequências substantivas a nível social e político, pois abrem espaço para a *praxis* transformadora, que uma vez iniciada, por parte dos oprimidos, poderá levar à superação da situação de opressão, num processo de engajamento orientado para a dissolução das estruturas sociais que antes impediam o processo de emancipação, ou seja, de pronúncia ativa do mundo.

Em termos de teoria política há nestes pressupostos freirianos importantes implicações filosófico-conceituais, na medida em que, através deste tipo de *processo de conscientização*, social e político, emergem com maior clareza as contradições sociais, os termos e os modos da opressão dos sectores populares pelas estruturas e elites sociais. Uma elite dominadora que, recorrendo a mecanismos diversos de controlo e de ocultação das possibilidades que a história em si contém enquanto devir, ou seja, enquanto acontecimento

humano, representa, na verdade, uma minoria muito bem-sucedida a impedir a efetiva participação política e social da maioria. Ao se assumir, ao longo da sua obra, como adepto de uma concepção de democracia radical, construída com base na ideia de participação como forma de ingerência nos processos de decisão, Freire crítica e recusa as teorias elitistas de democracia e, de acordo com Lima, “não poupou as lideranças de tipo dirigista e vanguardista, bem como todas as formas de ‘domesticação’ (a conquista, o *slogan*, a propaganda...) e todo o tipo de organizações burocráticas e oligárquicas” (Lima, 2007: 1).

Freire ao problematizar o real, e teorizar acerca de uma pedagogia que é a do oprimido, vai contribuir de uma forma pioneira, no âmbito do *corpus* teórico da educação social e da educação de adultos, para desocultar estes mecanismos que relacionam pedagogia e poder, inclusive criando todo um novo vocabulário filosófico-conceptual que permite ao mundo dos oprimidos adquirir visibilidade. Neste contexto Freire denuncia que “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam” (Freire, 2001a: 138-139). Ora, é precisamente neste âmbito que Paulo Freire pode ser considerado um dos mais significativos filósofos da libertação, engajado na construção de uma nova teoria da ação cultural que sirva os interesses dos oprimidos, ou seja, da larga maioria dos despossuídos e esfarrapados deste mundo, homens e mulheres impedidos de adquirirem uma consciência histórica que lhes permita realizarem a vocação ontológica da espécie humana, que consiste na sua humanização, como por diversas

vezes Freire colocaria esta questão nos seus vários escritos, num dos quais pode ler-se por exemplo: “esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indignância, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (Freire, 1997b: 10).

A inclusão de alguns aspetos de influência marxista e neomarxista na análise freiriana da realidade manifesta-se também, com um certo matizado gramsciano, em particular nesta linha da sua argumentação, em que Freire reelabora as suas ideias vincando o processo político de conscientização, e ao fazê-lo considera dialeticamente o contexto teórico e o contexto concreto em que tal processo se desenrola, ou seja, procura compreender a dialeticidade que existe entre infra e supra estrutura explicitando as classes sociais como a área na qual a opressão dos homens é levada a cabo, o que lhe permite consequentemente identificar, em termos conceptuais, *consciência histórica* com *consciência política* e esta, por sua vez, com *consciência de classe* e com *consciência revolucionária* (cf. Freire, 1990). O seu compromisso, no entanto, não é com a construção de uma sociedade sem classes, mas sim, como vimos, com a construção de uma sociedade radicalmente democrática.

Numa democracia radical há justiça social e há sujeitos em interação, pelo que a finalidade de uma “verdadeira revolução”, que Freire atribui a “Homens radicais”, implica precisamente transformar a realidade opressora possibilitando a passagem dos seres humanos da condição de objetos ao estatuto de sujeitos. Trata-se de uma transformação que ocorre primeiro ao nível da consciência, e que implica o movimento da *classe em si* para uma *classe para si*, onde os oprimidos desenvolvem gradualmente, quer um sentido de identidade coletiva e um reconhecimento da sua opressão, quer uma ideologia contra-hegemónica que lhes permite refletir criticamente para desmistificar as ideias

criadas pelas classes dominadoras e organizarem a ação, de uma forma muito específica: para consumir o processo da libertação coletiva, tanto dos oprimidos como dos opressores, “gerando de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos” (Freire, 2001a: 34). Neste particular, Freire desenvolve a ideia gramsciana de intelectual orgânico, reconhecendo um papel para “a liderança verdadeiramente revolucionária”, mas concebendo fundamentalmente os oprimidos como os protagonistas da sua própria conscientização e libertação. Há nestes pressupostos políticos da abordagem freiriana uma rejeição de todo um vanguardismo de matriz leninista, que tende, ao invés, a privilegiar a *intelligentsia* como a única fonte viável da ideologia e da ação contra-hegemônicas. No universo temático do pensamento de Paulo Freire encontramos por isso, em diversos momentos, na teorização acerca da ação libertadora uma concepção da relação entre intelectuais e classes populares, em que o compromisso e engajamento dos primeiros com a causa da libertação implicam o seu total encontro solidário com os Homens impedidos de ser mais. Paulo Freire entende que a verdadeira revolução, que pretende transformar a realidade desumanizante dos Homens “nem pode ser feita *para* o povo pela liderança, nem *por* ele, para ela, mas *por ambos*, numa solidariedade que não pode ser quebrada” (Freire, 2001a: 126) e vinca claramente, ainda a este respeito, que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (Freire: 1999a: 19).

O vocabulário político das ideias freirianas, que caracterizam o processo de conscientização que a sua filosofia propõe, deixa clara a sua opção política a favor dos oprimidos. O tipo de engajamento que nela defende nega o

imobilismo e exige radicalidade de todos os intervenientes, na medida em que “ser um revolucionário significa opormo-nos à opressão e à exploração e ser a favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas” (Freire, 2001a: 54).

Trata-se de promover por todos os meios, dos quais a educação ocupa um lugar estratégico, como procuraremos explicitar em seguida, a convivência democrática, mas confiando simultaneamente na capacidade do Homem conscientizado para empreender uma mudança radical nas suas condições de vida, tomando a leitura crítica da história como uma forma de reivindicar identidade e poder. No método de alfabetização proposto por Paulo Freire, gera-se conscientização política através da forma como é colocado no centro do trabalho educativo a relação dialética entre subjetividade e objetividade, que alicerçada no respeito pelos valores e comportamentos históricos e culturais das populações, desperta nelas a necessidade de um *quefazer*, que nos termos freirianos é um fazer com reflexão, direcionado para um processo de emancipação, e viabilizado por uma tomada de consciência que é essencialmente pedagógica, ética e política, e por isso está imbricada e implicada numa prática educativa propiciadora de uma *praxis* em que possamos aprender a ler certo o mundo (Freire e Macedo, 1994).

Pressupostos Pedagógicos em Educação: a dialogicidade freiriana

No conceito de *politicidade da educação*, em torno do qual considerámos que o pensamento crítico e radical de Paulo Freire está estruturado, as categorias do diálogo e da comunicação servem de base para o desenvolvimento dos pressupostos pedagógicos da sua abordagem político-

-pedagógica. Neste âmbito o seu conceito de *dialogicidade* contém as ideias principais com as quais Freire elabora uma teoria da educação e da ação cultural que é também uma teoria do conhecimento.

A *praxis* educativa freiriana incorporou sempre, desde o início da sua ação alfabetizadora, o objetivo de contribuir para desenvolver e aumentar a democracia, porque partiu do pressuposto epistemológico de que a prática educativa nunca é neutra, e de que o(a) educador(a) tem que estar ciente, quer trabalhe na alfabetização ou na pós-alfabetização, que o processo educativo que operacionaliza na sua prática profissional irá contribuir para incluir ou excluir o educando (Casa-Nova, 2005); como afirma Freire “um educador reacionário opera metodologicamente diferente de um educador revolucionário (...) um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando” (Gadotti, Freire e Guimarães, 1995: 64-65). Possuidor de uma clareza teórico-pedagógica acerca das estreitas relações entre educação e política, Freire seguiu sempre o seu impulso democrático, tomando partido por uma educação para a responsabilidade política e social que, abrindo caminho para a pronúncia do mundo pelos oprimidos, contribuisse para o processo da sua emancipação ideológico-cultural, condição para a sua libertação económico-social e política. Daí a importância concedida, nas práticas pedagógicas freirianas, às experiências de debate e de análise dos problemas reais dos educandos, como ponto de partida do trabalho educacional realizado.

Em termos gerais, a educação na abordagem freiriana é pensada como um conceito dinâmico, que pressupõe uma ação, eminentemente humana, realizada por um sujeito que

interatua com outros sujeitos e com o mundo, num processo de construção do conhecimento que é intersubjetivo e dialógico. Trata-se antes de mais de encarar o diálogo como condição de conhecimento, numa relação pedagógica concebida essencialmente em termos anti-autoritários. O *diálogo* na pedagogia da libertação de Freire é mais do que uma forma técnica ou um recurso tático, é fundamentalmente uma categoria ética, que se distingue da relação antidialógica da pedagogia tradicional, sobretudo pela promoção do inter-reconhecimento dos sujeitos dialógicos, numa ação-reflexão de “dizer a palavra verdadeira” em que se afirmam os valores democráticos e a reciprocidade da dignidade humana. Do seu carácter ético deriva, para Freire, que o diálogo é uma exigência existencial, pois como sublinha “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (...) [o diálogo] é um ato de criação” (Freire, 2001a: 79). É assim, que na pedagogia freiriana o *diálogo ético* adquire um valor central mas multiforme, de sentido psicológico, metodológico, epistemológico e político, que lhe é conferido pela dialogicidade do ser humano, que é visto como ser de comunicação e de relação.

Na *educação problematizadora*, que Freire contrapõe à tradicional educação escolar por si designada de *educação bancária*, a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é entendida não como dualismo mas como uma unidade dialética que possibilita a criação do sujeito cognoscente e a recriação do mundo. A proposta inovadora que Freire faz no campo da alfabetização de adultos, nasce de uma abordagem educacional que encara a pedagogia como um ato político e um ato de conhecimento, e por conseguinte como um ato criador. Ele próprio afirmaria, em diversos momentos da sua obra, dos quais se pode destacar por

exemplo este, que “para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados” (Freire, 2000: 19). Freire rebelava-se contra o trabalho pedagógico domesticador, assente na lógica da cartilha, que coisifica os educandos e os impede de “pensar certo”; afirma por isso que “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (*id.*, *ibid.*: 41).

Na abordagem político-pedagógica de Paulo Freire o princípio fundamental de diferenciação entre uma *educação libertadora*, que é essencialmente problematizadora, e uma *educação dominadora*, que é principalmente bancária, assenta na conceção da *relação educador(a)-educandos(as)*. Em termos genéricos a primeira distingue-se da segunda pela transformação da real assimetria desta relação em simetria ética, um processo que ocorre sobretudo através do *diálogo ético*. Este diálogo ético é também a ética do método, que assim entendido faz surgir a impossibilidade epistemológica da pura transmissão de conhecimentos, na medida em que, quem aprende já não pode ser visto como absolutamente ignorante e gnoseologicamente passivo. Por isso o diálogo é condição de conhecimento na educação problematizadora. Aqui reside, no nosso entender, a radicalidade crítica e democrática da pedagogia freiriana, segundo a qual o saber é património de todos, dos excluídos e das classes poderosas, dos educadores e dos educandos, o que implica considerar no processo educativo o “saber de experiência feito” que todo o educando tem, pois, como afirma

Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2001a: 68).

Foi sobretudo a partir destes pressupostos pedagógicos, e duma matriz de influências teóricas em que sobressai, de acordo com Scocuglia (2005), a teoria da psicogénese da língua escrita, especialmente nos contributos de Emília Ferreiro e Anna Teberosky, bem como o sócio-construtivismo derivado do contributo piagetiano, que Paulo Freire elaborou o seu célebre *método de alfabetização* de adultos. Trata-se de um método de conscientização, pioneiro e inovador, na medida em que assenta numa metodologia político-pedagógica inédita, representando, na nossa opinião, um verdadeiro marco, incontornável, na história da construção de um *corpus* teórico, crítico e humanista, no campo da educação de adultos.

No *método dialógico* que Paulo Freire elabora, propõe e aplica, o essencial da metodologia passa por articular, criticamente, uma *investigação temática* a uma *postura problematizadora*. Em termos genéricos, merece destaque assinalar que, da investigação temática resulta a matéria e conteúdos para elaborar as suas bem conhecidas *codificações*, da postura problematizadora permanente nasce o *processo de descodificação*, e de ambas resulta essencialmente a percepção crítica do que é a *cultura*, tomada no seu sentido antropológico. Nesta pedagogia dialógica o trabalho desenrola-se não nos termos de uma tradicional sala de aula escolar, onde se valorizam os processos curriculares abstratos e na qual predominam os “comunicados” que são “depositados” pelo(a) educador(a) no(a) educando(a) que os deverá memorizar, mas pelo contrário nos pressupostos dialógicos do que Freire designou como *círculo de cultura*, onde se valorizam os processos culturais concretos e nos quais todos os participantes estão ativos no

diálogo, comunicando livre e democraticamente, num ato em que se gera uma maiêutica social e em que se constrói conhecimento. O círculo de cultura revela uma opção político-pedagógica, alternativa ao modelo escolar clássico, que como enfatiza Freire “torna possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (Freire, 2001a: 68). A relação entre educador e educandos é mediada por formas de discurso e por conteúdos programáticos enraizados no capital cultural dos educandos, sendo na base da dialética codificação-descodificação de situações-problema concretas dos contextos de vida dos educandos, que se torna possível, mediante um diálogo crítico e problematizador, desocultar a realidade e politizar o conceito de cultura. É neste enquadramento que no universo do pensamento freiriano ganha consistência político-pedagógica as elaborações em torno da ideia de uma *cultura do silêncio*, conceito que condensa, a nosso ver, as dimensões antropológico-culturais da opressão e da invasão cultural, que Freire veemente rejeita.

Na abordagem freiriana estamos, portanto, perante uma pedagogia que não se esgota no terreno educativo ou escolar, mas que se projeta sempre no campo social e político, pois os seus referenciais de análise não são apenas os linguísticos e cognitivos, mas são, basicamente, os históricos e sócio-existenciais, isto porque como Freire repete sucessivas vezes “ninguém escolhe ser analfabeto”. Há assim, no tipo de processo pedagógico que esta perspectiva propõe, o objetivo análogo de promover a relação reflexiva sobre a realidade, visando desencadear uma autonomia nos indivíduos e nas classes populares que lhes possibilite a apreensão crítica dos seus contextos de vida e a libertação das situações concretas de opressão em que se encontram, situações que devem passar a ser percebidas como sendo histórica e social-

mente instituídas sendo, portanto, politicamente mutáveis. É por isso que Freire concebe um método dialógico para alicerçar a prática educativa, entendida como ação comunicativa e gnoseológica, no qual o que importa é o ensino-aprendizagem da leitura da “palavramundo”. Como ele mesmo coloca, no seu método “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (Freire, 2000: 20).

Deste modo, na educação problematizadora não se valorizam os tradicionais pacotes *standards* de conhecimento, mas os conteúdos que são propostos pelos participantes, pelo que o conhecimento é algo que se produz dinamicamente e em contexto. Esta lógica pressupõe que é necessário levar em conta, de forma particularmente cuidada, a relação dialética que existe entre *linguagem* e *pensamento*, na medida em que, para que o conhecimento seja possível, terá de ser em primeiro lugar comunicável. Atendendo ao facto que, como lembra Freire, a linguagem do(a) educador(a) “corre o risco de perder o contacto com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto” (Freire e Schor, 2000: 131), resultam então daqui, pelo menos dois princípios ético-pedagógicos, que são constituintes da própria relação educador-educandos, isto no âmbito de uma educação que procure contribuir para a libertação dos indivíduos e dos grupos. Trata-se sobretudo de ter presente: por um lado, o princípio segundo o qual se

reconhece, aos educandos, o direito de partir de uma atitude curiosa da sua história e do mundo para se envolverem gradualmente numa análise crítica da realidade; e por outro lado, o princípio segundo o qual se exige, do(a) educador(a), que parta da realidade dos educandos, respeitando a diferença e o princípio da “consciência máxima possível”, em cada momento do movimento de ida e volta entre o abstrato e o concreto, que todo o ato de pensar implica.

A deontologia da filosofia educacional freiriana reconhece ainda, como fundamental, sempre no âmbito de uma relação pedagógica entre educador e educandos que procure constituir-se em prol da autonomia, que se tome dialeticamente a tensão entre *liberdade e autoridade*, uma tensão característica, no fundo, de qualquer situação educacional. Tanto mais assim é quanto mais se admite que, no âmbito quotidiano da vida social e cultural, são poucos os encontros humanos que estejam isentos de uma certa opressão, qualquer que esta seja, uma vez que as pessoas, sobretudo devido à classe social, ao género sexual ou à etnicidade, tendem a ser vítimas e/ou causadoras de opressão. Surge assim, como imperiosa, na relação pedagógica democrática, a necessidade de estabelecer limites, sem os quais facilmente a liberdade se pode corromper em licenciosidade e a autoridade pode degenerar em autoritarismo, como alerta Freire quando lembra que “de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo, e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade” (Freire, 1997b: 122). Daqui decorre que, na abordagem político-pedagógica de Paulo Freire, nem a *politicidade* nem a *diretividade*, consubstanciais à natureza do fenómeno educacional, impõem à função de educar um dever de impossível neutralidade.

Este âmbito da abordagem teórico-pedagógica freiriana é fundamental porque ilumina a importância da autor-reflexividade na postura epistemológica dos intelectuais, sendo que a categoria de *intelectuais* no seu universo temático, adquire centralidade quer para a análise das práticas ideológicas e materiais particulares que estruturam todas as relações pedagógicas, quer para a identificação da natureza ideológica dos principais interesses que os(as) educadores(as) legitimam, consciente ou inconscientemente, como parte da cultura mais ampla em que se movimentam. Assim, na sua proposta Freire sublinha que é imprescindível que se clarifiquem opções políticas através de uma reflexão-ação que assuma explicitamente a politicidade da educação, e por conseguinte a impossibilidade da sua neutralidade, pois como ele próprio nos coloca “es ingénuo concebir nuestro rol en abstracto como matriz de métodos neutros” (Freire, 1990: 60).

Sobre o Papel do(a) Educador(a) na Encruzilhada dos Caminhos Possíveis

Conceber o conhecimento como um ato dialógico, simultaneamente político e gnoseológico, implica também, como não poderia deixar de ser, atender às características básicas que um(a) educador(a) deverá possuir e desenvolver na sua prática profissional, humanista e progressista, que nos termos do pensamento freiriano significa: ser um(a) educador(a) democrático(a) e solidário(a) com a causa dos oprimidos. Como também enfatiza Marilda Aparecida Behrens no ensaio que escreveu para este livro. Paulo Freire desafiou os(as) educadores(as), de crianças, jovens e adultos a que ousassem assumir a *politicidade da educação*, convidando-os a pensar criticamente acerca da sua prática educativa, qualquer que fosse a modalidade da sua ação (Barros, 2012b), um aspeto essencial e que ganha corpo

quer no ensaio de Afonso Celso Scocuglia no âmbito da escola pública, quer no ensaio de José Barrientos Rastrojo no contexto da Filosofia Aplicada. Ao longo da sua obra, em diversos momentos teorizou sobre: os três tipos de educadores(as) que podem existir em função da sua própria tomada de consciência, acerca do papel da educação e do papel da sua prática; e os dois paradigmas principais em que se pode alicerçar o seu referencial teórico-ideológico de atuação. Refere-se assim, ao(a) educador(a) ingénuo(a), ao(a) educador(a) astuto(a) e ao(a) educador(a) crítico(a), e ao *paradigma reacionário da adaptação social* por oposição ao *paradigma radical da transformação social*.

Neste mapeamento político-pedagógico, que a sua abordagem educacional oferece, Paulo Freire não só contribuiu para a clarificação da relação de interioridade que existe entre *política e educação*, visibilizando as conexões entre *pedagogia e poder*, como também propôs afincadamente a superação dos pressupostos inerentes ao modelo tradicional da educação formal escolar, por si designado de educação bancária, debatendo-se na sua *praxis* político-educativa esperançada e amorosamente por uma visão radicalmente democrática da educação, da sociedade e do mundo.

Do universo temático geral da filosofia freiriana, e em especial daquilo que escreveu no seu último livro: *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, podemos retirar algumas das características básicas que um(a) educador(a) verdadeiramente comprometido(a) com a luta radical, orientada por valores éticos e democráticos, deverá possuir e desenvolver, e que se constituem no âmbito do pensamento freiriano como exigências radicais. Assim, por exemplo, o(a) educador(a) crítico(a) que trabalhe em prol de uma educação problematizadora deverá ter presente a necessidade de ser: *tolerante*, opondo-se a qualquer tipo de discriminação; *amoroso(a)*,

promovendo a busca pelo ser mais de todos; *esperançoso(a)*, sabendo encetar uma espera que é pacientemente impaciente; *dialógico(a)*, exercendo a escuta do outro para assim poder falar com ele; *coerente*, que forneça pelo exemplo um testemunho ético dos pressupostos que defende, e *realista*, ciente dos limites existentes num dado momento.

Paulo Freire, o educador e o pensador, foi taxativo na explicitação do comprometimento ético-político da sua *praxis*, afirmando: “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 de luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais” (Freire, 1997b: 155). A Pedagogia de Paulo Freire é, por conseguinte, uma pedagogia do sujeito, do diálogo e da liberdade, é uma educação como prática da liberdade, uma conceção problematizadora, crítica, dialógica e libertadora, que se opõe radicalmente à educação como instrumento de opressão, uma conceção bancária, nutricionista, digestiva, antidialógica e domesticadora.

Ora, sabendo-se comprometido com este perfil, o(a) educador(a) crítico(a) humanista, isto é, o(a) progressista radical, sabe que não trabalha *para* o outro, nem *sobre* o outro, mas sim *com* o outro, e nesse sentido é fundamental para si o respeito pela identidade cultural dos educandos e pela sua dignidade humana, o que se relaciona profundamente com a hospitalidade da razão como demonstra Isabel Baptista neste livro. Tal enfoque distingue-se da educação progressista liberal porque reforça a importância da intersubjetividade na história e a centralidade do paradigma do sujeito, isto na medida em que o sujeito emerge ao ser reconcetualizado não como uma identidade individualista e autossuficiente, mas sim como intersubjetividade humanista

e, portanto, como um ser pleno de comunicação. Daqui inferindo-se toda a pertinência do *princípio dialógico freiriano* como pressuposto pedagógico base de uma educação problematizadora.

Com efeito, é com todo este significativo conjunto de conceitos-chave, que animam o universo temático da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire em torno dos seus temas geradores, a *dominação* e a *libertação*, que Freire elabora, de forma complexa e dialética, toda uma *teoria da educação* em que reflete acerca das formas pelas quais o pedagógico, pensado a partir da relação pedagógica entre educador(a) e educando(a), e o político, equacionado a partir das relações sociais e culturais de produção e reprodução de poder, se relacionam. Como vimos, na sua abordagem político-pedagógica é o seu conceito de *conscientização*, que alicerça os seus pressupostos políticos e é o seu conceito de *dialogicidade*, que alimenta os seus pressupostos pedagógicos, sendo o seu conceito de *politicidade da educação*, que justifica os contornos da sua ética democrática e radical. Daqui que se possa afirmar, como faz Lima, que “toda a pedagogia freiriana pode ser interpretada como uma pedagogia da autonomia, orientada para a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se assim ‘presenças marcantes no mundo’” (Lima, 1999: 69).

A visão radicalmente democrática da educação, da sociedade e do mundo, que Paulo Freire sempre colocou em primeiro plano no horizonte justificativo da sua *praxis* tem, não obstante, dado azo a críticas diversas que se focalizam na ideia de que o trabalho de Freire representa uma visão idealista e utópica da sociedade. No entanto, se não é rigoroso negar que existiu num momento inicial do seu pensamento, como o próprio Freire admite, uma certa ingenuidade idealista, também não é legítimo ignorar que o desenvolvimento posterior da sua obra supera claramente

essa insuficiência inicial. Freire assinala essa viragem quando afirma, por exemplo, que “após 1964, tornei-me mais consciente dos limites da educação na transformação política da sociedade” (Freire e Schor, 2000: 44).

Há, assim, a assinalar, como aspetos comprovativos do carácter não idealista da abordagem político-pedagógica freiriana, pelo menos dois factos: um diz respeito ao sucesso dos programas de alfabetização que foram conduzidos segundo os pressupostos freirianos um pouco por todo o mundo e que atestam sobre a sua utilidade efetiva, já evidente na experiência-piloto de Angicos; o outro está relacionado com a consciência de que não há prática educativa e política que não esteja submetida a certos limites, um aspeto repetidamente asseverado por Paulo Freire, o educador e filósofo da educação e o administrador político da educação municipal da cidade de São Paulo. Com efeito, Freire recusou quer o voluntarismo quer o espontaneísmo por considerar, precisamente, que ambos menosprezam os limites reais da prática educativa e política, sobre um e outro afirmou criticamente que “o voluntarismo é idealista, pois se funda na compreensão ingénua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem (...) o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre” (Freire, 1997a: 46).

É deste modo, que o pensamento de Freire advoga insistentemente não um mero ativismo, mas sim uma *praxis* que contribua para a transformação efetiva das estruturas de opressão, mas fá-lo com a consciência crítica da tensão dialética que existe entre permanência e mudança, e com a clarividência de que a educação, se não pode tudo neste projecto democrático, pode sempre algo, desde que se concentre na compreensão histórica dos processos sociais concretos que a tomada do conceito de cultura, no seu

sentido antropológico, pressupõe. É neste sentido também, que o pensamento de Paulo Freire é eminentemente político, pois, na sua abordagem a política, o poder e a educação constituem entre si uma unidade indissolúvel; como afirma Lima a este propósito “se fazer educação é fazer política, deixa portanto de ser possível ser exclusivamente educador(a), ser só professor(a), apenas ensinar, não cuidando das implicações ou mesmo alienando as responsabilidades éticas, morais, profissionais, etc., da ação política que a atividade educativa desempenhada sempre constitui” (Lima, 1999: 67). Trata-se ainda de um pensamento que quer promover, conjuntamente, a compreensão dos limites da prática educativo-política com a consciência crítica de que isso implica, indiscutivelmente, como sublinha Freire, “a claridade política dos educadores com relação ao seu projeto” (Freire, 1997a: 46) ou seja, requer que o(a) educador(a) assuma a politicidade da educação. Freire explica, com a sua perspicuidade habitual, que “não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar” (*id.*, *ibid.*: 47).

Pode-se concluir que estamos perante um pensamento engajado na ação, com um universo temático amplo que, a nosso ver, contribui para a heurística do clássico debate sociológico que problematiza a relação entre agência e estrutura, e concorre criticamente para a construção de uma autonomia teórica da educação social e da educação de adultos, bem como para o desenvolvimento de um *corpus* teórico-conceptual aberto, tanto no âmbito geral da teoria social como no próprio âmbito da teoria política, que pode, inclusive, incorporar a inovação tecnológica de um modo

promissor para a emancipação social como se retira dos ensaios de Deise Choti e de Patrícia Lupion Torres apresentados neste livro. Não deixando de ser verdade que há um legado político-pedagógico significativo na obra de Paulo Freire, há no entanto, também aqui, um conjunto de críticas a assinalar, que se têm dirigido particularmente ao carácter coloquial dos seus escritos e ao seu estilo, de cariz afirmativo geral, presente numa grande parte das formulações e declarações que Freire apresenta sobre pedagogia. Segundo Beisiegel (1996) isto acontece efetivamente, por exemplo, em relação ao seu método alfabetizador, sobre o qual Freire não elabora mais do que o estritamente necessário para assegurar a efetivação dos princípios que o método encerra, sem nunca chegar a prescrever todos os detalhes e pormenores técnicos da sua aplicação. Não obstante, sustentamos que este facto, na verdade, não contradiz os seus pressupostos teórico-pedagógicos, mas está em profunda coerência com as características de um pensamento complexo e dialético (cf. Gerhardt, 1996: 153-170). Parece-nos, inclusive, que é a sua recusa em dogmatizar o seu método de alfabetização e pós-alfabetização, que lhe confere uma singular perenidade e universalidade, na medida em que, como ele próprio referiu, em diversos momentos, a sua filosofia político-pedagógica só tem legitimidade se for recriada criticamente e reinventada contextualmente, porque apenas deste modo poderá ser posta ao serviço da libertação e não ao serviço da domesticação.

Trata-se claramente de uma abordagem teórico-pedagógica de síntese, de confluência, de articulação ecológica dos temas que, artificialmente, fronteiras paradigmáticas, geopolíticas e culturais tendem a insularizar, em lugar de articular. Reconhecemos nisto, junto com José Caride Gomes no prefácio deste livro, um grande potencial no contributo freiriano para proceder a articulações produtivas entre a educação social, a filosofia aplicada e as novas

tecnologias, isto é, todas aquelas áreas inovadoras que apostam em tensões criativas entre fenómenos educativos diversos, escolares e não escolares, e constituem dessa forma uma visão holística da educação indispensável ao contexto político-educacional hegemónico de hoje que valoriza sobretudo o pensamento único (Afonso e Antunes, 2001) e a educação e formação para a competitividade (Guimarães, 2011), ou seja, para a excelência de saber estar eficientemente uns contra os outros.

Posto isto, e não se tratando, como enfatizamos, de um pensamento político-pedagógico definitivo, normativo ou prescritivo, parece-nos que cabe aos intelectuais contemporâneos, inscritos na matriz teórica da pedagogia crítica e da pedagogia radical, continuar o debate teórico-pedagógico contido na problemática-chave que opõe uma educação bancária a uma educação problematizadora, com a dupla finalidade de: por um lado, não deixar desvirtuar os traços diacríticos da proposta crítica e radical freiriana em versões psicologizadas, tecnologizadas ou instrumentais, conceptualmente pós-modernizadas ou mesmo liberalmente humanizadas (ver por exemplo, McLaren, 1998; Apple, 1998; Nóvoa, 1998; Lima, 1998, 2012); e por outro lado, reinventar a teoria educacional de Freire, estabelecendo diálogos teóricos mais aprofundados com outras propostas críticas, como as da Teoria Crítica, as de Gramsci, ou as de Habermas, isto para descobrir, numa análise comparativa, complementaridades e novos arranjos conceptuais que, sem descaracterizar a matriz crítica das propostas de origem, as possam enriquecer levando o seu potencial compreensivo sempre mais além, reconstruindo a crítica em termos ontológicos, metodológicos e epistemológicos (ver por exemplo, Mayo, 1999; Morrow e Torres, 2002; Barbosa, 2004).

As novas pedagogias críticas inspiradas por Freire não poderão negligenciar o facto de que a perspetiva crítica e radical do pensamento freiriano emerge, de forma exemplar

e coerente, do conjunto da sua vida e obra, e portanto da sua *praxis*, como se conclui da análise da tripla intersecção de eixos que aqui procurámos explicitar, entre: o eixo do seu percurso de vida, o eixo da sua trajetória socioprofissional e o eixo do seu itinerário intelectual. Quisemos, assim, iluminar, apenas naqueles aspetos que nos pareceram essenciais, o fundamental de cada um dos três eixos, pois é da sua interconexão analítica que pode resultar a compreensão do seu projeto político-pedagógico, que provou ter sucesso no auxílio efetivo à libertação de desapossados um pouco por todo o mundo, incluindo no mundo ocidental, como refere Jarvis “no ocidente e no Reino Unido, os educadores de adultos comunitários e radicais não têm dúvidas quanto à aplicabilidade da abordagem de Freire” (Jarvis, 1987: 276).

Da vida e obra de Paulo Freire resulta um testemunho e um legado em prol de um humanismo radical que nos inspira, enquanto cidadãos(ãs) em busca de valores cívicos e democráticos, ao mesmo tempo que nos lembra enquanto educadores(as) e investigadores(as) que a educação deve ser entendida na sua plenitude enquanto projeto que contribui para a libertação e enquanto ato de reconhecimento e conhecimento. Na verdade há a assinalar uma “inteireza” na sua vida e obra que prima por uma coerência profunda e uma integridade ética, sempre presentes nas esferas públicas em que se moveu Paulo Freire: o educador, o cientista, o intelectual e o político, bem como nas esferas privadas, como inúmeros testemunhos de amigos e familiares corroboram (cf. Gadotti *et al.*, 1996).

A abordagem político-pedagógica de Paulo Freire autoriza-nos a recusar na nossa própria práxis a neutralidade da educação e a Lei de Bronze da Oligarquia, na medida em que a sua profunda crítica a ambas está alicerçada num compromisso vivido no plano educacional, social e político e testemunhado cientificamente nas suas propostas teórico-pedagógicas. Estamos, assim, em pleno acordo com Carlos

Alberto Torres quando este afirma que “na confusão do mundo atual, os educadores podem estar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire” (Torres, 1998: 65). Se Giroux (1994) estiver a “pensar certo”, como nos parece que está, quando afirma a atual necessidade de redefinir criticamente a natureza do trabalho dos(as) educadores(as) como intelectuais transformadores(as), então é igualmente necessário desconstruir as visões despolitizadas da educação que circulam atualmente de forma hegemônica ao abrigo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2012c, 2013d). Isto porque, ao contrário do que transparece nestes contextos, como afirma Lima, “não existe o estritamente pedagógico, o exclusivamente administrativo, o singularmente didático” (Lima, 2000: 77), mas sim toda uma educação que é política e que pode, portanto, ser transformadora.

**BIBLIOGRAFIA
E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 4-31.

Apple, M. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (167-187). Porto: Porto Editora.

Araújo Freire, A. M. (1996). A Voz da Esposa: A Trajetória de Paulo Freire. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (27-68). São Paulo: Cortez Editora.

Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro, A Educação Social como Compromisso Ético*. Porto: Profedições.

Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos – Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2012a). A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-limite. *Revista HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, Nº 3, 77-108.

Barros, R. (2012b). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2012c). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, No.2, 2012, pp.119-134.

Barros, R. (2013a). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators – some tensions and ambivalences in the framework of new public policies (*JJLE – International Journal of Lifelong Education – Special Issue: Validation of Prior Learning*) [aceite para publicação].

Barros, R. (2013b). Contribuciones actuales del pensamiento freiriano en la educación de filosofía con niños – para una democratización de la democracia en tiempos de crisis. In José Rastrojo Barrientos (Ed.). *Filosofía para Niños y Capacitación Democrática Freiriana*, pp. 23-60. Madrid: Liber Factory.

Barros, R. (2013c). Revisitando Knowles e Freire: a Pedagogia versus Andragogia ou o Dialógico como Essência da Mediação Sociopedagógica (*Cadernos de Pedagogia Social*) [aceite para publicação].

Barros, R. (2013d). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora

Beisiegel, C. (1996). O Método Paulo Freire. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia (182-184)*. São Paulo: Cortez Editora.

Caride, J. A. (2005): *Las Fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Casa-Nova, M. J. (2005). (I)Migrantes, Diversidades e Desigualdades no Sistema Educativo Português: balanço e perspectivas. *Revista Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro (Brasil) 47, vol. 13, pp. 181-216.

Foulquié, P. (1966). *A Dialética*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Freire, P. (1968). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1975). *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Sá da Costa, Cadernos Livres (6).

Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a Libertação*. Lisboa: Moraes Editores.

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma Experiência em Processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación – Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1992). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999a). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999b). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2000). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001b). *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Darcy de Oliveira, R. & Darcy de Oliveira, M. & Cecon, C. (1980). *Vivendo e Aprendendo – Experiências do IDAC em Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Schor, I. (2000). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1996). A voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (69-116). São Paulo: Cortez Editora.

Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.

Gerhardt, H-P. (1996). Uma voz Europeia: Arqueologia de um Pensamento. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (149-170). São Paulo: Cortez Editora.

Giroux, H. (1994). Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In Paulo Freire & Donaldo Macedo. *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* (pp. 1-28). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006) – A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Cied/Universidade do Minho.

Jarvis, P. (1987). Paulo Freire. In Peter Jarvis (Ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 265-279). London: Routledge.

Lima, L. C. (1998). Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. *Educação, Sociedade e Culturas* (10), 7-55.

Lima, L. C. (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, 12, 65-84.

Lima, L. C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2007). *Crítica da Educação Indecisa: a propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire* (Policopiado).

Lima, L. C. (2012). *Aprender para Ganhar; Conhecer para Competir – sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez Editora.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire & Adult Education – Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books.

McLaren, P. (1998). A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade e Culturas* (10), 57-82.

Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas. 40 Anos de Intervenção por Ditos e Escritos (1970-2012)*. São Brás de Alportel: Associação In Loco.

Morrow, R. & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas – Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.

Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): A “Inteireza” de um Pedagogo Utópico. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia (167-187)*. Porto: Porto Editora.

Pintasilgo, M. L. (1998). Prefácio. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia (9-14)*. Porto: Porto Editora.

Saul, A. M. (2000). Paulo Freire: Vida e Obra de um Educador. In Danilo Streck (org.), *Paulo Freire – Ética, Utopia e Educação (17-29)*. Petrópolis: Editora Vozes.

Scocuglia, A. C. (2000). A Construção da História das Ideias de Paulo Freire In Danilo Streck (org.), *Paulo Freire – Ética, Utopia e Educação (29-52)*. Petrópolis: Editora Vozes.

Scocuglia, A. C. (2005). Paulo Freire e a “Conscientização” na Transição Pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 21-42.

Torres, C. A. (1996). A Voz do Biógrafo Latino-americano: Uma Biografia Intelectual In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia (117-148)*. São Paulo: Cortez Editora.

Torres, C. A. (1998). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (47-68). Porto: Porto Editora.

Williamson, G. C. (1996). Paulo Freire: 1964-1969 – Sua Passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (184-187). São Paulo: Cortez Editora.

CAPÍTULO 2

PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR

Afonso Celso Scocuglia

Resumo:

As propostas prático-teóricas de Paulo Freire podem contribuir para a construção de uma escola pública popular no sentido dos interesses, demandas e desejos de seus protagonistas educandos e educadores. Neste ensaio, tentamos demonstrar como a educação e pedagogia social deste educador alavancaria uma escola do diálogo e da democracia, da consciência crítica, do trabalho como princípio educativo, do respeito aos direitos de cada um dos seus integrantes, da deliberação e da gestão compartilhadas, da autonomia, da alegria e da convergência dos propósitos dos que a fazem. Freire também pode contribuir para uma escola onde prevaleça a pedagogia da pergunta e não da resposta, a educação problematizadora, a busca constante da hominização, e o respeito ao saber da experiência feita como marco inicial da busca do conhecimento elaborado. Tais contribuições instituem paradigmas de uma ação cultural que aposta na reinvenção escolar pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos

gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs⁴, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais das camadas populares e da sua emancipação.

Palavras-chave: escola pública; diálogo; consciência crítica; problematização; gestão democrática.

Resumen:

Las propuestas teórico-prácticas de Paulo Freire pueden contribuir a la construcción de una escuela pública en el sentido de los intereses populares, de las demandas y deseos de sus protagonistas, los estudiantes y educadores. En este ensayo, se intenta demostrar cómo la educación y la pedagogía social de este educador permitiría la obtención de una escuela del diálogo y la democracia, la conciencia crítica, el trabajo como principio educativo, respetar los derechos de cada uno de sus miembros, la deliberación y la gestión compartida, la autonomía, la alegría y la convergencia de los objetivos de dicha marca. Freire también puede contribuir a una escuela donde prevalece la pedagogía de la pregunta y no la respuesta, la enseñanza basada en problemas, la búsqueda constante de la evolución humana y el respeto por la sabiduría de la experiencia tomada como una búsqueda a partir de los conocimientos adquiridos. Tales contribuciones establecen paradigmas constitutivos de una acción cultural que se centra en la reinención de las redes conectadas de aprendizaje, la conquista sistemática del conocimiento y la conciencia crítica (mientras que el “ejercicio del poder”) por parte de los educadores, estudiantes, gestores, pensadores, los nuevos movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, en fin, de todos los que

⁴. Organizações Não-Governamentais (ONGs).

están de pie en defensa de los derechos civiles, culturales, políticos y sociales de base y su emancipación.

Palabras clave: escuela pública; diálogo, conciencia crítica; problematización; gestión democrática.

Introdução

Nas minhas andanças pelo Brasil tenho obtido como respostas às minhas provocações e perguntas, entre outras, as seguintes afirmações: “não utilizo Paulo Freire na minha sala de aula porque ele não serve para a escola”. Ou ainda: “não utilizo Paulo Freire porque trabalho com crianças na escola, ou seja, com educação formal”. Explícitos estão os argumentos de que Paulo Freire “só serve” para educação não escolar e não formal. Certamente, tais respostas são equivocadas, mas, mais do que isso, são respostas que foram construídas ao longo do tempo como somatório da pouca leitura da obra escrita de Paulo Freire e de uma série de informações obtidas por outras leituras de “segunda mão” ou que tais. Tais discursos carregam um poder persuasivo e, como são frequentemente disseminados, vão compondo uma visão equivocada e confusa sobre Paulo Freire e sua práxis (teoria/prática). Talvez seja uma das motivações da constatada pouca utilização de Freire nas nossas escolas. Também podemos dizer que, como um educador proscrito pela ditadura militar, Freire foi pouco utilizado justamente na época em que suas idéias ganharam o mundo projetando-o como um dos pensadores da educação mais importantes do século XX. Outra observação que ajuda a pensar tal problemática é que a nossa escola, em geral, não conhece Freire e também não conhece Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori, Decroly, Comenius, e tantos outros autores seminais da pedagogia.

Defendemos a idéia de que a práxis de Paulo Freire, do seu legado e das múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico podem contribuir, e muito, para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, neste sentido, construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos. Uma escola em que as crianças, os jovens e adultos se sintam pertencentes e “donos” dela e que se dedique e se prepare para recebê-los como eles são (com as suas respectivas identidades de sujeitos protagonistas da sua história e da história do mundo) e, não, como a escola gostaria que eles fossem. Quais são os argumentos que nos levam a esta defesa? Quais e como as idéias de Freire podem contribuir para uma escola pública pertencente e protagonizada pelas camadas populares da nossa sociedade? Eis os nossos desafios na escrita deste trabalho.

As contribuições de Paulo Freire

A meu ver, as contribuições da práxis de Paulo Freire, do legado freiriano e das conexões das suas idéias com outros pensadores da educação são muitas e têm grande relevância. Para argumentar nesse sentido, pretendo seguir, tanto quanto possível, certa cronologia das suas propostas até porque as compreendo enquanto uma totalidade e uma complexidade que exige aporte histórico e entrelaçamento entre elas. Neste caminho, os aportes do seu legado e as possíveis conexões com outros pensadores estarão entrelaçados.

Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais Freire destaca a educação como prática da **liberdade** – compreendida enquanto conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação é valor

de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação, de propósitos é uma das práticas que têm faltado à maioria das nossas escolas e o autoritarismo construído ao longo do tempo pela sociedade brasileira têm peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um dos propulsores desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das (inter)subjetividades e das identidades dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais certamente têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire à “liberdade” foi somada a “libertação” na transição de uma abordagem existencial-personalista inicial para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em *Educação como prática da liberdade* (1984a), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), como uma sequência de *Pedagogia do oprimido* (1984b). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. (...) Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo. (Freire, 1984c:98-99)

Desafios? Muitos. Quais ações podem potencializar e concretizar isto? A virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade é repentina, fácil, é feita por decreto? Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Quem deve dar o primeiro exemplo? Como fazer valer liberdade com responsabilidade individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Penso que há um caminho básico para enfrentar este e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da ação dialógica, do **diálogo**, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta “todas as suas fichas” neste veículo e o defende como valor central, inquestionável. Durante o diálogo podemos questionar tudo, mas, não, questionar o instrumento do diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola sempre encampa, mas deve ser sempre uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (Freire *et al.*, 1985a). Seja na sociedade, na sala

de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir. O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrada e somos contrários. Isto responderia, ao menos em parte, a questão de Alain Touraine (1999): “Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes”. A meu ver, a diálogo e a liberdade, para tomar as proposituras iniciais do nosso texto, são construções difíceis a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeia a escola. E mais, Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos tendo como permeio o conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos no cotidiano escolar deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores e do próprio diálogo, enfim, da construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para aprender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas etc. Assim por diante, haveria o diálogo sobre a vida biológica e social, a quantificação nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para outra categoria central do discurso de Freire: a **democracia**. Podemos afirmar que este é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido

dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo a **gestão democrática** das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor. No prefácio do livro de *Educação como prática da liberdade* (antes citado), Francisco Weffort já destacara a pedagogia democrática como alicerce da sua proposta de alfabetização-conscientização inerente ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares. (1984a: 15-25)

Por seu turno, analisando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Carlos Alberto Torres *et al.* (2002) destacam “os cinco grandes objetivos políticos que procuraram concretizar o seu programa de reforma político-pedagógica radical: (a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos traba-

lhadores e (e) formação de cidadãos críticos e responsáveis” (p. 100).

No entanto, não podemos pensar com Freire na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplar a esses conceitos a permanente busca da **consciência crítica** por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A **conscientização** – enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade –, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Este conceito adquiriu importância central nas proposições de Freire (1980a) e, no caminho espiral da sua reconstrução conceitual, o que começou como “consciência da realidade nacional” e se modificou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma “consciência das múltiplas subjetividades” (ver Scocuglia, 2006b). Em qualquer desses conceitos utilizados é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do conhecimento. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a **diretividade** do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Mas como construção coletiva que sem ser determinada ou autoritária precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção por parte dos educadores (professores/as e gestores) no dia-a-dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduz à reflexão sobre o protagonismo central por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos esta tem sido preocupação seminal de

Freire. Sua hipótese básica é a que de **os educadores e as educadoras precisam se reeducar** no cotidiano das práticas sociais (Heller, 1977) realizadas na escola de formação, na escola de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre seus trabalhos: a quem servem? Contra quem e favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas? Qual escola eles/elas ajudam a construir? Neste sentido, devem aliar a competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas, não, com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de salário. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente **sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva** por parte de seus educandos ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a “elevação cultural” das mesmas, como nos diria Gramsci (1982). Neste sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a) assemelhando-o ao “intelectual orgâ-

nico” e indicando a necessidade da reeducação do educador como um “intelectual-ficando-novo” como um “especialista e dirigente” que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola.

Nesta escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-los nos alunos como parte de uma **educação bancária**. Ao contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas **relações humanizadoras e amorosas** dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. A construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como **educação problematizadora**, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária.

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador.

Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. (1984b:63-87)

Mas, este enfoque educacional crítico precisa privilegiar, como contraponto, uma **pedagogia da pergunta** e rechaçar a pedagogia da resposta que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no **saber da experiência feita** como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ciências, mas, também, nos laboratórios de história e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem⁵ os fenômenos naturais e culturais construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder ao invés de receberem as respostas prontas (ver *Pedagogia da pergunta*, 1985b). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder. Neste caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental

⁵. Uma das heranças escolares mais negativas, construída desde a educação jesuítica, concentra-se no pouco uso (às vezes completa ausência) do laboratório, da pesquisa e da investigação. Assim, cristalizou-se a pedagogia “da crença” na qual a narrativa do(a) professor(a) e o livro didático funcionam como “verdadeiras biblias”. As expressões corriqueiras do “isto está certo porque o professor falou” ou “o correto está no livro” representam a falta de um caminho investigativo e experimental por parte dos educandos.

para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, neste cenário, as **relações dialógico-horizontais de colaboração e reciprocidade entre educador-educando** são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca em cheque aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo **medo**, mas, também, pela necessidade da **ousadia que deve presidir o cotidiano do professor** (Freire, 1987).

De outro prisma, a organização docente para reverter a atual precarização do seu trabalho e a reinvenção da sua *identidade*, muitas vezes dilacerada, ganha dimensão principal. Concordamos com Nóvoa (1999) quando argumenta:

Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à idéia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. Outro elemento, que tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsa-

bilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar. A concepção de práticas pedagógicas que respondam a estas preocupações contém, actualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante reequacionar o papel da escola como espaço de referência da profissionalidade docente. (p.17)

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador e quando este reconhece a **pseudo-neutralidade da prática educativa** entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar aula” criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas, sim, compreender que no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica por parte dos educandos desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências ao estudar o “corpo humano” com seus alunos pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos não vivem/sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que no Brasil os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem em média muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (denunciada por Foucault) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem em média sete anos a menos que as mulheres? Por que a AIDS tem atingido as pessoas com menor nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade etc. o

professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar 15/20 minutos da sua aula criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos em uma trilha interdisciplinar – na qual os **temas geradores** “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem. Em outro artigo, escrevemos que para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir **círculos de cultura**, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um **currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo**. O sentimento de *pertencimento* em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola (Scocuglia, 2006c:83).

Nas questões da aprendizagem Paulo Freire mostra-se herdeiro dos **métodos ativos** propugnados pelas diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959), os legados dos **escolanovismos** serviram de alicerce para os avanços das propostas

freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento sempre fizeram parte das propostas de Freire pensando-se na construção da escola pública. Este é o caminho também da **práxis** defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem. O seu próprio entendimento sobre a relação de **reciprocidade e retroalimentação teoria-prática** passa pelo que o autor manifesta em relação aos seus estudos marxianos quando disse que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e nesse processo de melhora a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do **ciclo do conhecimento**, um processo permanente que converge para o que o Relatório Delors (UNESCO, 2000) disseminou como “educação ao longo da vida”.

Para nosso autor, este processo é uma das amostras que a educação, fora ou dentro da escola, pode constituir uma **ação cultural para a libertação** dos oprimidos das amarras da opressão. Nele a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, **utopia**. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um **inédito viável**. Nesta construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: **a leitura do mundo**, das múltiplas realidades que nos formam como seres humanos e nos impactam, **deve preceder a leitura da palavra** (pensada

enquanto conhecimento sistematizado de leitura do mundo). A premissa da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a **ser mais**, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como **homini-zação**. Certamente, a humanização dos seres humanos como processo educacional e como ação político-cultural dá forma a uma das marcas registradas do pensamento-ação de Paulo Freire, ou seja, o profundo sentido de **humanismo** contido em sua pedagogia antropológica.

No caminho oposto desse humanismo destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas. E que só pode ser combatida, a meu ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intra-escolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontalidade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à **reinvenção da autoridade** do professor e do gestor, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui a espontaneidade não serve, a **diretividade pedagógica** (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Com efeito, a escola pode ser pensada como o espaço da aprendizagem da democracia, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária que ela carrega historicamente. O autoritarismo e a opressão foram passadas de geração em geração e, neste aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire na *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintrojetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas,

desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assume proporções muitas vezes alarmantes. Deste ângulo, as escolas são lugares próprios da formação de uma consciência e do desenvolvimento da cultura da paz e da não violência ⁶.

Destarte, ao refletir ainda sobre a construção da aprendizagem, Freire destaca o **trabalho coletivo como princípio educativo**, percorrendo a rota dos educadores socialistas, como Makarenko e tantos outros. Em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b) a defesa desta tese é explícita quando, ao colaborar com a reconstrução da educação guineense nos anos 1970, destaca que “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (p.25-26). E neste sentido, Freire destaca o papel formador da escola, desde as primeiras séries:

O homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal

⁶ Um diretor de escola me contou uma experiência vivenciada: sua escola marcava os intervalos de aula e de recreação com uma forte sirene (semelhante às sirenes usadas pela polícia e pelas ambulâncias). Uma das vizinhas da escola, senhora idosa que morava no prédio ao lado, chamou sua atenção argumentando que as sirenes lembravam-lhe os campos de concentração e as horripilantes delegacias – nas quais os integrantes das camadas populares normalmente apanham para confessar, inclusive aquilo que não cometeram. Deste dia em diante o diretor substituiu as estridentes sirenes por músicas suaves e também “elétricas” tão ao gosto dos seus educandos.

educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (*idem*, 125)

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos **direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento**. Em outro artigo (Scocuglia, 2006c), destacamos a argumentação que segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento o que, por si mesmo, denota uma rede de micropoderes (Foucault, 1979) ligados a essa construção. Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa. Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de **reinvenção curricular** que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (Morin, 2000) dos saberes

populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos de apropriação e produção de conhecimento pelas camadas populares da nossa sociedade.

Tais direitos nos solicitam atenção para os argumentos de Touraine (2006) quanto à pertinência do que o autor chama do novo paradigma e em cujo centro estão o *sujeito* e os *direitos culturais*. Para ele, “os problemas culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se em torno deles” (p.9). Deste prisma, ainda, a reflexão histórica de José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (2003) reforça essa abordagem. Para Carvalho, no Brasil, os direitos civis, sociais e políticos que caracterizam a cidadania integral nunca se estabeleceram por completo e concomitantemente. A saída para isso seria a implantação definitiva da educação popular, pois “ela é definida como um direito social, mas, tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (p.11). Certamente, a construção de uma escola pública de caráter popular ocupa o centro dessa argumentação na qual Touraine, Carvalho e outros contribuem e complementam as convicções de Paulo Freire.

A sequência dos conceitos e das idéias freirianas, tecidas no seu conjunto como um *complexus* (nunca linear ou determinista e, por vezes, incerto), nos remetem a alguns temas que ganharam máxima força nas últimas décadas e constituíram suas preocupações. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. Na primeira, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa **ecopedagogia e na cidadania planetária**. Por outro lado, essas idéias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor” a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais e podem ser

articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de **globalização contra-hegemônica** (ou alternativa). Tal processo teria como alavancas o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* (*idem*, 2002) e, a meu ver, a **pedagogia crítica** de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (ver Scocuglia, 2008). Certamente, neste caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra-hegemônica à globalização do capitalismo excludente. Nela, as propostas freirianas, do seu legado e as conexões com outros pensadores podem vir a ser forte contraponto ao que está estabelecido como caminho inexorável e irreversível do “fim da história”.

Considerações Finais

Parece-nos fora de dúvida o facto das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo de escolarização sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Podemos acreditar que sem uma educação pública comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível? Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica?

Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Procuramos responder algumas dessas questões ao longo deste texto partindo dos aportes freirianos e suas conexões. Precisamos enfatizar, no entanto, a necessidade de (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade (e do sujeito) na história (cultural). Para Freire,

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. (...) Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da **história como possibilidade**, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos factos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (1993:14).

E, para construir a história e a educação escolar como possibilidade concreta de realização da **hominização** (ou seja, da humanização e do “ser mais” dos homens e das mulheres) torna-se necessário contar com uma práxis político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por

onde começar? Aonde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial” (UNESCO, 2000: 294). Realizar a utopia, o **inédito viável**, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sócio-cultural ininterrupto e crescente da grande população.

No final da primeira década do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.).

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, algumas em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. E contamos numerosas experiências escolares exitosas por todo o país. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freireano e suas amplas conexões continuam a destacar-se, não como a única alternativa, mas, certamente, como uma das alternativas mais capazes. Instituem paradigmas de uma **ação cultural** que aposta na **reinvenção escolar** pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do

conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais. Sujeitos e direitos que podem fazer das camadas populares protagonistas da sua história e da sua emancipação. Agentes culturais imbuídos da **indignação** e da conquista da **autonomia**, permeados por uma **paciência impaciente** e movidos por uma **esperança crítica e mobilizadora**.

REFERÊNCIAS

Carvalho, J. M. (2003). *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.

Freire, P. (1980a). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1980b). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados.

Freire, P. (1984a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
Freire, P. (1984b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1984c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. *et al.* (1985a). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. *et al.* (1985b). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. *et al.* (1987). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez/Associados.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Heller, A. (1977). *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lukács, G. (1960). *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 25, No. 1, p.11-20.
- Santos, B. de S. (2002). *As tensões da modernidade*. Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html.

Scocuglia A. C. (2000). Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, *Revista Educação e Pesquisa Vol. 2 N° 25* (FFUSP). São Paulo: Editora da USP, p. 25-37.

Scocuglia, A. C. (2001a). *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB.

Scocuglia, A. C. (2001b). A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: Torres, C. A. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (323-348). Buenos Aires: Edições do CLACSO.

Scocuglia, A. C. (2006a). *História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (5ª. Edição).

Scocuglia, A. C. (2006b) (org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento.

Scocuglia, A. C. (2006c). As reflexões curriculares de Paulo Freire, *Revista Lusófona de Educação*, No. 6, p. 81-92.

Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica, *Revista Ibero-americana de Educación*, No. 48, p.35-51.

Torres, C. A. et al. (2002). *Educação e democracia – A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez.

Touraine, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola.

Touraine, A. (2006). *Um novo paradigma – para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes.

UNESCO – CEAAL – CREFAL-INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago do Chile: UNESCO.

CAPÍTULO 3

HOSPITALIDADE DA RAZÃO E PODER TRANSFORMADOR – INTERPELAÇÕES DE PEDAGOGIA SOCIAL

Isabel Baptista

Resumo:

Associando o poder transformador dos seres humanos à hospitalidade da razão, pretende-se neste texto evidenciar a relevância de uma racionalidade pedagógico-social inadequada a um paradigma de alteridade, começando por questionar a concepção antropológica subjacente ao discurso individualista dominante, enquanto discurso promotor de visões simplistas e simplificadoras sobre o ser humano, sobre a vida e sobre o mundo. Parte-se aqui do pressuposto de que os seres humanos efectivam o seu dom de perfectibilidade na medida em que se revelam capazes de acolher a dimensão de infinito que, fazendo-se presente na expressão de cada rosto, interpela e apela continuamente. Neste entendimento, as práticas de aprendizagem social surgem-nos como acontecimentos antropológicos por excelência. Ao potenciarem a experiência intersubjectiva e a vivência comunitária, elas desempenham um papel crucial nos processos de capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida.

Palavras-chave: hospitalidade; Pedagogia Social; aprendizagem social; rosto; assinatura.

Resumen:

Asociando el poder transformador de los seres humanos a la hospitalidad de la razón, se ha pretendido en este texto evidenciar la relevancia de una racionalidad pedagógico-social indexada a un paradigma de alteridad, empezando por cuestionar a la concepción antropológica subyacente al discurso individualista dominante, como discurso promotor de visiones simplistas y simplificadoras sobre el ser humano, sobre la vida y sobre el mundo. Se parte aquí del presupuesto de que los seres humanos desarrollan su don de perfectibilidad en la medida en que se muestran capaces de aceptar la dimensión de infinito que, haciéndose presente en la expresión de cada rostro, interpela y apela continuamente.

En este entendimiento, las prácticas de aprendizaje social emergen como acontecimientos antropológicos por excelencia. Al potenciar la experiencia intersubjetiva y la vivencia comunitaria, ellas desempeñan un papel crucial en los procesos de capacitación subjetiva y cívica de todas las personas y a lo largo de toda su vida.

Palabras-clave: hospitalidad; Pedagogía Social; aprendizaje social; rostro; asignatura.

Introdução

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mu-

Iheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, 2000:40)

Somos contemporâneos de avanços civilizacionais notáveis, tanto no que se refere à consagração de direitos democráticos como aos resultados de um progresso científico-tecnológico verdadeiramente excepcional. Ao mesmo tempo, no entanto, constatamos que muitos dos nossos companheiros de humanidade continuam a estar excluídos dos padrões mínimos de dignidade humana, mantendo-se em patamares de mera sobrevivência. Sabemos, por outro lado, que as situações de privação, vulnerabilidade e desigualdade ameaçam agravar-se no contexto de uma crise socioeconômica que, produzindo efeitos diferenciados a nível local, gera consequências no plano da cidadania global. Na verdade, o mundo assiste hoje ao obscurecimento das virtudes da participação cidadã e num cenário de empobrecimento progressivo dos horizontes de realização antropológica, reclamando o exercício de liberdades insubmissas e esclarecidas, de liberdades “tomadas de justa raiva” (Freire, 2000: 117), de liberdades solidariamente comprometidas com todas as outras liberdades.

Paradoxalmente, porém, quando as sociedades mais reclamam dinâmicas de inteligibilidade crítica e alternativa, tendem a vigorar lógicas racionais simplistas e simplificadoras que, explicando as adversidades em função de uma necessidade absoluta, promovem o entorpecimento das consciências e das vontades, “alienando a própria desalienação” (Lévinas, 1990: 98). Assim, no lugar onde deveriam emergir cidadãos livres e senhores do seu presente, surgem

subjetividades tristes e esmorecidas, profundamente afetadas no seu poder de memória e de projeto.

Analisando a antropologia subjacente aos argumentos de razão totalitária encontramos concepções individualistas e tecnicistas sobre a condição humana que, por sua vez, se traduzem em concepções utilitaristas sobre a vida e o mundo. Entendemos por isso que é urgente uma discussão sobre paradigmas antropológicos, sobretudo neste caso, quando temos em referência propósitos educacionais, referentes, portanto, à intervenção intencional nos processos de desenvolvimento humano.

A educação corresponde, com efeito, a um campo privilegiado de antropologia prática. É na educação que, de forma muito peculiar, a transformação do mundo se revela inseparável da mudança das próprias pessoas e dos seus comportamentos existenciais. Ou seja, por princípio, a ideia de transformação é consubstancial à ideia de educação, embora nem toda a educação seja transformadora.

A prática pedagógica nem sempre serve os ideais de emancipação humana. Para que a educação seja efetivamente transformadora é necessário que “o princípio da liberdade seja adotado como fim e como meio, como dimensão do contexto educativo e como postura do sujeito. É necessário que a liberdade seja vivida como tarefa e como utopia” (Carvalho, 1992: 12). Neste caso, uma utopia ligada à consciência de uma liberdade que, sabendo-se investida pela alteridade, dispõe-se a abraçar as responsabilidades inerentes ao exercício da função utópica. Convocam-se neste sentido as razões de “criticidade ética” que, afinal, se revelam inseparáveis da “arte de viver”, de acordo com a expressão de Epicteto, o filósofo estóico que teorizou sobre as virtudes da vida feliz.

Ora, é justamente ao nível da promoção de competências de felicidade e de amor à vida, a uma vida celebrada como

prática de criação e transformação permanente, que a educação pode produzir diferença significativa. Para tal, importa que a educação assuma a sua vocação essencialmente humanista, mantendo-se fiel ao ideal de humanidade ratificado na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e que, para todos os efeitos, deverá funcionar como o grande referencial ético e político do nosso tempo.

Condição antropológica e aprendizagem social
A vida como arte da vida

Valorizada pelo seu lado mais positivo ou pelo seu lado mais sombrio, a experiência histórica contemporânea vem, uma vez mais, pôr em evidência a vulnerabilidade intrínseca do ser humano enquanto ser de perfectibilidade, logo também de defetibilidade. O reconhecimento desta indeterminação congénita é o que na verdade explica a exigência crítica em relação a toda a determinação. A ideia de humanidade é uma ideia indefinida e enigmática por essência (Legros, 1990: 25), carecendo, como tal, de ser permanentemente interrogada, reassumida e atualizada.

O que, de modo nenhum, significa que se trate de caminhar ao acaso, como quem anda sem saber para onde deseja ir. Pelo contrário, no que se refere aos processos de realização antropológica, é preciso que nos mobilizemos em torno de valores e de ideais comuns, conforme ficou bem patente na Declaração Universal dos Direitos Humanos aclamada por um conjunto expressivo de nações em 1948, no momento em que a humanidade saia de um dos períodos mais sombrios da sua história. Desde então, a Declaração Universal representa o referencial ético e político das sociedades democráticas, funcionando como uma espécie de bússola axiológica que nos permite identificar o ser humano como o qualquer um, não importa quem, independente-

mente das suas origens ou da sua condição social, nacional ou racial. Independentemente dos seus méritos, dos seus desempenhos ou do seu talento (Finkielkraut, 2003: 13).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traduz, pois, uma preocupação transcultural e um ideal de proteção da dignidade humana irrecusáveis. Produzida em pleno rescaldo do nazismo, a Declaração Universal simboliza, em si mesma, o poder regenerador da humanidade, a sua aptidão para sobrepor à tirania das circunstâncias a força do desejo utópico. Somos humanos por “condição”, e não por “natureza”, uma condição que pede muita construção e uma vigilância crítica infatigável. Basta lembrar que a “solução final” não foi um ato abstrato e desenraizado, mas sim o ato praticado por pessoas reais, seja na qualidade de autores diretos ou de cúmplices. E foi na Europa, no coração de uma sociedade instruída e evoluída, que tal “absurdo lógico” aconteceu, fazendo desmoronar a crença universal num progresso linear e contínuo.

São experiências históricas como a do nazismo que nos obrigam a procurar as fontes de renovação da humanidade numa racionalidade mais sensível e hospitaleira, numa racionalidade capaz de fazer justiça ao traço de universalidade que brilha na singularidade de cada rosto. O reconhecimento do carácter precário, fecundo e evolutivo da própria ideia de humanidade confronta-nos, afinal, com o carácter estruturalmente aprendente da vida. Viver implica esforço, viver implica adaptação e reajustamento permanente.

O conhecimento fenomenológico e antropológico desenvolvido nas últimas décadas parece convergir para essa mesma constatação, permitindo-nos sustentar um humanismo de tipo diferente, um humanismo próximo do que Emmanuel Lévinas (1990) designou por “humanismo do outro homem”. Contrariando as ideias apocalípticas sobre

a “morte do homem” ou sobre a “morte de Deus”, o filósofo da alteridade propõe-nos uma noção de liberdade inteiramente nova e que obriga a pensar a dinâmica entre identidade e alteridade para lá das visões tradicionalmente essencialistas e egológicas. “A liberdade do Eu não é nem o arbitrário de um ser isolado, nem o acordo de um ser isolado com uma lei racional e universal que se impõe a todos. A minha liberdade arbitrária lê a sua vergonha nos olhos que me fixam” (Lévinas, 1992: 282). A liberdade que se olha no olhar do outro, torna-se mais exigente, porque mais consciente da sua responsabilidade humana e cívica.

O acolhimento desse olhar perturbadoramente significativo e interpelante que, em rigor, só pode ser produzido por um outro sujeito, arrasa qualquer ilusão de liberdade descomprometida e apolítica. Desde logo pela consciência de que “a insegurança do amanhã, a fome e a sede, riem-se da liberdade” (Lévinas, 1992: 269.). Quem se vê privado das condições materiais e espirituais necessárias à posse subjetiva do mundo não é verdadeiramente livre. Só é livre quem é capaz de opor ao absurdo da violência a força de uma interioridade. Uma força radicalmente pessoal, construída na relação feliz com o mundo e fecundada na relação com outras interioridades.

Seguindo os pressupostos de uma antropologia de alteridade de matriz levinasiana, compreendemos que o indivíduo só se torna autónomo através da conquista da sua autonomia mas na convicção de que essa conquista é indissociável da experiência de heteronomia radical vivida no acolhimento do rosto de Outrem, onde “o infinito vem à ideia” estimulando a fecundidade temporal do ser, isto é, ativando o seu poder de transformação do mundo.

“É na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo” (Freire, 2000: 33). A relação

intersubjetiva surge-nos assim como um lugar antropológico primordial, admitindo que algo de muito especial acontece no encontro interpessoal. Algo da ordem do intraduzível e incomensurável que faz do laço social um laço constitutivo e estruturante das identidades pessoais e sociais (Baptista, 2007; 2008; 2009).

Neste entendimento, valorizamos as práticas de aprendizagem social como experiências relacionais particularmente significativas, dado que não só colocam as pessoas em situação de convívio e de partilha, como as desafiam a viver a aventura pedagógica – a misteriosa relação de diálogo com a novidade do tempo –, potenciando desse modo os processos de realização individual e os laços de solidariedade entre pessoas, gerações, culturas e tradições.

Pensada como prática sociopedagógica, a noção de aprendizagem social excede as definições tradicionais de tipo psicológico e sociológico, ligadas à conceção de uma aprendizagem feita por imitação ou à promoção de condições de “literacia social”, entendida como conjunto de competências de vida em sociedade. Aqui, o termo “social” junta-se ao termo “aprendizagem” para dar origem a uma entidade nocional mais ampla, referente ao tipo de formação desenvolvida “na e com a vida”, segundo lógicas de articulação dinâmica entre aprendizagens formais, não formais e informais.

Sublinha-se deste modo uma diferença de ordem epistemológica entre os modos de aprender da cultura escolar e os modos específicos da cultura de aprendizagem social. Ainda que se reconheça que, seja em que circunstância for, o ato de aprender estimula a vida intelectual e a vida relacional, proporcionando condições de saúde e bem-estar. Quando as pessoas assumem a intenção de aprender dispõem-se a viver uma relação positiva com o tempo, com os outros e consigo mesmas. Existe, de facto, uma relação or-

gânica entre aprendizagem, bem-estar e laço social. E todas as pessoas estão aptas a viver a aventura da aprendizagem. E quando a vivem, tornam-se mais sensíveis, mais ativas, mais resilientes, mais responsáveis e mais capazes de futuro. Tornam-se, enfim, capazes de se fazerem e refazerem, como verdadeiros praticantes de vida convívica.

Imperativos de capacitação subjetiva e cívica
Praticantes da vida, sujeitos de rosto e de assinatura

Como vimos, os seres humanos influenciam-se reciprocamente ao longo da vida, acolhendo ao mesmo tempo que são acolhidos. O amor à vida é indissociável do prazer que essa ligação a outra pessoa comporta. Um prazer decorrente da consciência de sermos um rosto – alguém único, necessário e insubstituível. No seguimento da conceção de liberdade anteriormente referida, assume-se aqui o termo “rosto” em toda a amplitude semântica advogada por Emmanuel Lévinas, para quem o rosto representa a possibilidade de expressão paradoxal, de revelação, da própria infinidade do infinito. O infinito não é *objeto* de um conhecimento, como algo imenso que ultrapassa os horizontes do olhar (Lévinas, 1992: 56). O Infinito é uma ideia que, ao invés de ser redutível à medida do olhar que o contempla, se revela como o desejável que suscita o desejo de olhar, impulsionando a subjetividade sempre para mais além. Só uma vida animada por essa espécie de desejo, um desejo que nunca sabe exatamente o que deseja, será digna desse nome. Porque ser-se sujeito de vida é ser-se transcendência em processo, é ser-se história. E dizer que somos história é infinitamente mais do que dizer que “temos história”.

O rosto representa essa forma absolutamente misteriosa de sermos história singular e de, nessa condição, nos apre-

sentarmos ao mundo e aos outros, de nos fazermos presentes. A presença que se manifesta através de um rosto dá testemunho de um mundo que, pela força da sua natureza radicalmente interior e pessoal, se separa do mundo comum. Por esta razão, o rosto não pode ser conhecido, mas sim reconhecido. Isto é, o rosto não é suscetível de apropriação coisificante, ele terá que ser acolhido e respeitado.

Vivida como prática de relação com o rosto, a aprendizagem é feita de diálogo, aceitação e autorização recíproca. Dizemos por isso que “somos hóspedes uns dos outros” e que é como tal que nos tornamos aprendentes ao longo da vida. E dessa forma, nos tomamos cidadãos ativos e comprometidos. A unicidade do rosto expressa, não apenas uma forma de ser com o outro, mas também, ou sobretudo, uma forma de ser para o outro (Baptista, 2007: 129). Neste sentido, espera-se que o praticante da vida seja capaz de se revelar como um “artista da vida”, inscrevendo no mundo em quem ela é convivida o poder de um rosto e de uma assinatura (Baptista, 2009: 20-31).

O uso livre do nome próprio, a assinatura, funciona como uma espécie de rasto visível da passagem temporal de cada ser, sublinhando aptidão pessoal para se ser autor e criador de vida. A assinatura representa a marca deixada no mundo por alguém que é “protagonista do seu destino”. Uma afirmação algo paradoxal já que a palavra “destino” comporta a ideia de algo que escapa completamente à vontade do sujeito. Mas na verdade, como notou Zygmunt Bauman (2009: 72), um indivíduo, ou seja, um ser responsável pela sua escolha de vida, a sua escolha entre escolhas, e pelas consequências das escolhas que fez é, em boa medida “um decreto do destino”. Como lembrava Epicteto (2010), o caminho para a liberdade consiste em saber exatamente o que, em cada momento, depende ou não depende de nós.

O jogo entre liberdade e passividade (Lévinas, 1990; 1992) ou exercício da responsabilidade desenvolve-se em contextos de expressão pública. Com efeito, é no espaço público, enquanto espaço de deliberação e de mediação intersubjetiva (Innerarity, 2006: 16), que tal jogo ganha evidência através da ação conjunta e perseguindo objetivos comuns. Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo de permanente “emersão” do “hoje”, molhados do tempo que vivemos, tocados pelos seus desafios. (Paulo Freire, 2000: 117).

A assinatura funciona então como o traço objetivo de uma inscrição subjetiva, como marca de presença consciente num mundo solidariamente fruído, partilhado e transformado. Pense-se, por exemplo, no poder cívico de instrumentos de apelação democrática como os “abaixo-assinados”. Consciente dos seus deveres e dos seus direitos de cidadania, aquele que assina faz questão de colocar o seu nome ao serviço de uma causa comum. Perguntar “quem assina?” é o mesmo que perguntar “quem fala? quem responde? A quem podem ser atribuídas responsabilidades? “Quem é o sujeito desta ação ou desta interlocução”?

É sempre na qualidade de detentor de uma assinatura que o sujeito autentica o contrato, a aposta ou a promessa. Ou seja, mais do que a propriedade de um nome, está em causa a afirmação pessoal. Levar a sério o uso do nome próprio significa levar a sério as pessoas, a sua história e as suas obras, como notou Jacques Derrida (2006: 88), lembrando que o nome próprio representa, afinal, a presença do que é único e intraduzível, aquilo que numa língua não faz parte dela. No fundo, aquilo que permite distinguir as “marcas de sujeito” das “pegadas de puro objeto” (Freire, 2000: 119).

Precisamente, pelo facto de a assinatura representar um momento poderoso de subjetivação, é que a aprendizagem

da escrita do nome próprio, a alegria da primeira assinatura, constitui um acontecimento tão marcante em todos os processos de alfabetização. E ainda mais quando esses processos dizem respeito à capacitação de pessoas adultas. Nestes casos, pode dizer-se que estamos perante situações de resgate de espaços de liberdade por parte de pessoas que foram durante muito tempo privadas da possibilidade de dizer de sua justiça. E é sobretudo aqui, junto das pessoas mais desfavorecidas e mais vulneráveis que a educação pode fazer grande diferença, através de intervenções socio-educativas, através de uma racionalidade pedagógico-social consistentemente sintonizada com os valores de humanismo relacional que configuram as sociedades democráticas na nossa contemporaneidade.

Relevância da racionalidade pedagógico-social
O tempo dos pedagogos sociais

Ao contrário dos animais os seres humanos são capazes de “tridimensionalizar o tempo” (Freire, 1975: 132), isto é, eles estão aptos para cumprir a sua historicidade através de uma conjugação fecunda entre passado, presente e futuro. E o segredo dessa fecundidade está, como vem sendo dito, na capacidade de relação interpessoal ou capacidade de acolhimento da inexprimível alteridade testemunhada no rosto de outrem. De tal modo que, em rigor, o “estado de natureza” do ser humano é o “estado social” ou “estado de vida em comum”. A existência de cada um depende desse bem primeiro que é a coexistência (Flahault, 2011: 24).

No entanto, para que as pessoas possam participar na vida em comum na plenitude da sua condição de sujeitos de rosto e assinatura, na sua condição de seres conscientes e transformadores, é necessário que as sociedades sejam capazes de criar e alimentar culturas de aprendizagem

social. É este afinal o desígnio das sociedades democráticas do século XXI que, ao assumirem-se como “sociedades educativas” se comprometem a assegurar condições universais de formação ao longo da vida, com especial atenção para as pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade social. Só por si, este propósito justifica a aproximação da educação aos outros sistemas geradores de bem-estar e de justiça social. Mas a verdade é que o combate à exclusão pede intervenções sociais mais integradas e menos focadas nas zonas de risco ou exclusão. Os objetivos de mudança educacional cruzam-se assim com os imperativos de renovação paradigmática do próprio Estado Social ao ponto de podermos dizer que a uma nova era educacional corresponde hoje uma “nova era social” (Rosanvallon, 1995).

A Pedagogia Social surge neste contexto como uma área científica de fronteira (Caride, 2004: 34), como um saber de hospitalidade tecido na linha de encontro entre dois domínios de investigação e ação fundamentais, a educação e a solidariedade social (Baptista, 2009; 2012). Como tal, a Pedagogia Social define-se como uma ciência da educação vocacionada para o diálogo interdisciplinar, de acordo com as exigências de um conhecimento complexo, problematizador e socialmente consequente. O diálogo com as dimensões de imprevisível e de indecidível é, com efeito, consubstancial às dinâmicas educativas, apelando ao carácter prudencial e intrinsecamente utópico da própria Pedagogia, enquanto expressão privilegiada de racionalidade prática. E é justamente dentro da Pedagogia, que reemerge hoje a Pedagogia Social como campo disciplinar autónomo e de referência matricial para os profissionais da intervenção socioeducativa – os “pedagogos sociais”.

São múltiplos os nomes que atualmente servem para designar os profissionais que trabalham no espaço multi-

dimensional de ligação entre o “educativo” e o “social”, variando de acordo com a tradição dos países, dos perfis académicos ou dos domínios de atividade. Eles são os educadores especializados, os educadores sociais, os mediadores socioeducativos, os animadores socioculturais ou os técnicos de intervenção comunitária. Mas seja como for, falamos sempre de profissionais vocacionados para a ação educativa num quadro de Pedagogia Social. Isto é, falamos de pedagogos qualificados para intervir no âmbito da educação ao longo da vida, o que desde logo obriga a ir para lá dos territórios de intervenção prioritária que, por força de necessidades muito particulares, reclamam a existência de perfis sociopedagógicos especializados. Entre estes profissionais especializados para a atenção aos mais vulneráveis, destacamos os educadores sociais, um grupo profissional que em Portugal tem vindo a afirmar um espaço de identidade muito próprio no seio das profissões da área do trabalho social.

Neste caso interessa-nos sublinhar a importância dos pedagogos sociais enquanto promotores de aprendizagem social, de acordo com os princípios de hospitalidade antropológica enunciados anteriormente. Partindo do pressuposto de que o bem-estar de cada pessoa depende das possibilidades que a comunidade lhe oferece e da forma como ela própria participa nessa comunidade (Flahault, 2011: 17), então o desafio passará por desenvolver processos potenciadores dessa ligação orgânica. As intervenções intencionalmente promotoras de “laço social” desempenham um papel fundamental na promoção de condições de coesão e inclusão social, tornando-se particularmente pertinentes num mundo que se apresenta cada vez mais fragmentado e desenlaçado (Baptista, 2012: 38).

E é no espaço público que os poderes de rosto e assinatura encontram o campo privilegiado de afirmação

cidadã, tal como foi dito. Ora, falar de “espaço público” implica falar também de “espaços públicos”, reconhecendo que o uso do singular e o plural remete para realidades distintas, ainda que interrelacionadas (Paquot, 2009: 3-8). A expressão espaço público evoca, como vimos, o lugar da mediação intersubjetiva e do debate democrático. Por sua vez, quando falamos em “espaços públicos” estamos a designar os espaços frequentados pelo público, os espaços acessíveis aos cidadãos enquanto habitantes ou visitantes de um lugar. Estamos a referir-nos, portanto, a espaços como as ruas, as praças, os jardins ou ainda os lugares que, sendo à partida privados, estão abertos ao público, como os centros comerciais, por exemplo.

Existe contudo uma relação de proximidade entre estas duas entidades nocionais. Perspetivadas num quadro amplo de cidadania, de uma cidadania entendida como processo de apropriação crítica da cidade, a noção de “espaço público” e a noção de “espaços públicos” têm em comum as ideias de identidade, história, relação, comunicação e partilha, remetendo-nos para aquilo a que Marc Augé (1992: 100) apelidou de lugares antropológicos.

Por outro lado, todas as comunidades humanas são lugares de vida e de morte, lugares de bênção e de ferida (Bruni, 2010: 194). Os espaços públicos são lugares onde as pessoas se encontram, onde travam conhecimento, falam, amam, protestam, festejam, convivem. E, pela mesma ordem de razões, são também espaços onde as pessoas se ignoram, se ofendem e se magoam. Tudo depende da cultura relacional em causa. Tudo depende, portanto, do tipo de pedagogia urbana que for promovida.

Aliada a uma política de criação e proteção dos espaços públicos, a Pedagogia Social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias de mediação social destinadas a alimentar correntes de interação humana

potenciadoras de bem-estar e de convivência democrática, instituindo verdadeiros lugares de hospitalidade. E aqui importa ter em conta que são os pequenos gestos que muitas vezes fazem a diferença, ajudando a quebrar barreiras que dificultam o encontro intersubjetivo.

Os lugares antropológicos são, por definição, lugares nossos, lugares de pertença e de identidade. Nessa medida, eles são também lugares de abertura ao outro e, por consequência, à possibilidade de entrada de sentido novo que essa abertura comporta. A hospitalidade constitui neste sentido uma qualidade intrínseca dos lugares antropológicos, enquanto lugares de coesão, de urbanidade e alteridade (Baptista, 2008: 14). Aliamos assim a cultura de amor à vida ao ideal de uma vida amável. E é em nome desse ideal de vida convivida e solidária que a formação dos pedagogos sociais se nos afigura como um dos principais desafios educacionais contemporâneos.

Em consonância com a missão social para que são mandatados, os pedagogos sociais deverão ser detentores de um conhecimento acadêmico e profissional de excelência, tanto do ponto de vista científico, técnico, como ético. Os seus padrões de profissionalidade e de profissionalismo terão que estar à altura de uma função pedagógica particularmente exigente e complexa, seja pelos objetivos humanos e sociais em causa, pela diversidade de públicos abrangidos, pelos domínios de intervenção possível ou pela pluralidade imensa de contextos de trabalho.

Desde logo, os pedagogos sociais terão que afirmar-se como sujeitos eminentemente culturais. Juntamente com a antropologia e outros saberes vocacionais, a cultura constitui um elemento fundamental da formação dos pedagogos sociais enquanto profissionais chamados a colaborar na construção autónoma e, por isso, partilhada e diversificada dos sentidos existenciais e dos projetos. A cultura em-

prestar-lhes-á a capacidade de interpretar a complexidade constitutiva das realidades sociais (Carvalho e Baptista, 2004: 90), fundamentando a sua condição ética num quadro de sabedora prática, consonante com o carácter prudencial da própria pedagogia.

Valorizada numa tripla dimensão – teleológica, deontológica e pragmática, de acordo com o reconhecimento do primado da ética sobre a moral e numa perspectiva de passagem obrigatória do optativo da ética ao imperativo da moral, a ética constitui, com efeito, um eixo estruturante de uma identidade profissional aberta e intelectualmente exigente. Mas acima de tudo, importa que os próprios profissionais se assumam como sujeitos éticos. “Não nos podemos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da rutura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1996: 19).

Por princípio, todas as éticas profissionais se referem a questões de direitos humanos, de justiça e solidariedade, mas estas exigências tornam-se particularmente pertinentes nas profissões sociais e educativas. Tanto mais que, tanto o campo da educação como o da solidariedade social, tendem a favorecer comportamentos voluntaristas e a ser permeáveis a manifestações de individualismo compassivo. O individualismo, mesmo na sua expressão mais benevolente, não gera comunidade e solidariedade. Pelo contrário, ele contribui até para acentuar as linhas de divisão social.

Defendemos por isso que os pedagogos sociais deverão ser profissionais reflexivos, preparados para indagação antropológica e hermenêutica de conceitos e para a reflexão permanente sobre as próprias práticas. Eles deverão estar disponíveis para aprender continuamente, para que possam, eles mesmos, revelar-se capazes de marcar presença no mundo como sujeitos de rosto e assinatura, como seres de

transformação e de projeto. A aprendizagem constitui, afinal de contas, o valor matricial da sua autoridade pedagógica, a âncora do seu *ethos* profissional.

Considerações Finais

Razões de compromisso ético, estético e político

Concluimos, pois, que o ser humano realiza a sua condição antropológica enquanto “ser no mundo”, desfrutando das possibilidades que esse mundo lhe oferece e dispondo-se a “viver com e para os outros em instituições justas” (Ricoeur, 1990: 201). Neste sentido, espera-se que todas as pessoas saibam produzir diferença na sua vida, mas também no mundo em que ela é convívica. Antes de tudo o mais, a disposição do ser humano para a vida em comunidade diz respeito a uma condição antropológica essencial, fundamentando nessa medida razões de compromisso ético, estético e político.

Uma existência verdadeiramente livre supõe “uma contemporaneidade que só o será efetivamente se for partilhada por todos enquanto consciência crítica e relacional do presente” (Carvalho, 2000: 131).

Essa consciência relacional adquire-se na relação interpessoal, na experiência de acolhimento da alteridade do rosto. E é nas mais elementares formas de convivialidade, como as práticas de cortesia, por exemplo, que começa a aprendizagem dessa abertura ao outro. A “delicadeza de caráter” acrescenta à vida de todos os dias, onde se tendem a estabelecer relações de utilidade, o charme subtil de uma obra de arte” (Bergson, 2008: 27). Desde logo porque, sendo uma obra humana, a vida não pode deixar de ser um ato de criação, uma obra de arte (Bauman, 2009: 72). Iluminados por princípios de hospitalidade social, os rituais de convivialidade cívica traduzem valores de urbanidade

essenciais a uma cultura relacional positiva. Assim, a par das iniciativas de aprendizagem social, precisamos de dinâmicas de pedagogia urbana potenciadoras do sentido ético e estético da vida.

Não existe melhor antídoto para os fenómenos de entorpecimento subjetivo e cívico do que o prazer que se tira da prática do encontro, por mais imprevisível e arriscado que esse encontro possa ser. Abrirmo-nos à vinda do outro, à vinda do que não depende de nós, é sempre um risco. A subjetividade que se abre fica exposta ao *kairos*, ao acaso, ao aleatório (Derrida, 2006: 81). Por outro lado, porém, sem disposição para ariscar desse modo, a vida ficará privada da felicidade que a verdadeira experiência de alteridade provoca.

A presença do outro representa, simultaneamente, uma possibilidade de bênção e de ferida. O importante é que, na tentativa de nos protegermos da ferida, não fiquemos privados da bênção, como refere Luigino Bruni, lembrando que uma boa política consiste justamente em saber mediar a reciprocidade de modo a que a prevenção da ferida não impeça que as pessoas se encontrem. “Caso contrário, perde-se o abraço do outro. E, sem abraços, morre-se! Não podemos permitir que o medo da ferida impeça esse abraço mesmo se tivermos que correr o risco que a ferida seja mortal. Porque é dessa ferida aberta, causada pelo outro, que emana a única bênção que torna a vida humana digna de ser vivida” (Bruni, 2010: 194).

Dizemos por isso que uma liberdade investida pelo testemunho de infinidade do infinito é uma liberdade mais esperançosa, mas também uma liberdade mais exigente. Tal como a ideia de infinito, a ideia de esperança não é da ordem do conhecimento mas da ordem da hospitalidade e do reconhecimento. A esperança coloca-nos diante do que pode vir a ser e não do que é, do que pode acontecer e não do que

aconteceu realmente. Mas são precisamente essas dimensões de infinito, de complexidade e de incerteza que fazem a graça da vida. Retirar essas dimensões da vida, desproblematizando o futuro representaria a negação do sonho, da utopia e da esperança (Freire, 1996: 81).

Insistimos no entanto na ideia de que, para que todas as pessoas sejam capazes de fazer-se presença viva, responsável e esperançosa, é necessário que tenham podido beneficiar de condições de educação e formação ao longo de toda a sua vida. Neste caso, uma educação verdadeiramente humanista, cosmopolita, hospitaleira e problematizadora. Toma-se assim necessário promover o debate sobre princípios e valores em prol de uma intervenção socioeducativa transformadora, capaz de desencadear processos pedagógicos geradores de um conhecimento crítico e multidimensional (Barros, 2012: 216).

Associando o poder transformador dos sujeitos à prática de acolhimento da alteridade e, por consequência, ao reconhecimento do valor aprendente da vida, importa perspetivar os imperativos de capacitação subjetiva e cívica no quadro de uma racionalidade pedagógico-social consistentemente sintonizada com os desafios de uma sociedade que pede mais transcendência, mais beleza, mais felicidade, mais solidariedade e mais justiça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Supermodernité*. Paris : Seuil.

Arendt, H. (2001). *Compreensão política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água. Editores.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

_____(2007). *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Editora Afrontamento.

_____(2008). Hospitalidade e eleição intersubjetiva: sobre o espírito que guarda os lugares, *Revista Hospitalidade*, pp. 13-22. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.

_____(2009). Educabilidade e laço social. Ética e Política da alteridade, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Número especial, pp 15-31. Lisboa : UCP. Editora.

_____(2012). Ética e Educação Social, interpelações de contemporaneidade; Ethics and Social Education – Interpellations of Contemporaneity, *Pedagogia Social*, revista interuniversitária, 1139-1723, 19 (pp. 37-49). Edição bilingue. Sevilha (Espanha): SIPS.

Bauman, Z. (2009). *A arte da vida*. Rio de Janeiro : Zahar.

Barros, R. (2012). *Subsídios Breves Para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do (A) Educador (A) Social*. Lisboa: Chiado Editora.

Bergson, H. (2008). *La Politesse*. Paris : Editions Payot & Rivages.

Bourgeois, B. (1990). *Philosophie et droits de L'Homme*. Paris. PUF.

Bruni, L. (2010). *A ferida do Outro. Economia e relações humanas*. Abrigada: Editora Cidade Nova.

Bouvier, P. (2005). *Le Lien Social*. Paris : Gallimard.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras da Pedagogia Social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Carvalho, A.D. (1992). *A educação como projeto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

_____(2000). *A Contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A.D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

Derrida, J. & Ferraris, M. (2006). *O Gosto do Segredo*. Lisboa: Fim de Século.

Epicteto (2010). *A arte de viver*. Lisboa: Edições Sílabo.

Finkielkraut (2003). A. *Au nom de L' Autre*. Paris : Gallimard

Flahault, F. (2011). *Où est passe le bien comum?* Paris. Mille et une Nuits/Fayard.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

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

_____(2000). *Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Innerarity, D. (2006). *El Nuevo Espacio Público*. Madrid. Espasa.

Lévinas, E. (1990). *Humanisme De L'Autre Homme*. Paris : Fata Morgana

_____(1992). *Totlité et Infini*. Paris: Kluwer Academic.

Legros, R. (1990). *L'Idée d'humanité*. Paris: Éditions Grasset.

Paugam, S. (2008). *Le Lien Social*. Paris : PUF

Paquot, T. (2009). *L'espace public*. Paris : La Découverte

Picard, D. (1998). *Politesse : savoir-vivre et relations sociales*. Paris : PUF.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale*. Seuil. Paris

CAPÍTULO 4

QUAIS SÃO AS CONVERGÊNCIAS ENTRE O FREIREANISMO EMANCIPADOR E AS ORIENTAÇÕES ANALÍTICO-ARGUMENTATIVAS DA FILOSOFIA APLICADA A PARTIR DOS SEUS OBJETIVOS E METODOLOGIAS?

José Barrientos Rastrojo

Resumo:

Em determinadas ocasiões, tem-se resumido, com alguma ligeireza, as conexões entre a pedagogia de Paulo Freire e a Filosofia para Crianças ou a Filosofia Aplicada: tem-se sublinhado as concomitâncias das dimensões emancipadoras ou da racionalidade que sustenta as suas abordagens particulares. No entanto, falta realizar um estudo aprofundado que parta dos textos concretos de ambas as disciplinas.

A presente investigação põe a descoberto a prolixidade e intensidade das vinculações, ao ponto de ter sido necessário, neste capítulo e por motivos de espaço, restringirmo-nos a dois universos: os objetivos dessas profissões e as suas metodologias racionais.

O itinerário aqui equacionado permitir-nos-á descobrir que Freireanismo e Filosofia Aplicada, para além de partilhar formas de trabalho e interesses, possuem bases suficientes para a sinergia conjunta: o filósofo brasileiro sustenta as dimensões político-sociais da Orientação Filosófica e esta obriga a aprofundar os fundamentos teórico-práticos de uma Educação Social com carácter freiriano.

Palavras-chave: Filosofia Aplicada; Filosofia para Crianças; Educação Social; Paulo Freire.

Resumen:

En ocasiones, se han resumido con cierta ligereza las conexiones entre la pedagogía de Paulo Freire y la Filosofía para Niños o la Filosofía Aplicada: se han subrayado la concomitancia de las dimensiones emancipadoras o de la racionalidad que vertebra sus abordajes particulares; sin embargo, quedaba por realizar un estudio profundo que partiese de los textos concretos de ambas disciplinas.

La presente investigación nos descubre la prolijidad e intensidad de las vinculaciones, al punto que el presente capítulo se ha visto en la necesidad, por razones de espacio, de restringirse a dos universos: los objetivos de sendas aproximaciones profesionales y sus metodologías racionales.

El itinerario aquí planteado nos permitirá descubrir que freirismo y Filosofía Aplicada, además de compartir formas de trabajo e intereses, poseen bases suficientes para la sinergia conjunta: el filósofo brasileño vigoriza las dimensiones político-sociales de la Orientación Filosófica y ésta obliga a profundizar sobre los fundamentos teórico-prácticos de una Educación Social de corte freiriano.

Palabras-Clave: Filosofia Aplicada; Filosofia para Niños; Educação Social; Paulo Freire.

Introdução

Propósitos

A nossa investigação no campo do pensamento de Paulo Freire, assente em resultados de centros de investigação acerca do seu pensamento, têm posto a descoberto as múltiplas

conexões entre a sua obra e as ações da Filosofia Aplicada. Começamos a vislumbrar estas conexões quando, depois de terminar a nossa tese de doutoramento, fomos colocados em contacto com o professor António Fragoso (Universidade do Algarve) através da mestre Leonor Viegas. Progressivamente, os vários encontros com a atividade do Núcleo do Algarve do Instituto Paulo Freire de Portugal (NAIPFP) ali sediado desde 2004, e com a própria obra do brasileiro, viriam a confirmar o que de início era uma intuição.

Seguindo este rasto, as últimas permanências na Universidade do Algarve, desta vez trabalhando com Rosanna Barros, serviram não apenas para aprofundar estas ligações como também para materializá-las em trabalhos de investigação análogos ao que aqui se apresenta. De facto, as vinculações com a professora Barros permitiram coincidir num feliz ponto intermedio de reflexão comum, vindo ela da Educação Social e eu, da Filosofia Aplicada.

Este trabalho pretende aterrar no plexo iniciado abordando, de modo direto, as conexões Freire-Filosofia Aplicada desde a perspectiva dos objetivos e das metodologias dos protagonistas destas linhas.

Sem dúvida existem outros trabalhos, prévios a este, sobre a temática: uma tentativa está alojada num artigo que saiu este ano na revista *Diálogo Filosófico* (Barrientos, 2013a) que versa sobre o nível fundamental da pergunta que se dá em Freire e no filósofo Hans Georg Gadamer; bem como, num outro escrito, realizado com Rosanna Barros e que acaba de ser publicado (Barros, 2013). Este trabalho, alicerçado num estudo vigoroso acerca da organização democrática nas nossas sociedades, apela à Filosofia com Crianças para a materialização deste sistema de governo. Previamente, também os intercâmbios com Leonor Viegas tinham produzido diálogos frutuozos que acabaram concretizando-se numa entrevista publicada em 2012 em *Agentes y Acciones Filosóficas* (Viegas, 2012).

Sobre as conexões entre ambos os campos, foi editado em 2013 o Livro *Filosofia para niños y capacitación democrática freiriana* (Barrientos 2013c); especificamente nos dedicámos a desentranhar estas conexões em “La educación dialógica democrática en la entraña de la Filosofía para Niños” (Barrientos 2013d). Sem dúvida, a Filosofia para Crianças (um dos universos da Filosofia Aplicada) merece uma continuidade investigacional que a conecte com o pensamento de Paulo Freire.

O texto que em seguida se desenvolve é apenas o início e, sobretudo, a ponta de um iceberg mais profundo, de uma investigação que nos tem absorvido e surpreendido ao mesmo tempo. A surpresa procede da prolixidade do material que se pode extrair da vinculação entre ambos os campos. Inicialmente, este artigo ia dedicar-se a estudar os pontos comuns do freireanismo com a Filosofia aplicada. Mas cedo nos apercebemos que isso poderia requerer a extensão de uma tese de doutoramento, pelo que reduzimos a extensão da nossa pesquisa eliminando campos, como o da Filosofia para Crianças. Mesmo assim, tivemos de efetuar um segundo recorte e assumir apenas a tarefa de dar uma panorâmica desde dois aspetos: os objetivos e as principais ferramentas racionais destes universos, deixando de fora outros níveis como as antropologias do orientador (educador) e do consultante (educando), ou o valor da palavra, ou o significado do tempo e da experiência. A partir desta focalização da tarefa, nos concentramos no início de um projeto que, confiamos, manterá o seu interesse desenvolvendo-se em futuras investigações.

Aproximações à Filosofia Aplicada

A Filosofia aplicada está enformada por um conjunto de práticas reflexivas nas quais um licenciado em filosofia proporciona a um sujeito ou a um conjunto de pessoas um marco conducente a duas finalidades: (1) a aquisição de

ferramentas para a autonomia pessoal e para a tomada de decisões vitais (ou a melhoria das que se tenham), e (2) a obtenção de um amadurecimento ontológico que permita dissolver certas circunstâncias, que se podem viver problemáticamente. A definição da disciplina reflete-se do seguinte modo:

Processo de conceptualização e/ou clarificação (desvelamento) sobre questões relevantes (significativas e/ou essenciais) para o consultante cujo objectivo é a melhoria dos atos de pensamento da pessoa (da ação do pensar no momento em que se está a pensar) e/ou depuração de seus conteúdos de verdade (conteúdos concretizados nas sessões) e cujo resultado costuma ser o bem-estar (melhoria da vida da pessoa, aumento da criticidade no que diz respeito às ideologias, aprofundamento na sua vida, etc.) (Barrientos 2010b:158; 2011b: 111; 2013b)

Esta definição vislumbra objetivos emancipadores em conformidade com a pedagogia dialógica de Freire: a criatividade rompe com as ideologias pré-estabelecidas e opõe-se-lhes ao fornecer ferramentas que des-ideologizam ao sujeito.

O orientador filosófico distingue-se do assessor filosófico, ou do consultor, na medida em que é mais propenso às dimensões educacionais do que às empresariais (Barrientos, 2005). Assim, os *orientadores* (habitualmente de formação psicológica) configuram uma presença nas escolas em Espanha cuja função é ajudar ao aluno na sua *orientação existencial* e, mais recentemente, na mediação de conflitos. Neste sentido, os perfis psicológicos poderiam melhorar se lhes adicionássemos uma trajetória filosófica.

Segundo o grupo ETOR de Sevilha, com que iniciamos a nossa caminhada, colaborando na construção do seu método:

Por “orientação” há de entender-se precisamente o contrário de ordenar, explicitar ou, inclusive, aconselhar (pelo menos em todos os casos em que tal seja possível). Orientar é indicar, sugerir, comentar, mas nunca é “dizer o que se tem de fazer” ao sujeito (ETOR, 2010: 83)

Deste modo, estes especialistas funcionam como bússola que não indicam a direção a tomar mas que clarificam onde estão os pontos cardinais para que seja o indivíduo quem decide autonomamente. O orientador filosófico se ergue como um farol que não impõe o seguimento do caminho correto mas que ajuda a embarcação a distinguir na escuridão existencial, pois o sujeito é o único responsável nesta tarefa.

O orientador indica, nunca leva; o orientador sugere nunca diz, trabalha a abertura de possibilidades, mas nunca decide. Há que ter muito em conta que, assim, se sedimenta a autonomia do Outro e, portanto, a segurança em si próprio (ETOR, 2010: 91)

Andrea Poma concorda com ETOR quando considera que a pessoa que visita o gabinete filosófico é quem há de articular o seu próprio problema, restringindo o trabalho do filósofo aplicado ao acompanhamento num tal processo (Poma, citado em Pollastri, 2004: 197).

O perfil educativo do orientador filosófico não aparece exclusivamente a nível teórico mas materializa-se em práticas concretas dentro e fora do nosso país. Assim, têm-se aberto projetos de orientação filosófica em Universidades mexicanas, como na Universidade Vasco de Quiroga (Mandujano, 2010: 49-70) ou equatorianas como na Pontifícia Universidade Católica de Equador (Guerra, 2010: 33-48).

Qualquer leitor de Paulo Freire saberá distinguir nestes pressupostos preliminares vinculações em destaque com a Filosofia Aplicada. Ambas se desenham como atividades *educativas* que lutam contra a imposição ideológica dos poderosos através do desvelamento das argúcias com que é sancionada a direção da atuação das massas.

A *Pedagogia do Oprimido* descreveu os dois marcos educativos que sustentam dois modelos de constituição do educando: o bancário e o dialógico (Freire, 1994: 56-118). O primeiro aplica ideologicamente conteúdos aos alunos, tomando crônica a diferença social entre os ditadores e os oprimidos. A educação funciona aqui como uma ferramenta que incapacita aos alunos em relação à libertação de amarras que os sujeitam e, ao contrário, fortalece-as ainda mais precisamente ao quebrar a possibilidade da crítica e ao promover posições passivas nos estudantes. Por sua vez, a educação dialógica fomenta as capacidades críticas e a autonomia e capacita para apreender os engodos e as falácias mais subtis.

A educação dialógica recusa a moral acrítica de igual forma que a Filosofia Aplicada abomina a arte de dar conselhos. Assim, o seguinte exemplo da *Pedagogia do Oprimido* converge perfeitamente com o trabalho do orientador filosófico: “Imaginemos, agora, o insucesso de um educador do tipo que Niebuhr chama de “moralista”, que fosse fazer prédicas a esses homens contra o alcoolismo, apresentando-lhes como exemplo de virtude o que, para eles, não é manifestação de virtude” (Freire, 1994: 111). Tal como o pedagogo freiriano, o filósofo aplicado não usa a consulta para debitar receitas acerca do que está bem ou mal. A sua missão passa por incentivar a capacidade crítica do consultante em relação aos fundamentos das suas atitudes e, se assim o desejar o consultante, para imaginar cenários alternativos; nunca oferecendo a sua própria visão acerca da moralidade de um qualquer assunto, mais ainda,

em certas ocasiões a sua ação contrariará, construtivamente, quem a si recorre.

Junto com a apresentação dos fins e objetivos de ambas as áreas, encontramos afinidades relativas às metodologias e às ferramentas utilizadas, às antropologias dos seus profissionais (educadores sociais e filósofos) e às daqueles que recebem os seus benefícios e, inclusive, em relação com alguns dos nós gordianos que articulam cada profissão: onde Freire fala de descodificação a Filosofia Aplicada apela à desconstrução, onde a Filosofia Aplicada coloca os “impositores desconhecidos”, Freire aponta os mecanismos que os sistemas impõem aos cidadãos para o seu controlo. A secção seguinte incorre nestas coincidências e explicita como, por caminhos distintos, ambos os perfis⁷ podem encontrar vias de consonância prolixas para a investigação e a ação sinérgica.

Convergências entre Freire e a Filosofia Aplicada I: Objetivos Da emancipação individual à Democracia Social

Como sublinhou Rosanna Barros em “Contribuciones actuales del pensamiento freiriano a la educación de Filosofía con Niños” (Barros, 2013: 43-59), a compreensão

⁷ A Filosofia Aplicada aqui especificada responde à componente mais expandida a nível mundial: a analítico-argumental. No entanto, há outros modos de desenvolvimento da disciplina que incidem em racionalidades alternativas como a experiencial ou a simbólica. Expusemos alguns pontos de estas outras vias na nossa tese de Doutoramento (Barrientos, 2010c) bem como em artigos publicados nos últimos anos (Barrientos, 2010a; 2011a; 2012) e em conferências. Esta alternativa complementa a Filosofia Aplicada argumental e a abordagem analítica de Freire.

do pensamento freiriano fica incompleta se o entendimento pedagógico da sua teoria não comunicar com a política, pois a educação dialógica enforma, antes de mais, um modelo de libertação do sujeito. Nem todos os educandos de um sistema pedagógico bancário permanecem cegos perante a possibilidade da libertação política. Em *Educação e Mudança* faz-se eco do testemunho daqueles que estão conscientes da fraude cognoscitiva que implementam:

“Quero aprender a ler e a escrever”, disse um analfabeto do Recife, “para deixar de ser sombra dos outros”. É ainda um homem de Florianópolis, revelando a emersão do povo, característica da transição brasileira: “o povo tem resposta”. Outro, em tom sentimental: “não tenho ‘dó’ de ser pobre, mas de não saber ler.” “Eu tenho a escola do mundo”, disse um analfabeto de um Estado do sul do Brasil, o que motivou o professor Joinard de Brito a perguntar num ensaio seu: “Haveria algo mais para propor a um homem tão adulto que afirma: eu tenho a escola do mundo?”. “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, foi a afirmação de um analfabeto paulista, para quem, acertadamente, conhecer é interferir na realidade conhecida. “O povo pôs um parafuso na cabeça”, afirmou outro, numa linguagem um tanto esotérica. Ao perguntar-lhe que parafuso era esse, respondeu, revelando uma vez mais a emersão popular da transição brasileira: “é o que o senhor doutor explica, ao falar comigo” (Freire, 1979a: 72)

A saída do presídio ideológico requer o falecimento pessoal, a suspensão das crenças que sustentavam a nossa existência: “sentem a necessidade de renunciar à ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma

metidos “dentro” deles, que esta renúncia é uma espécie de morrer um pouco” (Freire, 1994: 153). Essa morte é devida a que qualquer mudança pessoal implica o abandono de parte do próprio ser tal como explicou Ortega y Gasset. Segundo este filósofo espanhol, tem-se as ideias, mas está-se nas crenças (Ortega y Gasset, 2006: 661-664); assim as crenças possuem-nos e dizem o que somos. As crenças funcionam como janela desde a qual nos abrimos à realidade e da qual é árduo separar-se. Tal como o “carácter” de Ricoeur, constituem o marco que nos foi dado e ante o qual é complexo elaborar uma meta-reflexão que nos distancie delas (Ricoeur, 2004: 76-82). A crença nos possui, somos ela mesma; conseqüentemente o seu abandono, ou troca por outra, provoca que um novo ser nos embrace, daí que a desinstalação da crença não é apenas “morrer um pouco” mas perecer *integralmente* ante o antigo ser para constituir um novo sujeito.

Este óbito exige a ativação de recursos que transcendem o intelectual: resulta utópico na maioria das situações tentar convencer alguém para o suicídio (das crenças ou suicídio físico do corpo), no entanto, a paleta experiencial⁸ pode provocar tal decisão nodal. A experiência íntegra, entre os seus elementos básicos, a ação refletida, e está é a razão de Freire ter concluído o seguinte: “a mudança da percepção da realidade, que não pode dar-se a nível intelectualista, mas na

⁸. As condições necessárias para que se gere uma experiência, que provoque tais mudanças, foram estudadas em “El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambraniana” (Barrientos, 2010a) e em “La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión” (Barrientos, 2011a). Estas “experiências” não coincidem com as “vivências”, dado que as segundas, por ainda pertencerem ao que acontece quotidianamente ao indivíduo, não penetram ontologicamente na pessoa.

ação e na reflexão em momentos históricos especiais” (Freire, 1979a: 72).

A morte das crenças opressoras conduz à libertação. A “praxis verdadeira” destroi a falsidade daquelas ações que não nascem na pessoa, mas na mente do poderoso. No entanto, a ação autêntica não é tão só ativismo ou um movimento anarquista mas exige “reflexão” (Freire, 1994: 36, 75). A reflexão detém, prudentemente, a cada sujeito, determinando os seus próprios objetivos e fins, e faz emergir a palavra e a ação desde o seu seio a partir do respeito por si próprio. Situados neste ponto, fica manifesta uma “liberdade espiritual”, mediante a criticidade, bem como uma “liberdade para criar e construir, para admirar-se e aventurar-se” (Freire, 1994: 53).

A *Pedagogia do Oprimido* compara duas formas de habitar a existência “a inserção” e a “emersão” (Freire, 1994: 99, 120). A primeira é própria dos animais e de aqueles sujeitos cuja existência é tributária de interesses que não chegam a compreender. A emersão extrai dessa lúgubre cova de falsidade, ou seja, saísse da caverna, dito no mais puro sentido platónico. Esta circunstância está patente em exemplos como o seguinte:

Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação

de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tornavam distância” do seu mundo e o reconheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores (Freire, 1989: 40)

A liberdade não só contrapõe um novo cenário a partir do qual é possível escrutinar a realidade, um novo sustentáculo epistêmico-creencial (relativo às crenças) a partir do qual interpretar as ideias, mas também esvazia do medo sancionado pela educação bancária e o *establishment* (Freire e Shor, 1986: 206); o aluno que estudou dialogicamente faz-se consciente do vigor das suas capacidades e enfrenta a leviandade das ameaças do tirano, pois, pensa, mesmo pondo em perigo a sua própria vida, que existem valores que transcendem aquela entidade, como indica o conhecido aforismo, “mais vale morrer de pé do que viver de joelhos”, ou seguindo esta sequência epictetea, pode-se escravizar ou partir as pernas, mas a submissão da vontade permanece noutro nível.

A emancipação e a liberdade referidas iluminam uma categoria freiriana essencial: a conscientização. Esta não revela um mundo *novo*, mas ajuda a aprofundar o possuído pelo oprimido.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (Freire, 1994: 70).

Este mundo, expedito pela crítica e clarificação racional, será mais verdadeiro e autêntico do que aquele da educação bancária. Embora, em princípio, para sermos justos, não se devesse inferir uma valorização sobre o oprimido que vise o saber livre, dado que a cada um respondem paisagens distintas. Porém, seguindo o caminho descobrimos que a visão emancipadora possui um valor superior na medida em que não se fecha em nenhuma possibilidade admitindo, como critério, a razão e a verdade sem se submeter a interesses de tipo algum (como acontece com o caso da educação absolutista bancária). O bancarianismo educativo não permite a abertura da dialogicidade. O diálogo não persegue um mundo baseado numa dada ideologia, mas deseja, ao invés, quebrar qualquer ideologia, ou pelo menos abrir-se a essa possibilidade de ruptura libertadora. Isto obriga a que o passo substantivo seja sair da opressão formativa do educador a partir de si próprio, evitando a constrição por uma visão única, ou seja, sendo capaz de dinamitar os próprios fundamentos de partida quando uma análise rigorosa assim o exija. Este avanço permite não só a transcendência do bancário como fazer-se da própria transcendência o lema e o facho. O sujeito, para além de extrair-se da tirania prévia, mergulha numa aventura vital que apenas termina e se sela com a morte física, ou seja, está embrincada numa esteira que faz lembrar a máxima délfica “conhece-te a ti mesmo” bem como na máxima ma-

chadiana “caminhante, não há caminho, pois o caminho faz-se caminhando”.

Oscar Brenifier, orientador filosófico francês dedicado ao trabalho de consulta e à Filosofia para Crianças, denuncia a alienação da escola a partir de um aroma freiriano provocador. O processo de socialização tem correspondido à assimilação de certas normativas em lugar do fomento das capacidades críticas (Brenifier, 2012: 15-16). Assim sendo, o seu modo de atuação subscreve as bases procedimentais da *Pedagogia do oprimido*:

O importante não é aprender mas desaprender. Não há que ensinar princípios, pelo contrário: há que corroer esses princípios para que se possa pensar. O pensamento concebe-se, em grande medida, pela oposição ao conhecimento, sendo este uma possessão de ideias fixas que cristalizam, esterilizam e fossilizam os processos mentais (Brenifier, 2011: 17-18)

Eloquentemente, acrescenta “se queremos pensar deveremos então converter-nos no estrangeiro” (Brenifier, 2011: 18), ou seja, a reflexão exige saltar as barreiras próprias e dos outros, aquelas que são assumidas e estabelecidas de forma acrítica. “É neste ponto que se encontra a essência do ato de filosofar: em ir-se mais além da nossa opinião pessoal” (Brenifier, 2011: 39). As convergências com o freirianismo são, pois, óbvias.

Shlomit Schuster, orientadora filosófica israelita, materializa a necessidade de emancipação crítica quando, durante uma sessão filosófica, questiona a um consultante acerca do significado de “uma vida normal” e a pessoa responde “A house, a car, picnics on holidays, good sport shoes, clothing money for the children, occasionally a meal at a restaurant with family or friends, once in a while a

vacation abroad, and savings for an old-age pension” (Schuster, 1999: 155). Tal constatação equipara “vida normal” com vida desejada ou estilo de vida antecipado, isto é, com a inteligência de tudo quanto um indivíduo deveria laborar para possuir. A gravidade reside no facto de esse indivíduo, usualmente, não perceber até que ponto esse argumento não foi gerado por si, mas responde a interesses mercantilistas específicos, daqueles que vendem essas casas, carros, da indústria alimentar, da têxtil, da restauração, ou da banca, a par dos que lhe ensinaram certas conceptualizações bancárias úteis a estes interesses exógenos. A missão do filósofo aplicado, tal como a do educador freiriano, não se pauta por dar juízos morais sobre este particular, mas cinge-se por realizar uma arqueologia que desvele as fontes de tais pressupostos, objeto de análise schusteriano da referida sessão.

Segundo afirmamos em *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica*, “os orientadores filosóficos fazem aquilo que aprendem nas Faculdades de Filosofia: raciocinar com o cliente e ajudá-lo a que seja o mais racional possível. Pretende-se ajudar na libertação dos pré-juízos cânones que limitam as pessoas devido a condicionantes de índole ideológica” (Barrientos, 2005: 185). Note-se, porém, que não se trata de extirpar os pré-juízos do sujeito, dado que a própria condição ontológica da pessoa a predispõe para a sua posse, tal como demonstrou Gadamer. O objetivo é *liquidificar* aqueles cuja “excessiva rigidez” impede o acesso a outras perspectivas, o que conduz ao sofrimento (ETOR, 2010: 92; Barrientos, 2005: 188-189), sofrimento que coincide com o de alguns dos educandos de Freire que apareceram mais acima.

Enquanto escuta o relato da apresentação de pré-juízos/fundamento, o orientador vai montando os

argumentos des-fundamentadores para, mais tarde, conseguir que aconteça a viragem relativizadora e as possíveis indicações re-fundamentadoras que poderão ser expostas ao indivíduo com a finalidade de ser ele próprio a encontrar a chave inovadora e aceda à libertação do anterior substrato de maneira a re-situá-lo no seu caráter de mera possibilidade (ETOR, 2010: 92-93; Barrientos, 2005: 190)

Os membros do grupo ETOR estão conscientes que um tal quefazer há de despertar o mais escrupuloso respeito ao consultante, caso contrário, transformá-riamos a filosofia em mais um gerador de ideologias. Ao invés a sua tarefa é mais formal do que material, como afirma Francisco Macera, membro do grupo ETOR:

Acrescentaria que a orientação filosófica apenas pretende que o homem consiga re-significar racionalmente os conteúdos conflitivos da sua consciência, tarefa que o consultante há de realizar por si próprio, e na qual cabe ao orientador filosófico procurar assegurar a maneira mais racional, eficaz e digna para essa re-significação acontecer (Macera, 2012)

No imaginário freiriano, corresponde à autonomia permitida na passagem da pessoa considerada como “objeto dominado” a “sujeitos da história” (Freire, 1994: 156) ou “fazedores da história” (Freire, 1979b: 40), de “seres para outros” (Freire, 1979a: 20, 51) a “seres para si” (Freire, 1994: 158).

A orientação filosófica anima a esta constituição ajudando socraticamente ao consultante a que desvele a sua verdade e Freire repete esta intenção promovendo exercícios biográficos, que também se usam na Filosofia

Aplicada (Schuster, 2003; Barrera, 2013): “É praticando que se aprende. Vamos praticar. Escreva sua Primeira Estória” (Freire, 1989: 50). Com esta atividade, não se constrói apenas a história *pessoal* mas a história dos povos, dado que esta não é uma possessão mas uma construção que requer a ação do sujeito: “Não apenas temos história mas fazemos história” (Freire, 2000: 40).

A libertação, o pensamento crítico e a escrita autônoma da própria biografia saltam por cima da restrição individualista, contribuindo para a constituição de uma sociedade democrática (Freire, 1979a: 65; Freire e Shor, 1986: 57). Ora, neste ponto, abrem-se coincidências, fundamentalmente com uma finalidade básica de uma das áreas da Filosofia Aplicada, a Filosofia para Crianças. Tanto Matthew Lipman como as suas fontes (John Dewey ou o próprio Freire), sustentam que os processos democráticos pedem um tipo de educação que provoque a palavra do aluno, os seus pensamentos para que, definitivamente, mediante este ato, o aluno se vá tornando pessoa.

A consciência crítica

A libertação freiriana não conduz ao espontaneísmo, ou seja, a uma anarquia sem critérios devida a uma destruição *caprichosa* de todos os fundamentos. Tal circunstância apenas instalaria uma “tirania da liberdade” que se pode reconhecer naqueles pais que, numa azáfama benevolente, aprovam qualquer ação da sua criança (Freire, 2000: 29).

Quão equivocados se acham pais e mães ou quão despreparados se encontram para o exercício de sua paternidade e de sua maternidade quando, em nome do respeito à liberdade de seus filhos ou filhas, os deixam entregues a si mesmos, a seus caprichos, a seus

desejos. Quão equivocados pais e mães se encontram quando sentindo-se culpados porque foram, pensam, quase malvados ao dizer um não necessário ao filho, imediatamente o cobrem de mimos que são a expressão de seus arrependimentos do que não podiam arrepender-se de ter feito. A criança tende a perceber os mimos como a anulação da conduta restritiva anterior da autoridade. Tende a perceber os mimos como um “discurso” de escusas que a autoridade lhe faz (Freire, 2000: 38)

Mais ainda: o “homem novo” freiriano é um “militante” (e não apenas um burocrata mecanizado) (Freire e Shor, 1986: 69; Freire, 2000: 21, 89). Tal militância está dependente da pessoa ser competente para assumir um ato comprometido, isto é, que a sua ação nasça de uma reflexão crítica que a torne pessoal e própria (Freire, 1979a: 12), bem como da capacidade de organizar-se a si mesmo. *Educação e Mudança* clarifica, em dez pontos, quais as condições exigidas para dispor de uma consciência crítica e para a sua materialização. Estas orquestram quer a missão quer a metodologia e ferramentas freirianas.

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6. Repele posições passivas. É intensamente inquietada. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (Freire, 1979a: 37)

A orientação filosófica de matriz racionalista subscreve este decálogo como objetivo do seu próprio quefazer. Particularmente, Oscar Brenifier afirma que o objetivo da sua docência filosófica “consiste em ensinar aos alunos a discutir entre eles, a escutar-se, a reformular as suas perspectivas particulares, a analisar e a criticar as suas ideias e as dos seus colegas” (Brenifier, 2005: 63), sendo uma das três dimensões nodais da aula “pensar por si mesmo”, ou seja, articular as suas próprias ideias, avaliá-las, escutar as dos outros e saber confrontar-se (Brenifier, 2012: 12-13).

Lou Marinoff, orientador filosófico norte-americano defende uma antropologia do consultante sustentada em três campos. Para cada um dos quais haveria três profissionais distintos a ocuparem-se, nomeadamente: a biologia (setor da medicina), o afeto (tarefa dos psicólogos) e o pensamento (quefazer do filósofo) (Marinoff, 2002a: 96). Para desenvolver o seu trabalho, o pensador poderia valer-se de técnicas como o pensamento crítico (*critical thinking*) (Raabe, 2001: 52-53, 125-167), a análise conceptual e hermenêutica (ETOR, 2010: 84) ou outras que veremos mais adiante.

Anexo: desvelar a realidade

Em *Educação e mudança* aponta-se, a meio da listagem apresentada anteriormente, um ponto que permite um des-centramento subtil desde o cognitivo ao ontológico e que se relaciona com o “anseio de profundidade”. Este ponto sustenta-se no binómio *doxa-logos*. A *doxa* define-se como o conhecimento superficial que possui todo aquele que foi formado a partir da educação bancária. Porém por detrás disto, está alojado o “ontos”, a “essência da realidade” (Freire, 1979a: 44). Tal entendimento apenas é possível se se entender a prática pedagógica como uma “opção progressista [que] jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (Freire, 1997: 15). Deste modo, a educação transforma-se numa “leitura do mundo” (Freire, 2000: 40, 85) pessoal e crítica que é o ponto de partida para a conscientização, para a desconstrução da *doxa* ideológica e opressora. A conscientização gera uma epistemologia que parte do estudante entendido como sujeito e não como objeto (Freire, 1983: 22). Como apontamos mais acima, isto não conduz a uma queda no subjetivismo mas a uma compreensão alargada que se alicerça na crítica reflexiva e exigente consigo própria: “O que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido” (Freire, 1989: 42) ou pelas coisas (Freire, 1979b: 32).

O *logos* opõe-se à ocultação motivada tanto pelo opressor como por aquelas dimensões interiores próprias que oprimem a liberdade pessoal. Referimo-nos àquelas instâncias que propiciam “esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando

ou puni-la, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso, porque recuse a minha utopia” (Freire, 1997: 82). O respeito pelo *logos* legitima e faz valer as próprias decisões e sonhos perante si mesmo e perante os outros: “testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a” (Freire, 1997: 79).

O reconhecimento de que estas escolhas pertencem ao próprio sujeito resulta na descoberta das bases do equívoco bancário e no desencadear do processo emancipador (Freire e Shor, 1986: 32). Caso contrário cai-se no erro de pensar que tais decisões foram livremente tomadas quando, na realidade, foram fruto de interesses alheios que operam em nós tornando opaca a nossa consciência, ou seja, pensasse ser livre no próprio âmbito do jugo opressor (circunstância frequente no contexto rural muitas vezes exemplificado na obra de Freire).

Francisco Macera realizou pertinentes estudos acerca da influência da língua e linguagem no ser humano a partir da teoria de Karl Mannheim. O desvelamento de como o conhecimento depende da língua e da cultura em que se concretiza aparece como aparelho basilar da conscientização aludida. Segundo Macera, “atingimos uma tal dependência da língua e linguagem que o nosso eu parece mais situado neste mundo do pensamento verbal do que no mundo de que realmente procede. O dos sentimentos, das pulsões e dos desejos (Macera, 2005: 20). Quando os membros do círculo de cultura do exemplo inicial se tornam conscientes do rosto autêntico do Monte Mário opera-se uma evidência em tudo idêntica à do consultante que, repentinamente, afirma: compreendo agora o sentido da luta feminista e do porque de se atender ao modo como se usa a própria linguagem, para alcançar uma depuração da linguagem machista. Portanto, em ambos os casos acede-se a uma intelecção por detrás da qual respira a evidência de que

a palavra e os conceitos estão usualmente manipulados por uma intencionalidade específica que distorce a realidade com muita subtileza.

Ran Lahav, filósofo aplicado israelita, traça os contornos destas determinações ao distinguir a missão desta profissão daquelas que se destinam a ressocializar o sujeito na sociedade. O orientador filosófico não procura a “autossatisfação” ou o “alívio do *stress*” dos seus consultantes, mas tem sim o objetivo de fomentar a crítica que, com frequência, põe em xeque os conteúdos dos conceitos (eis aqui uma partitura idêntica ao instante em que Schuster questionava o significado de uma “vida normal”). Por este motivo o seu objetivo distingue-se daqueles que predominam nas terapias que ambicionam fornecer algum tipo de bem-estar ao indivíduo. De certa maneira, não se busca a felicidade mas a melhoria do ato de pensar e da identificação da verdade dos conteúdos (Lahav, 2001: 13). Este binómio converge com o freiriano que distingue o professor socializador, ou seja, aquele que quer induzir nos seus alunos os pressupostos básicos determinados por poderes fácticos, do docente concientizador, dedicado a capacitar criticamente os seus estudantes.

No mesmo alinhamento, Lahav distinguiria mais tarde a “Small Philosophy” da “Grand Philosophy”. A primeira é descrita nos seguintes termos:

This kind of philosophy is therefore basically a normalizer, a problem-solver, and a satisfaction-provider. I imagine that it has been inspired by those types of psychotherapy, quite common in our contemporary world, which have similar aims. I call it Small Philosophical Practice because it gives philosophy a limited task – to deal with specific elements within

life, and also because its aspirations are small: It aims mainly at producing satisfaction (Lahav, 2006: 93-94)

Por sua vez, a “Grand Philosophy” ou “Grand Philosophical Practice” desenhar-se-ia da seguinte forma:

This was the vision that philosophical practice can make a fundamental difference to life, that it can make life deeper and greater. The idea was that philosophy can transform the basic coordinates of life – the individual’s basic needs, hopes, anxieties, attitudes – and raise them to a higher plane. Philosophy, it was felt, can create an inner revolution.

I call this a vision of Grand Philosophical Practice, because it gives a tremendous task to philosophy, and also because it seeks to raise life to great heights. I use the word ‘grand’ intentionally, because ‘grand’ is almost ‘grandiose’ – wonderfully grandiose (Lahav, 2006: 93)

A vanguarda lahaviana, que também complementa a teoria de Freire, sugere uma mudança de coordenadas na busca da verdade: o acesso à verdade ou verdades não se opera *exclusivamente* por meios analíticos ou argumentativos mas por uma disposição que anima a uma gnoseologia intuitiva ou de tipo experiencial. Trata-se do desenvolvimento de capacidades análogas à subtileza ou *subtilitas* de Mauricio Beuchot (Beuchot, 2000: 16) que conduzem ao saber de experiência de Zambrano (Zambrano, 1986: 79). Esta gnoseologia alternativa não toma o sujeito como princípio gerador de informação mas assume-o como ouvinte das vozes da realidade.

I suggest that one important thing we need for this kind of philo-sophical life and exploration is what can be called 'philo-sophical *sensitivity*'. As a philosopher I must develop a *sensitivity* to meanings, an 'ear' for new understandings, an 'eyesight' to see beyond my normal walls. I need to develop a capacity to detect new voices of human reality and let them speak in me, instead of imposing on the world my own smartness. This requires a special attitude, a contemplative attitude throughout the day (Lahav, 2007a)

Freire defende que o diálogo não tem dois polos (os sujeitos que conversam sobre a realidade) mas três polos, isto na medida em que há que adicionar-lhe o mundo. Devendo-se permitir a este último falar a partir de si mesmo. Para tal, há que criar as condições para que os indivíduos possam dirigir o seu olhar para a realidade.

Desta forma, complementar Freire com as últimas investigações de Lahav (ou Beuchot, ou Zambrano) amplia a ação educacional do brasileiro sem contradizer os pressupostos do seu discurso.

O coro vocal a que aspira Lahav na seguinte passagem converge com a democracia freiriana, embora se realize a partir de uma dimensão menos racional e mais anímica (entenda-se aqui anímico desde a sua origem etimológica "*animus*").

In a polyphonic dialogue my aim is not to silence you by proving you are wrong, but to inspire you to voice your best qualities, and likewise to be inspired by you. If I use arguments and counter-arguments, then it is not in order to force you to think like me, but in

order that we may be able to help each other clarify and sharpen the ideas that speak in us. Because our common aim is to give voice to the *richness of our reality*. Our different philo-sophical voices, if they are faithful to what moves them, if they are precise and coherent, can add up to a multi-dimensional philo-sophical choir precisely because they are different (Lahav, 2007).

**Convergências entre Freire e a Filosofia Aplicada II:
Técnicas e metodologias.
Método e ametodologia.**

Alguns livros freirianos assinalam a existência de métodos para desenvolver o trabalho educativo: o processo de conscientização começaria por observar quer a linguagem quer a realidade para inserir progressivamente a pessoa nas suas implicações. Isto contrasta com alusões ametódicas (ou meta-metodológicas) como as resgatadas do diálogo com António Faúndez na *Pedagogia da pergunta*:

O método para você é um conjunto de princípios que tem de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa (Antonio Faúndez) – Estou completamente de acordo com isso (Paulo Freire) (Freire e Faúndez, 1985: 39)

Freire não desestima pautas metodológicas para o seu trabalho crítico, mas estas têm de ser recriadas constantemente e adaptadas às circunstâncias de cada geografia

cultural. De esta forma, em *Cadernos de cultura* alerta-se para a importância dos contextos específicos como primeiro passo do quefazer educativo.

Na Filosofia Aplicada encontramos três posturas distintas face ao método, que vão desde a clara apologia do método até à sua censura manifesta.

No primeiro grupo encontramos autores como Jorge Dias, orientador filosófico português, que desenvolveu métodos como PROJECT@ (Dias e Barrientos, 2010: 239-253), Eugénio Oliveira que aplica o método SOFIA, Lou Marinoff que usa o PEACE (Marinoff, 2002b: 75-97) uma metodologia racional dos passos para a tomada de decisões (Marinoff, 1995: 178-181), Tim Lebon que descreveu o PROGRESS e o RSVP (Lebon, 1999:149-160) e Roxana Kreimer que delineou um conjunto de fases que vão desde a identificação do problema particular até a sua clarificação na realidade conceptual filosófica (Kreimer, 2002: capítulo 5) e, inclusivamente, Peter Raabe que propõe quatro fases aplicadas no seu gabinete (Raabe, 2001:125-166). Por fim, o grupo ETOR convoca as pautas metodológicas (ETOR, 2010: 85-96).

A palavra “método” neste elenco de pensadores corresponde a diferentes significados. Tim Lebon, Jorge Dias, Eugénio Oliveira ou, parcialmente, Lou Marinoff são claros representantes da defesa das consultas articuladas por meio do seguimento de uma série de fases tipificadas que permitem a resolução de um problema. Por exemplo, Dias entende que o objetivo da orientação filosófica supõe o estabelecimento de um projeto de vida e a sua materialização (Dias, 2008: 76-78). Assim, a ação do gabinete filosófico teria como objetivo ajudar ao consultante a descobrir e a articular o melhor projeto para a existência e contribuir para realizá-lo através de seis níveis: (1)

identificar projetos na própria vida, (2) analisar a estrutura do próprio projeto, (3) relacionar o projeto com a vida, (4) reunir projetos e definir aplicações, (5) estudar a filosofia de vida do consultante e (6) comprovar a validade desse projeto na filosofia de vida do consultante (Dias e Barrientos Rastrojo, 2010: 246-255). Por seu turno, Lebon entende que o filósofo facilita o processo de clarificação de valores por meio das cinco fases do seu método “Refined Subjective Value Procedure” (Lebon, 1999: 149-157) ou ajuda e incentiva a tomada de decisões através dos cinco passos de PROGRESS (Lebon, 1999: 158-160). Lou Marinoff aproximou-se da metodologia pragmatista de William James como base para a tomada de decisões éticas no primeiro congresso mundial de Filosofia Aplicada (Marinoff, 1995: 178-181) arbitrando duas etapas: (1) analisar as alternativas, (2) avaliar benefícios e prejuízos de cada uma e atuar à luz desta abordagem.

A segunda significação do método é mais laxa graças à assunção de uma natureza mais aberta face à antropologia do consultante. Para ETOR, as etapas metodológicas são ouvir, escutar, tratar e derivar (ETOR, 2010: 85-96) e todas elas dependem do próprio processo de desconstrução e aprofundamento nas assunções não refletidas pelo consultante. Os modos como se estruturam cada uma destas etapas varia. As fases de Roxana Kreimer, orientadora filosófica argentina, estabelecem um marco de clarificação da filosofia de vida e uma integração da mesma no quadro filosófico, ou seja, há que conhecer os conceitos essenciais do problema e contextualizá-lo na história do pensamento. Peter Raabe refere-se a quatro cenários “free floating”, “problem-solving resolution”, “teaching as an intentional act” e “transcendence” (Raabe, 2001:125-166). Como no caso de ETOR trata-se de aplicar uma ideia geral (o *critical*

thinking) mas sem rigidez na sua concretização. Inclui a metodologia PEACE de Lou Marinoff, acrónimo de Problema-Emoções-Análise-Contemplação-Equilíbrio, anima uma abordagem ampla, ao conceber as fases não como momentos sequenciados mas enquanto *instâncias* que irão ser trabalhadas progressivamente ou misturadas dentro da consulta.

Por último, um conjunto de autores manifesta uma aversão pelos métodos. Gerd Achenbach, filósofo aplicado alemão, entende a profissão como um diálogo de clarificação e aprofundamento com os seus consultantes. Assim, assemelha o filósofo a um piloto que ajuda o capitão de um barco (o consultante) a retomar o rumo perdido do barco (a sua própria vida).

The “pilot” may tell the “captain” what men in the past have said about being captain, and what those in other parts of the world have said about it. Conversations *drifts from seriousness to laughter and back again* until the captain once again takes up the controls of his ship, increases his speed, and goes his way “over the unreliable sea” (Schuster, 1999: 57)

Neri Pollastri, que desenvolve o seu trabalho num gabinete italiano, situa-se nesta linha aberta, e inclusive improvisada, dado que, sublinha, que o importante não é *como* conseguir o objetivo de esta disciplina (o movimento do pensamento) mas alcançá-lo.

L’obbiettivo di una consulenza filosofica è infatti favorire il *movimento del pensiero e la riflessione nel consultante*, al quale poi rimangono interamente sia verifica, sia il diritto e la responsabilità della *scelta*. Operando

in questo modo, i due dialoganti intervengono comunque sulla narrazione di partenza, ponendola in questione, destrutturandola, ipotizzando alternative, proponendone un ri-ordinamento, una re-interpretazione, una ri-costruzione razionale (Pollastri, 2006: 18)

O repúdio do método resulta da consideração de que cada pessoa é única e, por conseguinte, universalizar um processo para todos os sujeitos implica reduzir os indivíduos a uma categoria que negaria o seu ser único e distintivo face ao resto dos seus congéneres. A psicologia, desde a perspectiva achenbachiana, reduz o indivíduo a “um sujeito para ser tratado” quando este não deveria ser entendido como “um exemplo para uma regra” mas uma entidade incomensurável por qualquer método universal.

How Philosophical Practice distinguishes itself from the psychotherapies? Well: Whereas the psycho-logical view is trained on recognising the special in a special way, above all psychogenic, that is psychically caused fatalities (the psychologist and psychotherapist is a specialist, and he is not specialist, he is a dilettante), the Philosophical Practitioner is, to use a paradox, specialist for the non-special, be in general and clear (also for the rich tradition of sensible thoughts), be it contradiction and deviancy, *be it – with special emphasis – the individual and unique* (Achenbach, 2009)

Este debate, apenas sugerido nestas linhas, aproximamos de novo a Freire. Tanto a educação social como a Filosofia Aplicada aceitam a existência de ferramentas a partir das quais se pode realizar o seu trabalho, mas definir

umas pautas válidas para todos os casos vai contra o tipo de sujeito a que aspiram parte dos teóricos da Filosofia Aplicada, entre os quais nos encontramos. Estes instrumentos nos oferecem nova conexão entre ambas as disciplinas e profissões.

Diálogo.

Descrição

Sendo a educação dialética o fim da libertação freiriana, o diálogo é a base para o seu desenvolvimento. Em *Educação e mudança*, define-se o tipo de relação que implica e assinala-se as suas principais características:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência” (Freire, 1979a: 66)

A horizontal não equipara os interlocutores, “não *nivela*, não reduz um ao outro(...). Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua” (Freire, 1997: 115) Daqui se infere que o professor ou o pai há de seguir ostentando a sua condição para evitar uma

anarquia baseada no *espontaneismo* onde todos os discursos tenham, porém, idêntico valor. Isto não quer dizer que o discurso do professor tenha de possuir automaticamente mais valor que o do aluno, mas significa atribuir o seu calibre à potência das razões que se apresentam. De facto, o professor, precisamente pela sua maior capacitação, tem de demonstrar maior responsabilidade e deve ser mais apto para a escuta, para a aceitação e promoção da humildade entre os alunos, para a esperança e a fé nos seus discursos, bem como para o resto das características integradas num diálogo verdadeiro, as quais iremos ver seguidamente.

Aos elementos subjetivos do diálogo juntar-se-á um terceiro elemento objetivo: o mundo. *Medo e ousadia* destaca o diálogo como sendo o caminho que percorrem os indivíduos para desvelar a profundidade da realidade (Freire e Shor, 1986: 122). O mundo será o guia principal na educação dado que a sua escuta atenta é o que rompe com os *slogans* disseminados e que restringem o acesso ao *logos* (Freire, 1994: 49, 130; Freire, 1983: 38). Maria Zambrano, filósofa espanhola, reafirma esta imagem do professor:

O professor há-de ser aquele que abre possibilidades, a realidade de outro modo de vida, da verdade. A designação mais justa para a ação do professor é a de conversão (...). A pergunta começa a evidenciar-se. A ignorância acordada é já em si inteligência em ato (...). Ignorância e saber circulam e despertam de modo igualitário tanto no professor como no aluno, que só então se inicia enquanto discípulo. Nasce o diálogo (Zambrano, 2007: 118.).

Características.

Mas são precisos os seguintes pressupostos para que o diálogo seja autêntico: *força, amor, fé, humildade, vocação para a criticidade e a autenticidade*.

A força regista a necessária tensão entre liberdade e autoridade (Freire e Shor, 1986: 129). Um excesso da primeira faz naufragar no “espontaneísmo”, um excesso da segunda na ideologia bancária. Tem que ser-se forte para lutar inclusive com as energias ou passividades internas que litigam com a libertação.

Segundo se lê na *Pedagogia do Oprimido*, a libertação não se faz para o oprimido mas com ele (Freire, 1994: 49; Freire, 1997: 129), por isso é crucial amá-lo profundamente (Freire, 1994: 39; Freire, 1979b: 82). O amor é quem conduz ao encontro de um pensamento assumido pelos interlocutores (Freire, 1983: 50). O amor funda-se na “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” e, portanto, num universo onde ninguém deseja apropriar-se ou objetualizar ao outro (Freire, 1979a: 25).

Se a ideia conduz à ação no universo pessoal, dentro do diálogo, ele frutifica, porém, no comprometimento social (Freire, 1994: 77) e incentiva a uma emancipação do grupo precisamente pelo mencionado sentimento próprio de diálogo genuíno (Freire, 1994: 77).

O terceiro elemento do diálogo (o mundo) e o compromisso com a libertação social levam a um novo objetivo para o educador freiriano: aclarar o caminho do educador para que *pronuncie* o mundo, ou seja, para que o pronuncie a partir de si próprio, negando o ditado do ditador. Isto é sinónimo de fomentar a consciência sobre o *logos* quebrando a *doxa* e conduz a uma determinação sociopolítica de primeira magnitude: a transformação da pessoa mediante

a humanização (Freire, 1983: 40). Essa humanização consiste na dotação de um rosto humano à pessoa, isto é, no facilitar da construção de si próprias de um modo reflexivo e na geração do seu próprio discurso, renunciando aos citados *slogans* dos caciques.

A fé nos estudantes e no povo (Freire, 1994: 46) é básica, maximizando-se quando eles próprios conseguem desconfiar das possibilidades apesar do envenenamento de uma educação bancária. Esta convence-os que existem dois grupos na sociedade: os que sabem e os que têm de apreender, cabendo ao campesinato a tarefa sisífica de assumir a verdade de outros. O bancarismo pretende demonstrar a impermeabilidade de tais universos. A *Pedagogia da esperança* inventa, porém, um jogo para romper esta imposição bancária entranhada nos educandos:

“Muito bem”, disse 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” (Freire, 1997: 46)

O jogo revela, através de dez perguntas, a ignorância de Freire a respeito do mundo agrícola apenas equivalente à dos camponeses em relação ao mundo científico. Após isto o brasileiro despediu-se com as seguintes palavras:

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 isto (Freire, 1997: 48)

A fé descansa sobre a confiança nos homens: “fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1994: 79; a mesma ideia pode consultar-se em Freire, 1979a: 24, 58 e em Freire, 1979b: 82). Mais ainda, a fé converte-se em esperança na medida em que se acredita na transformação dos camponeses, na sua possibilidade de não cair na caricatura de si próprios mas erguerem-se como artistas e artífices da sua própria vida, acabando por ensinar, inclusive, um potencial imanente que é inalcançável ao professor.

A fé no outro segue-se desde a humildade pessoal: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (Freire, 1994: 79; Freire, 1979b: 82). Se se projetar no outro todos os erros e alguém se pensa então como o detetor da verdade absoluta, esse opressor não luta pela libertação mas pela observação dos seus ditérios que assume como plenipotenciários. A humildade exige a consciência da sua própria finitude e debilidade, a assunção da incompletude de cada um de nós. Como sabiamente indica a *Pedagogia do oprimido*, “a luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos” (Freire, 1994: 53).

Se a verdade emana do diálogo em que dois sujeitos se incentivam a aprofundar a realidade, resulta ser absurdo

pensar que o monólogo seja suficiente para alcançar a verdade. O outro pressupõe considerar a alteridade que se necessita para sair das próprias constrictões, das próprias determinações dos déspotas, ou simplesmente, para escapar das determinações que os *aprioris* kantianos nos impõem (o meu espaço e o meu tempo). Como sublinhava Brenifier, há que tornar-se estrangeiro de si próprio ou, simplesmente, ir ao encontro do estrangeiro com humildade para que nos ajude a abrir uma nova visão (e vice-versa).

Estes pressupostos do pensamento crítico a que temos aludido, e a fidelidade a um pensar verdadeiro, são as portas de entrada ao diálogo e ao pensar legítimo. O pensar genuíno não aceita a dicotomia “mundo-homens” mas reconhece a sua “inquebrantável solidariedade” (Freire, 1994: 72). Para que tal fusão seja possível, demanda-se um constante aprofundamento que não só nos devolve o mundo mas a nós próprios na medida em que nos convertemos em seres reflexivos que sabem as razões do nosso atuar.

O diálogo na Filosofia Aplicada.

Carmen García Manzano, María Rivas e Julián Domingo apresentam o diálogo como elemento fundamental da “assessoria filosófica” antes de mais por “responder à forma de pensamento não dogmático que nos permite uma comunicação aberta e flexível” (García Manzano, Rivas e Domingo, 2005: 23).

Estes assessores filosóficos e Mónica Cavallé asseveram que o diálogo contribui para “um processo conjunto de descoberta da verdade” (Cavallé, 2004: 53) em vez de destinar-se a “encontrar estratégias para resolver certos problemas da praxis” (García Manzano, Rivas e Domingo, 2005: 33). Brenifier é muito mais expeditivo na medida em que passa da descrição à encarnação: o diálogo (ou a dia-

lética) compreende “tomar em consideração duas ou mais proposições aparentemente contraditórias (...) para que possam surgir novas proposições” (Brenifier, 2011: 23), o que nos permitirá “reduzir, resolver ou explicitar as contradições iniciais” (Brenifier, 2011: 23-24); mais especificamente, identifica três habilidades:

(1) Identificar.

Separar o objeto ou a ideia do resto das coisas: “que o sujeito identifique, através das suas opiniões, os pressupostos inconfessáveis com os quais costuma funcionar” (Brenifier, 2011: 63).

(2) Criticar ou problematizar.

Analisar as incongruências da identificação ou intelecção precedente (Brenifier, 2005: 32-33) ou desafiar-se a si próprio para “pensar o impensável”, para elaborar possibilidades de resolução de problemas inéditas e para intuir características originais nos objetos e temas (Brenifier, 2011: 59-60).

(3) Conceptualizar.

Traduzir o particular no termo geral ou descobrir as dimensões abstratas do que foi pensado superando a limitação do conflito concreto (Brenifier, 2011: 43-44).

Repare-se no ineludível benefício que uma aproximação breniferiana teria para os círculos de cultura freirianos e vice-versa.

Regressando a García Manzano, Rivas e Domingo, a caracterização do diálogo que propõem aproxima-se da de Freire quando assinalam entre as suas singularidades a abertura (García Manzano, Rivas e Domingo, 2005: 24), a liberdade (*ib. ibid.*: 2005: 25), a humildade, o respeito e a cordialidade (*ib. ibid.*: 2005: 27), a aceitação, empatia, coerência e a autenticidade (*ib. ibid.*: 2005: 28). *La filosofia*,

maestra de vida de Mónica Cavallé une a crítica, a humildade, a aceitação do outro e a empatia neste conceito:

A vontade de dialogar exige estar disposto a questionar os seus próprios pontos de vista, pôr-se no lugar do outro, reconhecer o seu direito a pensar de forma livre e autónoma, interessar-se pelo que expressa, compreender o fundo a partir do qual faz sentido daquilo que diz, buscar um espaço comum que sirva de ponto de partida para a indagação (Cavallé, 2004: 54)

Shlomit Schuster tem incidido na amizade como ponto arquimédico para a efetividade da consulta filosófica. Para tal baseia-se na experiência com o seu homólogo do telefone da esperança de Israel e sublinha que a amizade chega a ser mais efetiva que a terapia ou que o *counseling* (Schuster, 1999: 20).

Uma característica muito repetida e necessária, no diálogo é a escuta. Consideramos cruciais duas abordagens, a realizada por Peter Raabe e a do grupo ETOR pela sua aplicação à atividade educativa freiriana.

De acordo com o professor canadiano, escutar é o ato de abertura do orientador ao discurso do consultante de um modo despreconceituoso, com efeito, o primeiro há de incrementar a capacidade de fundir-se com a mensagem do interlocutor:

Não deve ser uma pseudoescuta (na qual só se está escutando a espera de que o cliente termine o seu discurso para nos podermos começar a falar), não deve ser uma escuta focalizada intencionalmente em determinados pontos que interessem ao orientador (na qual o orientador centra-se fundamentalmente em

escutar aqueles elementos da sua convergência com o cliente), não deve ser uma escuta seletiva (na qual escuta só alguns elementos deixando o resto de lado, por achar que não são relevantes), não deve ser uma escuta na defensiva (na qual o orientador escuta o que o cliente diz como um ataque às suas próprias assunções) e não deve ser uma escuta insensível (na qual se toma o que se diz num sentido literal) (Raabe, 2001: 134)

Segundo ETOR, a escuta não só é o ato pelo qual o orientador capta o assunto mas é parte do mesmo tratamento. A escuta abre a pessoa à sua verdade e anima-a a assumir que pode ser falível e limitada. Esta conceção permite-nos entender com maior profundidade a necessidade do diálogo e da necessária atenção que o professor há de colocar no discurso do aluno no contexto freiriano.

Entendemos o escutar como uma tarefa desocultadora (no sentido que tem em Heidegger como tradução e traslação do termo grego “Aletheia”). Neste momento, estimulados pela escuta poderíamos designá-lo por “impronta alezéica” (ETOR, 2010: 92)

Neste sentido, há uma ligeira desavença entre Freire e a Filosofia Aplicada, dado que se, por meio do “diálogo” do brasileiro, o estudante alcança, horizontalmente, o mesmo nível que o professor, a dinâmica etoriana colocaria, de certo modo, o consultante por cima do orientador: os juízos emitidos partem do mundo da pessoa que vem às sessões do filósofo. O objetivo não consiste em intercambiar opiniões mas em tomar a palavra do consultante e desconstruí-la para que entenda o chão sobre o qual está edificada. A desconstrução não possui uma intenção des-

trutiva mas “relativizadora”, na medida em que o sujeito se liberte do poder que estas opiniões exercem sobre o indivíduo.

O orientador vai montando os argumentos des-fundamentadores para mais tarde conseguir que aconteça a atitude relativizadora e as possíveis indicações refundamentadoras que podem ser expostas ao indivíduo, a fim de que seja o próprio a dar conta da chave inovadora e aceda à libertação do anterior substrato até poder re-situá-lo no seu caráter de mera possibilidade (ETOR, 2010: 93)

Assim, ETOR une-se a Freire na finalidade emancipadora no que respeita à tirania dos sujeitos que marcam a sua própria vida provocando-lhe sofrimento.

**A racionalidade argumental.
Instrumentos analíticos.**

A pergunta constitui o artefacto básico para fomentar um diálogo crítico e profundo, permite romper o dogmatismo da afirmação e desinstala o falante de qualquer juízo mediante a adequada indagação das bases do argumento, e por conseguinte, também da autoridade que degradou a sua natureza: a cacique. Esta é a base da educação: desafiar o pensamento e ser crítica com aquilo que é dado como verdadeiro em qualquer tempo e espaço (Freire, 2000: 104).

Com relação à pergunta, que é algo sobre que insisto tanto... O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera auto-

ritária, como provocação à autoridade (Freire e Faúndez, 1985: 46)

A obra de Freire não define as características de uma boa pergunta, mas destaca abundantes exemplos de diálogos baseados nela. Uma amostra disso são as interlocuções entre o brasileiro e outros especialistas na matéria. O motivo para esta não concretização compreende-se em *Pedagogia da pergunta* se explicita como se há de ensinar: a pedagogia da pergunta baseia-se num ensino prático que se há de adquirir como virtude e não enquanto técnica; desta forma, o resultado no aluno implicará uma mudança de atitude ante a vida, sendo a mesma a guiar a aprendizagem do formando.

O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se (...) o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo-o melhor perguntar. (Freire e Faúndez, 1985: 47).

Francisco Macera afirmava numa entrevista realizada em 2012, o seguinte: “Uma das estratégias mais úteis ao orientador filosófico consiste em ajudar ao consultante a formular adequadamente as suas próprias perguntas” (Macera, 2012). O filósofo deveria fomentar e melhorar a capacidade questionadora no seu aluno. Se o consultante é o responsável da construção do seu próprio argumento, será preciso que o primeiro passo no seu caminho seja a construção de perguntas. Por seu turno, a pedagogia freiriana compromete-se com a construção autónoma do sujeito e com a saída do claustro paternal do ditador. Tais fins

encontram nas capacidades de alargamento que a pergunta contém um lugar oportuno como argumentava Gadamer.

Esta é a razão pela qual a dialética se realiza em perguntas e respostas, e todo o saber passa pelo ato de perguntar. Perguntar quer dizer abrir. A abertura do que foi perguntado reside no fato da resposta não estar prefixado. O indagado fica no ar face a qualquer sentença decisória e confirmatória. O sentido do perguntar consiste precisamente em deixar a descoberto a questionabilidade do que se pergunta. Trata-se de colocá-lo em suspenso de maneira que se equilibre o pro e o contra (Gadamer, 2001: 412)

A pergunta como instância de desbravamento conceptual constitui o eixo da maiêutica socrática, que tem sido reivindicada nos diversos orbes da Filosofia Aplicada como ponto de partida. Por exemplo, Oscar Brenifier a coloca como origem no trabalho com crianças e com adultos (Brenifier, 2011: 20) e ETOR, por meio do citado Macera ou através de Diego Ruiz Curiel, usam-na para clarificar os impositores desconhecidos (Ruiz Curiel, 2005: 130-133), na consultoria.

A pergunta relaciona-se com a atividade de criar contradições, dado que estas enformam mais um meio em direção à rutura do discurso instaurado pelo cacique:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1994: 84)

A Filosofia Aplicada toma como próprio este mesmo aparelho. Compare-se o texto anterior com o seguinte:

O meio específico que há que utilizar para que este tipo de questionamento seja operativo e eficaz não é outro que o da contradição: conseguir que se gerem proposições – ou conceitos – que choquem mais ou menos diretamente com as proposições expressas anteriormente. O facto de nos golpearmos com estes obstáculos permite abandonar a hipótese inicial (Brenifier, 2011: 26)

Juntamente com a pergunta, analisar os fundamentos linguísticos do discurso constitui uma via adequada para desentranhar as subtis manipulações do poderoso (Freire, 1979b: 44). Inclusive, a análise da linguagem não implica, exclusivamente, a rutura mas, também, a vivificação da palavra, dado que esta está imbricada na vivência original de que parte. A desconstrução da palavra e do mundo destrói a “petrificação” que submete o opressor ante a palavra (Freire, 1994: 56), permite a liquidificação e a relativização dos seus conteúdos. Estes efeitos foram sugeridos mais em cima pelo grupo E’TOR: se a excessiva rigidez provocava sofrimento em muitos consultantes, a compreensão da vida, da palavra e do mundo como entidades mudáveis confere abertura ao otimismo e ao desafio por construir um mundo próprio e alternativo ao do opressor. Repitamos que a relativização não faz com que se naufrague no capricho, pode-se criticar uma proposta, mas há sempre que apresentar as razões (Freire e Shor, 1986: 119). Segundo se lê em *Conscientização*:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se

dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 1979b: 28)

A dinâmica grupal da pergunta não se dá no ar mas nos vários materiais pedagógicos que existem e usam diversos formatos: audiovisuais e escritos (Freire, 1994: 115-116). A implementação de tais recursos é também concomitante nas consultas filosóficas.

Terminamos esta epígrafe com um catálogo de procedimentos que resume as tarefas que o orientador filosófico desempenha no gabinete. Todas elas poderiam aplicar-se ao trabalho do educador social de base freiriana; de facto, encontraria no desenvolvimento de cada uma delas mecanismos em conformidade com as finalidades do seu quefazer.

While individual philosophical practitioners may differ in method and theoretical orientation, for example, analytic or existential-phenomenological, they facilitate such activities as: (1) the examination of clients' arguments and justifications; (2) the clarification, analysis, and definition of important terms and concepts; (3) the exposure and examination of underlying assumptions and logical implications; (4) the exposure of conflicts and inconsistencies; (5) the exploration of traditional philosophical theories and their significance for client issues; and (6) all other related activities that have historically been identified as philosophical (Shibles, W., 2001: 51)

A descodificação-desconstrução

No seio das ferramentas racionais destaca-se uma por ser nó gordiano tanto no âmbito do pensador brasileiro como nas abordagens de alguns orientadores filosóficos: a descodificação freiriana ou a desconstrução da Filosofia Aplicada.

O processo de descodificação põe frente ao aluno uma imagem que represente uma situação quotidiana do seu contexto para, mais afrente, estabelecer uma objetivação da mesma. A objetivação gera uma distância frente à vivência inicial em que estão imersos os estudantes para, progressivamente, levar criticamente a pessoa a praticar uma “cisão” (Freire, 1994: 104; Freire, 1979b: 32). Os termos precisos de *Conscientização* são definidos assim:

No nosso método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu “contexto real (Freire, 1979b: 34)

O estudante deve passar da mera descrição dos (e inserção nos) factos (Freire e Shor, 1986: 166), que se assume como a única válida e verdadeira, a uma compreensão crítica da realidade (Freire e Shor, 1986: 187).

A desconstrução etoriana mantém um protocolo análogo. Persegue-se a desocultação dos “impositores desconhecidos” que provocam as decisões e reações emocionais do consultante (Ruiz Curiel, 2003: 138-140). Ruiz Curiel concebe tais impositores como “aquelas imposições exteriores a nós que procedem de algum lugar que desconhecemos e nos coloca na condição de objetos, de seres

alienados” (Ruiz Curiel, 2005: 131). Os impositores desconhecidos alienam ao homem na medida em que não se é dono dos nossos desejos ou dos nossos pensamentos. Em grande medida, são a base do sofrimento da pessoa. Por exemplo, a carência da posse de uma casa é base da impotência de muitos sujeitos em certas sociedades; no entanto, nem todas estas pessoas estão conscientes que tal sofrimento procede de uma necessidade criada por um impositor nascido nos interesses capitalistas de aqueles grupos e *lobbies* dedicados ao sector imobiliário. Acerca da arqueologia do saber que desvela estas raízes, está o trabalho do orientador filosófico. Um exemplo de esta desconstrução extrai-se do seguinte fragmento de uma das sessões de Eliot Cohen, orientador filosófico norte-americano, relativamente ao conceito “mentalidade Nova Inglaterra”:

B: My wife has a New England mentality.
C: Does your wife come from England?
B: Yes.
C: What do you mean by a “New England mentality”?
B: People from England are rude; they just say whatever is on their minds without first thinking about what they are saying.
C: Have you known many people from England?
B: No. But the ones I’ve known have like that.
C: How can you say, then, that *all* people from New England are like that on the basis of such a small sampling?
B: All right, maybe not all of them are like that; but Janet is one who is like that (Cohen, 1989: 346-347.)

A desconstrução do argumento veio seguida da análise da localização do conceito no contexto específico. Procedi-

mento semelhante pode observar-se na obra freiriana. Mais atrás vimos testemunhos de como um aluno se distancia da realidade e adquire uma conceptualização distinta da localização em que vivia (Monte Mário), a *Pedagogia do oprimido* apresenta outro também relevante: a descodificação do “alcooolismo”. Esta descodificação parte dos testemunhos daqueles que sofrem este problema e descreve-se a sua raiz, aquela que atua sobre os sujeitos sem que eles se apercebam disso,

Há dois aspectos importantes nas declarações destes homens. De um lado, a relação expressa entre ganhar pouco, sentirem-se explorados, com um “salário que nunca alcança”, e se embriagarem. Embriagarem-se como uma espécie de fuga à realidade, como tentativa de superação da frustração do seu não atuar. Uma solução, no fundo, autodestrutiva, necrófila. De outro, a necessidade de valorizar o que bebe. Era o “único útil à nação, porque trabalhava, enquanto os outros o que faziam era falar mal da vida alheia”. E, após a valorização do que bebe, a sua identificação com ele, como trabalhadores que também bebem, E trabalhadores decentes (Freire, 1994: 111)

Um segundo caso de descodificação aparece quando, para analisar o conceito de “desenvolvimento”, se propõe convidar especialistas em economia para o Círculo de Cultura. Como as suas perspetivas se realizam desde um ponto particular, a descodificação grupal posterior gera uma distância que se adquire tanto pela teoria freiriana (Freire, 1994: 115), como pela prática num *atelier* de Filosofia Aplicada.

Conclusão

Quando começamos a presente investigação, previmos a prolixidade dos resultados à luz dos resultados iniciais

respaldados pelos anos que já dedicamos ao estudo da Filosofia Aplicada e do pensamento de Paulo Freire. A primeira concomitância situava-se no âmbito da emancipação e continuava com a conexão íntima de muitas das ferramentas utilizadas. Um resumo disso é o que fica exposto nestas páginas.

A nossa previsão inicial transbordou e descobrimos que, para além disto, há relações entre as antropologias dos profissionais de estas disciplinas, entre as dos que beneficiam delas e, inclusive, entre as implementações originadas nelas: a educação, os contextos prisionais, ou mesmo a saúde, entre outras. Relativamente ao último ponto, evidenciamos que a dinâmica de um Círculo de Cultura, o número de participantes, os resultados obtidos ou os objetivos perseguidos se assimilavam ao que se realizava em diversas oficinas e certas modalidades de cafés e vinhos filosóficos.

A estas conexões da superfície citada fomos, progressivamente, adicionando outras de maior calibre: as de fundamentação. Frequentemente faz-se a Paulo Freire devedor do marxismo pelas suas afirmações a favor da emancipação social, mas fica por descobrir e debater a raiz hermenêutica pessoalista do seu conceito de diálogo, a base fenomenológica da sua metodologia, o aroma foucaultiano da sua arqueologia descodificadora, as potencialidades de transcendência kantiana dos seus protocolos ou o modo pelo qual ferramentas racionais beneficiam da teoria da argumentação. Assim, a Filosofia e a Filosofia Aplicada constituem trampolins para que o especialista freiriano siga desenvolvendo a sua teoria apesar dos fachos político-sociais, que não se podem negar.

A anterior alegação poderia fazer pensar numa diminuição do valor do filósofo e pedagogo brasileiro em relação com a nossa área de estudo, podendo-se pensar na sua teoria como um bom esqueleto a que falta adicionar a

carne filosófica. Assim, até se pode pensar que estamos indicando que Freire tem a aprender da Filosofia Aplicada. Mas, pelo contrário, sustentamos que é necessário abrir um diálogo no qual os orientadores também têm de aprender com os educadores sociais freirianos. A Filosofia Aplicada tem sido conceptualizada e apontada, frequentemente, como uma disciplina *individualista* com escasso impacto político-social. Aqueles teóricos que a têm trabalhado e conceptualizado como uma mera dinâmica para a resolução de conflitos deslizaram perigosamente para o campo da reconfirmação das ideologias estabelecidas. Mantemos que a sua função não fica por alcançar a felicidade mas em criticar a ideia que a sociedade impõe sobre ela. Faz-se um grande favor aos sectores com interesses mercantilistas e alheios a um humanismo crítico quando certos agentes filosóficos ajudam a reintroduzir na sociedade aqueles sujeitos disfuncionais por se oporem ao estabelecido. O filósofo tem sido, ao longo da história, alguém que tem refletido sobre o dado e, com isso, tem semeado os seus fundamentos. Por isso, a consulta não deve assumir acriticamente uma ideia de “felicidade” para reintroduzir nela ao cidadão, mas questionar o próprio problema, ou seja, engajar-se e incendiar o conflito em vez de promover a sua solução. Alistar-se junto à discussão crítica incentiva a capacitação do consultante, desperta-o da modorra alienante em que nos embrenha o sistema social. Pelo contrário, defender a Filosofia Aplicada como uma técnica que ajuda a recuperar a felicidade atraiçoa a Filosofia, sempre que a felicidade se desvele como uma situação já criada por um sistema capitalista que conduz à compra de produtos desnecessários e à sede de nunca dar por finalizado este desejo. É aqui onde o discurso de Paulo Freire anima a uma rutura com estas formas de assessoria filosófica. A leitura que faça um orientador filosófico da obra do pedagogo brasileiro é crucial neste ponto e rende resultados imprescindíveis para

a emancipação. De esta forma, o orientador cumprirá um labor adequado quando pelas portas do seu gabinete sair alguém que ostente o rosto do “homem novo” freiriano:

Podemos pensar em algumas qualidades que caracterizam o homem novo e a mulher nova. O compromisso com a causa do Povo, com a defesa dos interesses do Povo é uma destas qualidades. A responsabilidade no cumprimento do dever, não importa a tarefa que nos caiba, é um sinal do homem novo e da mulher nova. O sentido da correta militância política, na qual vamos aprendendo a superar o individualismo, o egoísmo, é um sinal, também, do homem novo e da mulher nova. A defesa intransigente da nossa autonomia, da liberdade que conquistamos marca igualmente o homem novo e a mulher nova. O sentido da solidariedade, não somente com o nosso Povo, mas também com todos os Povos que lutam pela sua libertação, é outra característica do homem novo e da mulher nova. Não deixar para fazer amanhã o que se pode fazer hoje e fazer cada dia melhor o que devemos fazer é próprio do homem novo e da mulher nova. Participar, conscientemente, nos esforços da reconstrução nacional é um dever que o homem novo e a mulher nova exigem de si mesmos. Estudar, como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares são características do homem novo e da mulher nova (Freire, 1989: 78)

Em síntese, se a Filosofia Aplicada pode completar a articulação prática da Educação Social de tipo freiriano, as páginas escritas pelo brasileiro animam a recuperar uma das vocações menos mencionadas da Filosofia Aplicada: a sua militância político-social.

BIBLIOGRAFIA

Achenbach, G.B. “*A short answer to the question: What is Philosophical Practice*”, disponible on-line en www.igpp.org/eng/index.html, accedido a 1/6/2009.

Barrera Rodríguez, F. (2013). *Sentido existencial en Gabriel Marcel y Viktor Frankl como base de la filosofía aplicada a la persona y a grupos. Orientación filosófica aplicada en la enfermedad y el sufrimiento del ser encarnado*. Tesis doctoral defendida en el Departamento Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía Política de la Universidad de Sevilla dirigida por José Barrientos Rastrojo y Ramón Queraltó Moreno.

Barrientos-Rastrojo, J. (2005). *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica*. Tenerife: Idea.

(2010a) El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambranaiana. *Revista Endoxa*, 5, 279-314.

(2010b). *Resolución de conflictos desde la Filosofía Aplicada y desde la Mediación*. Lisboa-Madrid: Universidad Católica Portuguesa – Visión Libros.

(2010c) *Vectores zambranaianos para una teoría de la filosofía aplicada a la persona*. Sevilla: Vicerrectorado de Investigación.

(2011a) La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión. *Themata*, 44, 79-96.

(2011b). Una definición de Filosofía Aplicada. In J. Barrientos-Rastrojo (ed.) *Metodologías aplicadas desde a desde a filosofia: prisão, Empresa, Ética, Consultoria e educação* (109-129). Lisboa-Madrid: Universidad Católica Portuguesa – Visión Libros.

(2012). El saber de la experiencia de los agentes de Filosofía Aplicada. In *Agentes y acciones filosóficos* (7-15). Lisboa-Madrid: Universidade Católica Portuguesa – Visión.

(2013a). Abrir preguntas esenciales como quehacer del maestro. De la quiebra de la pedagogía bancaria de Freire a la pregunta esencial gadameriana y al saber de la experiencia zambraniana. *Diálogo filosófico*, 86, no prelo.

(2013b). A recuperação do ser pela palavra como meio para a (re)conciliação entre a Filosofia Aplicada e a Filosofia Acadêmica. In M. Henriques (ed.). *Perspectivas actuais de Filosofia Aplicada*, Lisboa: Indeport CRL, no prelo.

(2013c). *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*. Madrid: Liber factory.

(2013d). “La educación dialógica democrática en la entraña de la Filosofía para Niños”. In Barrientos Rastrojo, J. (ed.). *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (9-22). Madrid: Liber factory.

Barrientos-Rastrojo, J. – Barros, R. (2014). Realidad perdida en la educación bancaria y su rescate experiencial, no prelo.

Barros, R. (2013). Contribuciones actuales del pensamiento freiriano a la educación de filosofía con niños. In Barrientos Rastrojo, J. (ed.). *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (23-60). Madrid: Liber factory.

Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica Analógica*. México DF: Ítaca.

Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Tenerife: Idea.

(2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Diálogo.

(2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Valencia: Diálogo.

Cavallé, M. (2004). *La filosofía, maestra de vida. Respuestas a las inquietudes de la mujer de hoy*. Madrid: Aguilar.

Cohen, E. (1989). The Philosopher as Counselor. In Cohen, E. (ed.). *Philosophers at work. An introduction to the issues and practical uses of philosophy* (344-353). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Dias, J.H. (2008). La felicidad como objetivo de la filosofía aplicada. In Ordóñez García, J. – Barrientos-Rastrojo, J. (eds.). *Filosofía aplicada a personas y a grupos* (55-93). Sevilla: DOSS.

Dias, J.H. – Barrientos-Rastrojo, J. (2010). *Idea y proyecto. La arquitectura de la vida*. Madrid-Visión.

ETOR. (2010). Filosofía aplicada en el grupo universitario de investigación “Filosofía Aplicada” y en ETOR. In J.

Barrientos-Rastrojo (ed.). *Filosofia aplicada y universidad* (83-96). Madrid - Medellín: Visión Libros-Filosofarte.

Freire, P. (1979a). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

(1979b). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.

(1983). *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra.

(1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

(1994). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

(1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

(2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP

Freire, P. – Faúndez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. – Shor, I. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

García Manzano, C. – Rivas, M. – Domingo Machado, J. (2005). Principios y fundamentos del diálogo en el asesoramiento filosófico (23-33). In Macera Garfia, F. –

Ordóñez García, J. – Barrientos Rastrojo, J. (eds.). *La filosofía a las puertas del tercer milenio* (23-33). Sevilla: Fénix.

Guerra Bravo, S. (2010). Filosofía aplicada en la universidad ecuatoriana. El caso de Ecuador. In J. Barrientos-Rastrojo (ed.). *Filosofía aplicada y universidad* (33-48). Madrid – Medellín: Visión Libros-Filosofarte.

Kreimer, R. (2002). *Artes del buen vivir: Filosofía para la vida cotidiana*. Buenos Aires: Anarres.

Lahav, R. (2001). The efficacy of philosophical counseling: a first outcome study. *Practical Philosophy*, 4/2, 5-13.

(2006). Small Philosophical Practice and Grand Philosophical Practice. In Barrientos-Rastrojo, J. (ed.): *Philosophical Practice* (93-96). Sevilla: X-XI, Sevilla.

(2007a). “Developing philosophical sensitivity”, Vermont. Disponible on-line: http://www.geocities.com/ranlahav/Reflection_21.html (último acceso 13 de noviembre de 2011).

(2007b). “The polyphonic dialogue” Vermont. Disponible on-line: http://www.geocities.com/ranlahav/Reflection_19.html (último acceso 12 de Noviembre de 2007).

Lebon, T. (1999). *Wise therapy*. Londres: Continuum.

Macera Garfía, F. (2005). Conciencia y lenguaje. In Ordóñez García, J. – Macera Garfía, F. – Barrientos-Rastrojo, J. (eds.). *La Filosofía a las puertas del tercer milenio* (15-21). Sevilla: Fénix.

(2012). "Entrevista a Paco Macera Garfía". *Esfilosofia*. Disponible online en <http://www.esfilosofia.com/entrevista-a-paco-macera-garfia/>, último acceso 4 de junio de 2013.
Mandujano, M. (2010). Filosofía aplicada en la universidad mexicana. El acompañamiento personalizado. In J. Barrientos-Rastrojo (ed.). *Filosofía aplicada y universidad* (49-70). Madrid – Medellín: Visión Libros – Filosofarte.

Marinoff, L. (1995). On the emergence of ethical counseling: considerations and two cases. In Lahav, R. – da Venza Tillmanns, M. (eds.). *Essays on philosophical counseling* (171-191). New York: University Press of America.

(2002a). *Philosophical Practice*. California: Academic Press.

(2002b). *Más Platón y menos prozac*. Madrid, Suma de letras.

Ortega y Gasset, J. (2006) Ideas y creencias. In Ortega y Gasset, J. *Obras completas 5* (657-686). Madrid: Taurus.

Pollastri, N. (2004). *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*. Milano: Apogeo.

(2006). In consulenza da un filosofo per dar senso al racconto dell'esistenza. In Montanari, M (ed). *La consulenza filosofica: terapia o formazione?* (15-26) Jessi: L'orecchio di Van Gogh.

Raabe, P. (2001). *Philosophical counselling. Theory and practice*. Westport: Praeger Publisher.

Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*. Madrid, Trotta.

Ruiz Curiel, D. (2003). Filosofía-psicología versus asesores filosóficos-psicoterapias. *Revista ETOR 1*. 135-142.

(2005). Acción conejo. In Macera Garfia, F. – Ordóñez García, J. – Barrientos Rastrojo, J. (eds.). *La filosofía a las puertas del tercer milenio* (127-133). Sevilla: Fénix.

Shibles, W. (2001). The philosophical practitioner and emotion. In Curnow, T. *Thinking through dialogue* (45-53). Oxted: Practical Philosophy Press.

Schuster, S. (1999). *Philosophy Practice. An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport: Praeger Publisher.

(2003). *The Philosopher's Autobiography. A Qualitative Study*. Westport: Praeger.

Viegas, L. (2012) La relación entre filosofía aplicada y educación social. In Barrientos-Rastrojo, J. (ed.). *Acciones y agentes filosóficos* (113-124). Madrid: Visión.

Zambrano, M. (1986). *El sueño creador*. Madrid: Turner, Madrid

(2007). *Filosofía y educación*. Málaga: Ágora, Málaga.

II PARTE
ENSAIOS EM EDUCAÇÃO SOCIAL
E NOVAS TECNOLOGIAS:
CONVERGÊNCIAS FREIRIANAS II

CAPÍTULO 5

TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS, POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, NORTEADAS PELO LEGADO DE PAULO FREIRE

Deise Choti

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo, aos poucos,
na prática social que tomamos parte.”
(Paulo Freire)

Resumo:

O campo educacional está inserido dentro de um contexto social, complexo e desafiador, assim, torna-se urgente repensar a forma como o professor vai lidar com essas novas exigências. A humanidade em grande parte vive numa era tecnológica tão avançada que é possível acompanhar, em simultâneo, os acontecimentos ao redor do mundo. Cabe ressaltar que este acesso não atinge a toda população mundial, mas não se pode ignorar a proliferação dos recursos tecnológicos dentro da sociedade em geral, que provocou uma revolução na década de 1980, a chamada “revolução da tecnologia da informação que é, no mínimo, um evento histórico da mesma importância da revolução industrial do século XVIII, provocando um padrão de descontinuidade nas bases da economia, sociedade e cultura” (Castells, 2010: 50).

Obviamente, toda essa tecnologia acaba por influenciar a sociedade o tempo todo, e sendo a escola um segmento dessa sociedade, ela é afetada tanto formal como informalmente. Evidencia-se, nesse contexto, portanto, a introdução de um novo paradigma educacional que priorize o “ser” dinâmico, que ultrapasse o saber técnico-específico e se pluralize no sentido de acompanhar as novas exigências dessa sociedade “tecnológica” em rede e em contínua mudança; porém, demonstrar por meio de minhas pesquisas como as TIC’s estão intrinsecamente ligadas ao nosso dia a dia no mundo e no ambiente escolar não representava grande desafio, o grande desafio neste capítulo foi ter o grande Professor Paulo Freire como pano de fundo para a minha escrita contrapondo ao uso das Tecnologias. O Facto é que, Paulo Freire com suas ideias a frente de seu tempo, não só inspirou como também corroborou muitas de minhas ideias no meu trabalho diário; pois, sendo Paulo Freire um defensor da curiosidade sadia que, leva a uma aprendizagem valorosa, pois parte da necessidade e interesse do educando em aprender, senti-me completamente á vontade para aliar as minhas ideias ao seu extenso legado. Pois que Paulo Freire sendo um escritor e leitor assíduo, estaria talvez nos dias de hoje se apropriando de muitas ou todas as interfaces digitais para que o conhecimento fosse disseminado para o máximo de pessoas com as quais ele sempre se preocupou e quiça levantaria uma bandeira para que não houvessem os “excluídos digitais”.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s); novo paradigma educacional; sociedade em rede; Formação Continuada.

Resumen:

El campo de la educación se inserta en un contexto social, complejo y difícil, por lo que es urgente repensar cómo

el profesor se ocupará de estos nuevos requisitos. La humanidad vive en una era en gran medida tecnológica tan avanzada que es posible controlar simultáneamente los eventos alrededor del mundo. Tenemos en cuenta que este acceso no llega a toda la población mundial, pero no se puede ignorar la proliferación de los recursos tecnológicos en la sociedad en general, que provocó una revolución en la década de 1980, la “revolución de la tecnología de la información que es, al menos, un evento histórico de la misma importancia de la revolución industrial del siglo XVIII, lo que creo un padrón de discontinuidad en las bases de la economía, la sociedad y la cultura “ (Castells, 2010: 50).

Obviamente, toda esta tecnología resulta para influir en la sociedad todo el tiempo, y la escuela es un segmento de la sociedad, que se ve afectada de manera formal e informal. Es evidente, en este contexto, por lo tanto, la introducción de un nuevo paradigma educativo que hace hincapié en el “ser” dinámico, que sobrepasa el conocimiento técnico específico y pluraliza el fin de mantenerse al día con las nuevas demandas que la sociedad red de “tecnología” y cambio continuo. Púés demostrar a través de mi investigación, que las TIC están intrínsecamente ligadas a nuestro día a día en el mundo y en el ámbito escolar no plantea ningún reto, el reto en este capítulo estaba en tener gran maestro Paulo Freire como telón de fondo de mi escritura en oposición al uso de la tecnología. El hecho es que Paulo Freire con las ideas por delante de su tiempo, no sólo inspira sino también corrobora muchas de mis ideas en mi trabajo diario, porque, Paulo Freire al ser un defensor de la sana curiosidad que conduce al aprendizaje valioso porque parte de las necesidades e intereses de los estudiantes en el aprendizaje, me sentí completamente a gusto para combinar mis ideas a su gran legado. Como Paulo Freire há sido un escritor y un lector ávido, que quizá hoy se apropiaría de

muchas, o todas, las interfaces digitales para que el conocimiento se difundiera a muchas personas con las que siempre se preocupó y quizás elevaría una bandera para que no hubieran los “digitalmente excluidos”.

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); nuevo paradigma educativo; la sociedad red; Educación Continua.

Os Desafios e Ousadia de Compôr este Capítulo Tendo a Obra de Paulo Freire como Eixo Comum

Confesso que, quando a idéia deste livro foi tomando forma por iniciativa minha e de minha colega co-organizadora desta obra, a única pergunta que me vinha à mente era: Como reagiria Paulo Freire diante de tantas mudanças ocorrendo nas escolas atualmente, tanto a nível social, bem como, por meio da utilização cada vez mais crescente (e que já não é mais possível negar), das Tecnologias da Informação e Comunicação? Encontrei parcialmente a resposta, em uma de suas citações datada de 1959 em sua obra Educação e atualidade brasileira; fiquei gratificada ao constatar o que já sabia, Paulo Freire faz parte de um grupo seleto de homens (não falando aqui, na questão de gêneros e sim como o homem na grandeza de ser humano), mesmo a frente de seu tempo e que, vislumbram o futuro com a clareza de quem realmente idealizou, viveu e lutou por uma escola mais justa e aberta a todos que dela quisessem participar, fossem como educandos, docentes, organizadores, coordenadores e gestores. Nesta citação, Freire (1959: 102) afirma que:

Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica,

mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Com esta citação em mente, que demonstra a visão ampla e a curiosidade sadia que tinha Paulo Freire, fez com que minha ousadia me permitisse escrever sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo como pano de fundo a riquíssima obra de Paulo Freire; desta forma, considerando a globalização crescente e uma sociedade onde a comunicação e a informação encontram-se, em constante aceleração e inovação, faz-se necessário uma reflexão quanto ao trabalho da escola por sua responsabilidade organizacional e o trabalho do professor e do aluno, enquanto “atores” do processo de aprendizagem, na tentativa de resgatar o aprimoramento de valores e atitudes, a capacidade de buscar e usar com competência as informações de seu cotidiano e o compromisso com a cidadania; neste aspecto segundo Paulo Freire: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A ascensão de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (Freire, 1996: 46).

Desta forma, demonstra-se que, a pedagogia pode ser entendida como a ciência que estuda os diversos temas que fazem referência à educação, e que seu principal objetivo é melhorar o processo de aprendizagem por meio da reflexão, da sistematização e da produção de conhecimentos, acreditamos, portanto, que é possível vencer os paradigmas conservadores, se o professor preocupar-se em trabalhar

inovando constantemente sua prática pedagógica, utilizando-se de diversos meios para construir o conhecimento com os seus alunos, pois como nos adverte Freire (1996: 67):

O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas invariáveis. Será sempre o que sabe mais, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições, nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Atualmente, numa escola dinâmica, ora como educadores ora como aprendizes e, portanto, “atores” de todo este processo vital e ininterrupto, procuramos vivenciar estas práticas sem perdermos de vista a importância de uma metodologia mais dinâmica, motivadora e sempre alinhada às novas necessidades dos envolvidos neste rico processo. Com o avanço inegável das TIC’s, tecnologias da informação e comunicação, sobretudo da internet e da grande popularização dos computadores pessoais, a utilização de interfaces tecnológicas e softwares educacionais vem sendo fortemente impulsionada. Em consequência disso, a utilização de espaços virtuais de aprendizagem, ou seja, ambientes desenvolvidos exclusivamente para atividades pedagógicas surgem, principalmente, para auxiliar a realização de um processo de ensino/aprendizagem mais relevante e motivador, pois como afirma Freire (1996: 26):

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Nesse sentido, o professor precisa atualmente estar atento a essas novas mudanças, pois uma aprendizagem mais significativa se dá, invariavelmente, por meio de uma postura voltada para a pesquisa-ação e para a atualização do docente, que ao utilizar tecnologias audiovisuais e midiáticas, contribui fortemente para um ensino inovador e corroboramos esta ideia quando Freire (1996: 29), afirma que, “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino”. Esse pesquisar, buscar e compreender deve ser despertado também no educando e isso só acontecerá se o professor criar mecanismos que envolvam seus alunos, instigando-os a percorrerem esses caminhos em parceria, nesse sentido Jucá (2006), afirma que:

As novas tecnologias não dispensam a figura do professor, ao contrário, exigem deste, que adicione ao seu perfil novas exigências bem mais complexas tais como: saber lidar com ritmos individuais dos seus alunos, apropriar-se de técnicas novas de elaboração de material didático produzido por meios eletrônicos, trabalhar em ambientes virtuais diferentes daqueles do ensino tradicional da universidade, adquirir uma nova linguagem e saber manejar criativamente a oferta tecnológica.

Neste contexto, surge a “sociedade do conhecimento”, em constante mudança, na qual integrar a internet no processo de aprendizagem torna-se um desafio às práticas docentes; no entanto, essa integração pode levá-los a um universo de informações e recursos possíveis de serem utilizados para a elaboração de atividades inovadoras, relacionadas às propostas curriculares de sua disciplina. Cientes desse novo papel do docente, e preocupados com o atual perfil dos alunos que buscam cada vez mais um

aprendizado dinâmico, coerente e motivador é que aliamos as interfaces tecnológicas como um diferencial que compactue com as necessidades deste novo aluno, neste cenário, Freire (1996: 18), orienta que:

Como manifestação presente a experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Sendo assim, com este “olhar criticamente curioso” que Paulo Freire cita acima, é que ao utilizar recursos de aprendizagem na internet, os alunos tornam-se participantes, ativos e motivados na busca do próprio conhecimento e cabe ao professor nesse momento, a tarefa de assinalar a importância da cooperação e do trabalho em grupo, gerando diferentes interações e possibilitando oportunidades para que todos se conscientizem da importância do seu papel, enquanto aluno, e da participação de cada um na execução de tarefas interessantes, cujo objetivo é proporcionar uma aprendizagem enriquecedora e colaborativa.

Uma Pedagogia Inovadora sob a Proposta Freiriana

Inovar o ensino universitário é um desafio grande para os docentes que atuam nessa área, pois implica mudanças e decisões paradigmáticas. Pensando assim, é importante refletir que “a mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e em que professor e aluno se tornam parceiros e co-participantes do mesmo processo” (Masseto, 2003: 24). Partindo desses pressupostos, a tecnologia surge para ajudar os alunos/aprendizes a desenvolverem suas habilidades cognitivas de armazenamento, manipulação e análise de informações, possibilitando desta maneira, um ganho substancial de tempo na reflexão e compreensão de determinado assunto e proporcionando um trabalho colaborativo de parceria entre professor e alunos, sendo assim, Freire (1996: 19), afirma que:

Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar os alunos, as vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrario, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo.

Sendo assim, o acesso à internet proporciona ao aluno um maior domínio de estilos de pesquisa e uma maior organização das informações adquiridas, constituindo um rico e acessível recurso para possibilitar um aprendizado abran-

gente, pelo qual a realização de diversos projetos pode envolver o aluno motivando-o para a pesquisa e para a transformação de suas atividades em algo significativo. Desta forma, Moran (2007: 104), nos orienta:

Quanto mais possibilidades de informação, mais rapidamente tendemos a navegar, a ler pedaços de informação, a passear por muitas telas de forma superficial. Por isso, é importante que alunos e professores levantem as principais questões relacionadas com a pesquisa: Qual é o objetivo da pesquisa e o nível de profundidade desejado? Quais são as “fontes confiáveis” para obter as informações? Como apresentar as informações pesquisadas e indicar as fontes nas referências bibliográficas? Como avaliar se a pesquisa foi feita realmente ou apenas copiada?

Desta forma, a escola constitui um espaço privilegiado de construção do conhecimento, de troca de informações, que provocam influências nos âmbitos cultural e social, onde professor e aluno podem experimentar desafios, vivenciar conteúdos aplicáveis ao cotidiano e descobrir caminhos de integração humana indispensável à vida nas várias dimensões. Entre professores e gestores encontramos um grupo relativamente grande de profissionais que se acomodaram ao longo de seu exercício; alguns lutando por uma sobrevivência a qualquer custo; outros tocando a vida na espera da aposentadoria, porém sem nenhuma preocupação com mudanças e inovações, proporcionando um ensino desqualificado e desinteressante aos alunos, e é neste sentido, que adverte Freire (1996: 8):

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as

razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar.

No entanto, ainda temos nas instituições, profissionais inovadores, criativos e pesquisadores que buscam modificar processos e realizar novas experiências, com disposição para aprender e crescer no aprendizado e, quando apoiados por seus gestores evoluem crescentemente ajudando a melhorar a instituição em que trabalham, pois conforme afirma Freire (1996: 8):

É não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros.

Sendo assim, é importante que no trabalho escolar, tanto gestores, como professores e alunos avancem em inovações buscando desligar-se de um ensino baseado em técnicas tradicionalistas, e que a prática docente se concretize de forma abrangente e diversificada. Desta forma, uma pedagogia inovadora requer novas maneiras de ensinar e novas manei-

ras de ensinar, requerem mudanças, reflexões, interesse e muita dedicação principalmente por parte do docente. Desta forma, propõe-se que o docente seja um provocador/mediador, sempre pronto a gerar possibilidades para que os alunos sintam-se à vontade para participarem da escolha do assunto a ser pesquisado e o conteúdo a ser trabalhado. Para que isso ocorra, é preciso propiciar um ambiente acolhedor e abrir espaço para as idéias, opiniões e discussões do grupo, pois os alunos encontram-se cada vez mais contagiados pela variedade de recursos tecnológicos e com isto tornam-se parte integrante de um novo grupo chamado “geração digital” (Silva, 2003). As mudanças de perfil deste “novo” aluno que nasceu nessa era totalmente informatizada e que carrega consigo toda uma bagagem cultural midiática, favorece e até mesmo impulsiona o educador a manter-se atualizado para que se garanta um aprendizado bilateral.

Inserindo as Tic's no Trabalho Escolar sob o olhar de Paulo Freire

Imersos num mundo globalizado, encontramos atualmente as várias tecnologias da comunicação inseridas nos mais diversos ramos de atuação humana. Na escola, a realidade não é diferente e neste momento faz-se oportuno a tão necessária reflexão do papel da mesma e de seus “atores” num cenário cada vez mais mediado por estas tecnologias.

Segundo Ripper, Braga e Moraes (1993: 410), “do mesmo modo como outrora, com a revolução industrial, as máquinas mecânicas libertaram o homem do esforço físico, hoje, as máquinas passam a fazer parte do trabalho intelectual de cálculo, armazenamento de dados, etc”. Portanto, os usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação

já são parte de uma realidade contemporânea, que como tal, interferem progressivamente nas relações de trabalho e consequentemente nas relações humanas dentro e fora do ambiente escolar.

É notório como as TIC's transformam a relação dos "atores" no cenário educacional surgindo assim um novo tipo de interação entre professor/aluno, professor/instituição escolar e professor/comunidade, pois conforme afirma Sancho (2006: 33):

Ampliar a dimensão e o significado da interação docente implica repensar os sistemas organizativos e simbólicos do ensino e criar e colocar em prática ambientes diversificados de aprendizagem... Um ambiente centrado nos alunos e sua capacidade de aprender, que valoriza a informação disponível no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos e do professor, que entende a avaliação como expressão do aprendido e que é capaz de apreciar a troca com a comunidade.

Diante desta nova realidade, cabe ao professor uma pesquisa incessante de recursos pedagogicamente aplicáveis, no intuito de envolver e provocar a curiosidade dos alunos alinhada às necessidades de uma produção de conhecimento mais interessante, lúdica e autônoma.

Valente e Mattar (2007: 87), afirmam que "os novos tempos nos mostram que existem muitas oportunidades para mudanças no processo pedagógico, no entanto a academia tem sido conservadora e lenta para se adaptar a essas ferramentas e tecnologias." Portanto, essa metodologia exige uma docência preparada para integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no dia a dia de suas aulas, na busca de um ensino inovador, significativo e de qualidade.

O Ato de Envolver para Ensinar: uma proposta freiriana

Desde há muito tempo o professor em seu dia a dia aprende a lidar com a falta de motivação, interesse, atenção, concentração e até mesmo de compreensão que acabam por impedir que o conteúdo aplicado seja apropriado. Sabemos, no entanto, que nem tudo o que é ensinado interessa a todos e nem da mesma maneira. Fazer com que o aprendizado seja selecionado e priorizado por quem o recebe, criando assim, um mecanismo natural de seleção de aprendizagem, que deve ser permitido para que o aluno seja crítico, questionador e entenda o porque de se aprender e o professor deve também, vez ou outra, questionar o porque de ensinar. Neste cenário, Freire (1996: 16), se revela ao dizer que:

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.

O papel do professor, portanto, de posse dessas novas tecnologias é, envolver, inspirar, encantar e cativar de tal forma seus alunos que, o processo de ensino/aprendizagem aconteça naturalmente e de forma significativa, o que nada mais é do que a arte de envolver para ensinar, pois, como afirma Freire (1996: 18):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criati-

vidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Sendo assim, o acesso à internet proporciona ao aluno um maior domínio de estilos de pesquisa e uma maior organização das informações adquiridas, constituindo um rico e acessível recurso para possibilitar um aprendizado abrangente, pelo qual a realização de diversos projetos pode envolver o aluno motivando-o para a pesquisa e para a transformação de suas atividades em algo significativo.

Cientes de que, aprende-se melhor quando se experimenta e se coloca em ação o que foi aprendido, quer seja pesquisando, ou executando uma atividade é que o professor deve propor sempre que oportuno, a vivência na prática do que foi experimentado, pois “Aprender fazendo, agindo, experimentando, é o modo mais natural, intuitivo e fácil de aprender. Trata-se de mais que uma estratégia fundamental de aprendizagem: é um modo de ver o ser humano que aprende. Ele aprende pela experimentação ativa do mundo” (Almeida, 2000: s/p).

Desta forma, propõe-se que o docente seja um provocador/mediador, sempre pronto a gerar possibilidades para que os alunos sintam-se à vontade para participarem da escolha do assunto a ser pesquisado e o conteúdo a ser trabalhado. Para que isso ocorra, é preciso propiciar um ambiente acolhedor e abrir espaço para as idéias, opiniões e discussões do grupo; neste sentido, Freire (1996: 14) nos orienta que:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só

assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos.

Mudar este cenário, portanto, é tarefa do professor. A ele cabe a preocupação em “aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula (Moran, 2008: 101)”. Sendo assim, o docente pode e deve valer-se das tecnologias da informação e comunicação (TIC’s), no sentido de tornar o ato de aprender algo motivador, interessante, envolvente e lúdico.

Nossos alunos encontram-se, atualmente, cada vez mais contagiados pela variedade de recursos tecnológicos e é neste sentido que, surge um professor pesquisador que diante das novas tecnologias tende a adaptá-las e consequentemente usá-las em prol de uma aprendizagem mais rica e envolvente, inovadora e próxima da realidade de seus alunos. Esse pesquisar, buscar e compreender deve ser despertado também no educando e isso só acontecerá se o professor criar mecanismos que envolvam seus alunos, instigando-os a percorrerem esses caminhos em parceria.

Portanto, é muito importante que professores e alunos estejam envolvidos no mesmo projeto, sejam curiosos, sintam-se motivados pela pesquisa como seres instigadores, pois, “é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (Freire, 1996: 86).

Torna-se oportuno, então, que o professor esteja atento e proporcione momentos de experiências, trocas de conhecimento, buscas significativas e, sobretudo, que se encontre disponível para ouvir, dialogar e mostrar-se aberto para compreender o real interesse de seus alunos, promovendo aulas significativas e dinâmicas.

A utilização da tecnologia na educação amplia de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento de trabalhos pedagógicos mais ricos e interessantes para o aluno. Todavia, não se pode dispensar a realização de um planejamento de situações educacionais, podendo para tanto, pautar-se nos pilares da proposta de Delors (1998) para uma Educação no século XXI que possibilitem ao aluno: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”.

Diante destes pilares da proposta de Delors e tantas transformações ocorrendo na sociedade, tanto na área tecnológica como nas ciências afins, a escola como um todo organizacional não pode mais restringir-se à transmissão de informações apenas. O profissional docente precisa entender o processo de ensino e aprendizagem como uma forma de representar o conhecimento e, partindo daí, redimensionar conceitos já conhecidos buscando agregar à sua prática pedagógica novos modelos, novas idéias, preocupando-se sempre com valores imprescindíveis para uma vida em sociedade, desta forma Freire (1996: 12) afirma que:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Torna-se oportuno, então, que o professor se aproprie de novos saberes, novos olhares, novas perspectivas e sobretudo que não se constranja na troca com seus alunos, dialogando sempre no intuito de observar e clarificar os

interesses dos educandos, numa força tarefa cuidadosa, amorosa e que proporcione momentos a serem lembrados pelos alunos com o deleite de uma pedagogia onde o conhecimento flua naturalmente por meio de trocas de conhecimento, pois “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (Freire, 1996: 20).

Neste sentido, é que evidencia-se, nesse contexto, a introdução de um novo paradigma educacional que priorize o “ser” dinâmico, que ultrapasse o saber técnico-específico e se pluralize no sentido de acompanhar as novas exigências dessa sociedade “tecnológica” e em rede em contínua mudança pois, como Castells (2010: 497) orienta:

Redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social.

Sendo assim, para que o aluno construa seu conhecimento, se faz premente que o docente atue como mediador do processo promovendo estratégias diferenciadas de aprendizagem, de forma consciente e planejadas, numa sequência de procedimentos que envolvam os alunos, mas que possam ser modificadas sempre que necessário. Este pensamento encontra eco nas palavras de Zabala (1998: 193):

De nenhum modo os recursos didáticos podem substituir a atividade construtiva do professor, nem a dos alunos, na aquisição da aprendizagem. Mas é uma ferramenta importantíssima que, bem utilizada, não apenas potencializa este processo como oferece idéias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional. Uma tarefa básica de que toda a equipe docente deveria participar consistiria em estar a par de todo tipo de materiais úteis para a função educativa e em construir critérios básicos de análise que permitam adotar decisões fundamentais a respeito da seleção, do uso, da avaliação e da utilização constante dos diversos recursos didáticos.

Desta forma, os avanços tecnológicos ampliam o contexto educacional ao oferecer possibilidades anteriormente inimagináveis. Porém, não se pode esquecer que ter mais acesso à informação não garante as condições necessárias para a devida aquisição do conhecimento e muito menos na formação de cidadãos mais éticos, como argumenta Kenski (2007: 103):

Professor e aluno formam “equipes de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

Portanto, busca-se realizar uma reflexão a partir do uso das tecnologias na prática profissional e educativa, pois elas diversificam e ampliam os compromissos do docente. Os

professores precisam estar constantemente se informando, estudando, avaliando e pesquisando as novas interfaces tecnológicas que surgem a todo o momento, tornando-se assim, um pesquisador de sua própria prática, pois, ao pesquisar com uma certa dose de curiosidade o docente ultrapassa “os limites que lhe são peculiares do domínio vital, e se torna fundante da produção do conhecimento” (Freire, 1996: 61).

Nesse contexto, os professores deparam-se com uma nova realidade, pois são colocados à prova dia após dia por seus alunos, que encontram ao seu dispor muitas fontes de informação, tanto por intermédio da literatura como das mídias tecnológicas/interativas. Daí porque, nas palavras de Behrens, Maseto e Moran (2000: 71):

Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Sendo assim, é notório que as possibilidades de acesso à rede informatizada são bem mais rápidas do que as que foram oportunizadas aos nossos pais e antigos professores. Dessa maneira, fica fácil perceber que, como coloca Behrens (2006: 20):

A Revolução Tecnológica aliada a Sociedade do Conhecimento provocou um grande encontro da Era Oral, Escrita e Digital. Essa triangulação vem se formando e tem como base o capital humano ou intelectual. Para tanto, a sociedade precisa proporcionar processos de aprendizagem que envolvam a criação e a busca de talentos nos seres humanos.

Dessa forma, tanto o docente quanto o aprendiz podem usufruir de uma nova forma de aprender e ensinar, trabalhando juntos e de forma interativa, buscando entender seus conhecimentos adquiridos e, com base neles, encontrar formas de melhorá-los, pois, como nos orienta Freire (1996: 22):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Portanto, é importante que o docente reflita sobre sua prática pedagógica, visando promover atividades que agreguem essas três perspectivas, ou seja, “repensar o que é ensinado, o modo como os professores ensinam e o modo de se avaliar o que os estudantes aprendem” Choti (2012: 28), para que essa configuração os torne capazes de acelerar o processo de ensino e aprendizagem, bem como, levar o estudante à reflexão de sua própria aprendizagem.

Considerações Finais

Cientes de que a maior importância no processo de aprendizagem continuada é a transcrição e transposição na construção de um sólido alicerce de conhecimento, onde não importa a posição que o professor ocupe, ou seja, que ele se encontre em formação ou ainda como formador, seu aprendizado precisa ser constante. Diante desta realidade, verificou-se por meio de leitura e pesquisa, principalmente sobre a obra de Paulo Freire que, o impacto na prática pedagógica de professores envolvidos e comprometidos dar-se-á principalmente quando ele (o professor) torna-se efetivamente um mediador do processo e permite aos seus alunos assumir o controle sobre sua aprendizagem, quebrando, dessa forma, velhos paradigmas que valorizavam a memória em detrimento do verdadeiro e real entendimento dos temas aplicados. Dessa maneira, fica claro ao professor que, de posse do processo de aprendizagem, o aluno é capaz de aprender e perceber com clareza quando obteve um bom entendimento sobre os conteúdos propostos, ou quando ainda necessita de maiores informações para alcançá-los, sendo assim Freire (1996: 25), afirma que:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço

escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais na formação permanente dos professores.

Pode-se dizer, então, que o professor em formação continuada e atualizado em termos de tecnologia, poderá ter maior chance de acrescentar essa impressão à identidade da escola em que trabalha, e, conseqüentemente, provocar um ambiente mais estimulante a todos os elementos que dela participam, como um multiplicador de seu conhecimento. Verifica-se durante todo este ensaio que, não existem modelos prontos para o trabalho docente e nem ferramentas tão poderosas que resolvam com veemência as dificuldades encontradas em sua prática profissional diária. Por outro lado, essas mesmas dificuldades instigam a utilização de recursos bastante diferenciados e construtivos que auxiliam sobremaneira no processo educativo de forma a contribuir para um ensino transformador e colaborativo. É também em função desta nova realidade que caberá ao professor uma

pesquisa incessante de recursos pedagogicamente aplicáveis, no intuito de envolver e provocar a curiosidade dos alunos alinhada às necessidades de uma produção de conhecimento mais interessante, relevante e autônoma.

Conclui-se, portanto, que a formação pedagógica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação encontram respaldo pautadas sob e com auxílio das obras de Paulo Freire que, ainda hoje implicam a adoção de um novo paradigma, que neste momento aponta para o paradigma da complexidade e desafia os professores para uma docência relevante e significativa que supere processos repetitivos e acrílicos e que permita o questionamento e a problematização da realidade circundante. Neste processo, cabe a inclusão dos recursos disponíveis na rede informatizada, com seus diversos instrumentos, que servem tanto para a formação dos professores como para auxiliar na docência universitária, que sugiram aos alunos a sua utilização para produzir conhecimento com criticidade, pois, a formação pedagógica crítica e reflexiva propõe a convivência com múltiplas dimensões e com diferentes visões, exigindo tolerância com o diferente e comprometimento com a transformação da sociedade.

Dessa forma, este ensaio aponta alguns caminhos e grandes desafios; um dos grandes desafios da educação com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação e que atenda a um paradigma inovador aliados a Pedagogia da “amorosidade” que foi a bandeira sempre erguida por Paulo Freire, envolve a formação de pessoas para o posicionamento crítico, a avaliação, a participação e a interação, que consigam trabalhar colaborativamente e facilitadas pelas características dessa modalidade de ensino, com recursos e processos educativos que conduzam à autonomia pessoal e intelectual do aluno, bem como para uma interatividade com o grupo presencial, semi presencial ou

totalmente virtual no qual estará inserido. Sendo assim, este ensaio não se encerra em si mesmo, mas se abre para outras possibilidades e continuidade de investigações, pois o tema encontra eco nas necessidades atuais de uma escola cada vez mais sem fronteiras e que vise uma formação acadêmica continuada e de relevância para os seus discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

Almeida, F. J. & Fonseca Junior, F. (2000). *Aprendendo com projetos*. Brasília, PROINFO, Ministério da Educação e Cultura(MEC).

Behrens, M. A. & Maseto, M. T. & Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.

Behrens, M. A. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Castells, M. (2010). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. (13º reimpressão).

Choti, D. M. M. (2012). *Paradigma inovador na formação para docência na sociedade em rede: o ambiente virtual de aprendizagem como recurso pedagógico*. Curitiba: Dissertação ME.

Delors, J. (1998). The four Pilars of Education. UNESCO Task Force on Education for the Twenty-First Century. Disponível em: <http://www.unesco.org/delors/>. Acesso: 11/05/2013.

Freire, P. (2012). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez. (ano da publicação original: 1959).

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Cortez (ano da publicação original: 1996).

Jucá, S. (2006). A Relevância dos Softwares educativos na educação profissional. *Ciências & Cognição*, ano 03, vol 08. Disponível em: www.cienciasecognicao.org – Acesso: 17/06/2013.

Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

Masseto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.

Moran, J. M. (2008). *A educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus.

Moran, J. M. (2007). Modificar a forma de ensinar In Morin, J. M. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*, pp. 30-32. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/educatec.htm> – acesso: 17/06/2013.

Ripper, A. V. & Braga, A. J. P. & Moraes, R. A. (1993). “O Projeto Eureka” In *Computadores e Conhecimento*. Campinas. (página 410). SP: UNICAMP.

Sancho, J. M. (2006). *TECNOLOGIAS para transformar a EDUCAÇÃO*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, E. & Alves, L. (Org.). (2006). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-Papers.

Silva, M. (2003). De A. T. à Cibercultura: Desafios para a Formação de Professores Ontem, Hoje e Amanhã. *Boletim Técnico do Senac*, Vol. 29, nº. 3 – Setembro / Dezembro 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/293/boltec293c.htm> – acesso: 15/05/2013.

Valente, C. & Mattar J. (2007). *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: ENCONTROS E CONVERGÊNCIAS DAS OBRAS DE PAULO FREIRE E DE EDGAR MORIN.

Marilda Aparecida Behrens

Resumo:

Os estudos realizados por Paulo Freire e por Edgar Morin tem sido objeto de intensas discussões no Grupo de Pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. A proposição da aliança entre abordagem progressista e o paradigma da complexidade são temas que incorporam a caminhada de reflexões junto aos professores universitários que desejam buscar a transformação social por meio da Educação. O grupo PEFOP desenvolve pesquisas baseadas numa caminhada contínua de intervenção junto a grupos de docentes universitários, durante o processo de formação continuada, no *scrito sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil.

O grupo PEFOP tem como foco investigativo a prática pedagógica dos professores universitários, em especial, neste momento, a discussão das contribuições de Freire e de Morin, para consolidar, o processo de reconstrução e mudança da ação docente em busca de um paradigma inovador para ensinar e para aprender.

A participação e o comprometimento dos professores envolvidos permite a articulação contínua num fórum permanente de discussão sobre a formação pedagógica dos docentes universitários, neste momento, com propostas de metodologias que acolham a interconexão entre a abordagem progressista, o paradigma da complexidade e a transdisciplinaridade.

A convivência nos encontros do grupo de pesquisa PEFOP e a conexão deste com outros grupos de pesquisa, nacionais e internacionais, gera o aprofundamento teórico e prático na reconstrução da prática pedagógica. O processo investigativo contínuo deste grupo de professores focaliza uma docência relevante, para tanto, buscam formação pedagógica com visão complexa e transdisciplinar.

Palavras-chave: Formação Pedagógica; abordagem progressista; paradigma da complexidade; Formação Continuada.

Resumen:

Los estudios realizados por Paulo Freire y Edgar Morin han sido objeto de intensos debates en el Grupo de Investigación Paradigmas Educativos y Formación del Profesorado (PEFOP). La propuesta de una alianza entre el enfoque progresivo y el paradigma de la complejidad son temas que incorporan reflexiones a lo largo del viaje de los profesores universitarios que deseen buscar el cambio social a través de la educación. El grupo PEFOP lleva a cabo investigación basada en una intervención continua, caminando con grupos de profesores en el proceso de educación continua en sentido estricto en el Master y el Doctorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil.

El grupo PEFOP se centra en la investigación de la práctica pedagógica de los académicos, sobre todo, en este momento, en la discusión de las contribuciones de Freire y Morin, para consolidar el proceso de reconstrucción y el cambio de la acción docente busca, por eso un paradigma innovador para la enseñanza y para aprender.

La participación y el compromiso de los profesores que participan permiten una articulación en un foro de discusión permanente acerca de la formación pedagógica de los profesores universitarios; actualmente, con propuestas de metodologías que tengan en cuenta la interconexión entre el enfoque progresivo, el paradigma de la complejidad y transdisciplinariedad.

La convivencia en las reuniones de investigación del grupo de PEFOP y la conexión con otros grupos de investigación, nacionales e internacionales, genera enfoques teóricos y prácticos para la reconstrucción de la práctica pedagógica. El proceso de investigación de este enfoque continuo centra una docencia relevante tanto para buscar la visión pedagógica compleja y transdisciplinaria.

Palabras clave: Formación Pedagógica; enfoque progresivo; paradigma de la complejidad; la formación continua.

Introdução

As manifestações dos professores durante os encontros de pesquisa e de sala de aula, especialmente, na fase inicial, são de inquietação, pois os docentes são desafiados por meio de diálogos e discussões abertas, e passam a ser questionados sobre sua maneira de ensinar e de aprender. Alguns se surpreendem quando começam a refletir e discutir sobre os conhecimentos baseados nos referenciais que sustentam

os paradigmas conservadores na docência. Em especial, os professores que tem uma prática pedagógica muito conservadora e acreditam que estavam fazendo um bom trabalho assentado na repetição de conteúdos abordados de maneira acrítica e reducionista. Na realidade, grande parte dos docentes, caracteriza sua prática pedagógica numa lógica disciplinar conservadora e fragmentada, ainda muito presente nas escolas e nas universidades.

Na participação e envolvimento neste processo formativo, os professores são desafiados a refletir sobre a necessidade de buscar uma mudança paradigmática que possa superar a visão disciplinar conservadora e partir para a mudança na ação docente que contemple a utopia como sonho possível (Freire, 1996). Neste sentido, cabe o desafio registrado no site do Instituto Paulo Freire (<http://www.paulofreire.org/>), no qual, encontra-se como missão:

A utopia que nos move é construir a cidadania planetária, a planetarização, combatendo a injustiça provocada pela globalização capitalista, educando para a transformação social, à luz de uma nova cultura política, inspirada no legado freiriano, que privilegia a escuta, o diálogo e promove uma vida sustentável e humanizadora.

O processo de mudança na educação libertadora implica na busca de um paradigma que envolva a procura de um sonho possível, a utopia, que permita oferecer a população um ensino com visão libertadora, crítica, complexa, entrelaçando caminhos metodológicos que incluam as partes no todo e que agreguem processos pedagógicos que acolham a interdisciplinaridade com vistas à busca da transdisciplinaridade. Este desafio leva a buscar referenciais que

sustentem essa mudança paradigmática, dentre os autores que apresentam possibilidades de transformação da educação, destacam-se Paulo Freire e Edgar Morin. Assim, optou-se por descrever o processo de encontro com estes autores e o significado de cada autor no enfrentamento da mudança paradigmática na prática pedagógica dos professores universitários.

Contextualizando o encontro com Paulo Freire

O educador brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife (1921) e morreu em São Paulo (1997). Como educador e filósofo brasileiro foi contemplado com a designação de Patrono da Educação Brasileira. Nasceu numa família de classe média, mas Freire vivenciou a pobreza e a fome na infância, durante a crise no Brasil em 1929. Mas esta experiência vivenciada de convivência com as classes menos favorecidas, o levaria a se preocupar com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização, conhecido no mundo inteiro. Formado em Direito, foi professor de língua portuguesa, atuou como docente e diretor da escola pública e lecionou em universidades do Brasil e de outros países (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

A trajetória histórica na Educação trilhada por Paulo Freire (1921-1997) começa por volta dos anos cinquenta. A expressão e influência deste educador no Brasil e no mundo advêm de sua proposição progressista da Educação, recebeu o título de doutor *honoris causa* de 27 universidades no Brasil e no exterior, e seus livros já foram traduzidos em mais de 20 países, um reconhecimento internacional de sua obra e de sua prática pedagógica. A vasta produção intelectual tem como foco central Educação transformadora e a Pedagogia Libertadora, com visão marxista e

com objetivo claro de ajudar as classes oprimidas, para tanto, delineou uma metodologia de alfabetização que permitisse o acesso mais rápido ao saber sistematizado, mas que pudesse conscientizar os(as) alunos(as) do seu papel no mundo, elucidá-los e mobilizá-los politicamente como sujeito histórico. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

A penetração de sua obra é impressionante e significativa na América Latina, mas se estende para a Europa, a África, a América Central, a Ásia, entre outros continentes. Dentre suas obras, destaca-se a “*Pedagogia do Oprimido*”, que gerou grande impacto na educação brasileira na década de setenta, escrita quando Paulo Freire já se encontrava exilado no Chile. Cabe ressaltar que a publicação desta obra e de outras de expressiva representação nacional e internacional, repercutiu e repercute, junto aos professores(as) que se inspiraram e continuam se inspirando, mesmo depois de sua morte, num movimento contínuo de denúncia e de conscientização da população em geral, por meio da proposição da Educação Transformadora.

A proposição amorosa e aguerrida de uma educação transformadora levou Freire a situações que marcaram sua vida, pois a partir do impacto social e educacional de sua proposta, o regime da ditadura decretado, em 1964, no Brasil, determinou o exílio de Paulo Freire, facto que marcou profundamente sua vida. O exílio deste educador se deu primeiro no Chile e segundo os dados disponíveis no Instituto Paulo Freire (2013), o autor encontrou “um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses”, assim: “Desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

A mágoa pelo exílio acompanhou o doce e amoroso Paulo Freire, por diversos países por todos os anos fora do Brasil e, mesmo depois que regressou em 1980 ao seu país. Seu corpo morreu em 1997, mas sua obra continua ecoando no presente permeando a luta dos educadores que buscam a inclusão e a justiça social no Brasil e no mundo.

O exílio de Paulo Freire, se por um lado marcou profundamente a injustiça com este educador, por outro lado, forçou a inserção deste expressivo professor em outros países, como a América Latina, a Europa e na África, entre outros, facto que permitiu disseminar a luta por uma educação transformadora e crítica, em busca da contínua missão da construção de um mundo mais justo e igualitário. No retorno ao Brasil, suas palavras focalizaram por diversas vezes, a repugnância que sentia ao assistir homens e mulheres e, em especial, as crianças, morrendo de fome no mundo. A convivência com este professor/educador permitiu que pudesse presenciar em vários momentos, o registro da grande indignação e mágoa por ter sido exilado de seu país.

O meu contato presencial com Paulo Freire ocorreu, em especial, com o ingresso no Mestrado em Educação, em 1989, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Este facto originou o privilégio de conviver academicamente com Paulo Freire que atuava na época como Secretário de Educação do Estado de São Paulo, mas que frequentava seguidamente a PUCSP, por fazer parte do corpo docente da Pós-Graduação em Educação. Continuei com este convívio, em 1994, quando ingressei no doutorado em Educação, na mesma universidade e tive a oportunidade de continuar coexistindo com Paulo Freire e sua obra, pois neste momento, este grande educador já tinha regressado para a docência e atuava mais de perto como líder e articulador junto ao grupo de docentes e alunos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação.

O encontro com Paulo Freire e com sua obra impactou minha formação e continua sustentando minha docência. Este compromisso gerou a busca do envolvimento dos professores universitários que frequentam os processos de formação continuada, nos quais atuo como professora e pesquisadora, seja no *strito sensu* ou no *lato sensu*, ministrando aulas junto aos alunos(as) de Pedagogia, para propor uma ação educativa sustentada pela educação libertadora e humanizada.

O aprofundamento dos estudos numa abordagem libertadora na Educação adveio desses encontros acadêmicos em seus diferentes matizes, e, esses momentos, outorgaram uma marca profunda de compromisso contínuo com a proposta de educação progressista, crítica e democrática.

O pacto com os menos favorecidos marcou a luta pela educação proposta por Paulo Freire e esteve presente na sua história como educador político, e por este compromisso foi destacado nos diversos países nos quais atuou antes e depois do período do exílio. A sua volta para o Brasil foi marcada por uma intensificação no trabalho pela educação transformadora. A convivência com este educador, na PUCSP, permite afirmar que sua doçura e humildade transpareciam tanto em diálogos pelos corredores, como na sala de aula ou em seminários e congressos. Pela experiência vivenciada, afirma-se que esse educador sempre destacou um amor incondicional pelo povo brasileiro e pela população carente, em geral, e assim viveu para cumprir coerentemente essa missão até o final de sua vida.

A vigorosidade de sua luta sempre focalizou a educação das camadas populares menos favorecidas designadas incorretamente como “as minorias”. O meu primeiro encontro presencial com Paulo Freire foi durante um seminário como aluna dele na PUCSP, este evento envolveu uma discussão crítica, sobre a designação de “minorias” para as

classes populares. Nesta ocasião, Freire indagou o grupo de educadores que estavam na discussão, com o seguinte questionamento: Os (as) professores (as) podem chamar o povo que se constituem nas camadas populares como “minorias”? Claro que se trata de um grande equívoco, pois infelizmente, os menos favorecidos ainda são a maioria no Brasil e no mundo, esta fértil discussão entre pares passou a acompanhar meus escritos e a defesa de uma docência solidária, com foco nos alunos e alunas, como sujeitos históricos, sem rótulos, sem segregá-los, mas os considerando como cidadãos do mundo.

Em sua volta ao Brasil, escreveu várias obras, das quais, destaca-se a *Pedagogia da Esperança*, publicada em 1992: *Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Na obra *Pedagogia da Esperança* relata o percurso que realizou por quase três décadas nos mais diferentes países como educador, descreve, assim, o longo e diversificado caminho educativo no processo da proposta da *Pedagogia do Oprimido*. Analisa no livro, suas experiências pedagógicas e apresenta sua intervenção no mundo, propondo e atuando com vistas à propagação de uma pedagogia baseada na educação transformadora, bem como, apresenta a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e necessidade de lutar para buscar um mundo melhor e mais fraterno. Defende que a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem esperança não podemos sequer começar a luta, o combate, o embate, neste sentido, a esperança impulsiona o poder de transformar, e nas palavras de Freire (1992: 11) “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”. E, no mesmo sentido, complementa “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” (1992: 10).

Nesta obra justifica o posicionamento que assumiu a partir da crítica que sofreu por designar os professores, em geral, no gênero masculino, e por isto foi acusado de ideologia machista, assim explicou: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente esta incluída” (Freire, 1992: 67), entretanto, a partir deste diálogo com a comunidade, reconhece sua dívida com as mulheres e passa a designar em diferentes espaços, em discursos, nos congressos, na sala de aula, o ser humano incluindo os dois gêneros, os homens e as mulheres, os professores e as professoras, os alunos e alunas e, este procedimento, acompanhou também a escrita de suas obras.

Outra obra impactante “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*” (1996), foi sua última obra publicada em vida, reúne a descrição das experiências que valorizam a curiosidade dos educandos e educadores, condena a rigidez dos interesses capitalistas, defende o posicionamento ético e uma educação voltada aos menos favorecidos. Apresenta ainda uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos e elabora propostas de práticas pedagógicas, sempre orientadas por uma ética universal, que desenvolvem a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e conhecimentos empíricos.

Nesta obra, Freire explica suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando e enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico. Assim, alerta Freire (1996) que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (p.15). Define como essencial para o trabalho docente, o necessário posicionamento ético e defende a ideia de que o professor deve buscar a “ética universal do ser humano” (p. 16).

Compõe a obra com referenciais fundamentais para a prática docente, e assim instiga o(a) leitor(a) a refletir sobre sua prática e acrescentar a seu trabalho outros pontos importantes, pois para Freire (1996) “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). Outra contribuição significativa é a proposição de que “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p.25). Defende que o ensino não depende exclusivamente do professor e que a aprendizagem não é algo apenas de aluno.

A docência depende de rigor metódico e intelectual, pois segundo Freire (1996) o educador deve estudar sempre e ser reflexivo sobre sua prática, desenvolver para si próprio o hábito de pesquisar, enquanto sujeito curioso deve buscar o saber de maneira crítica, deixando de lado a interpretação focada na consciência ingênua. Freire (1996) orienta os professores e as professoras a optarem por uma linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, da sua comunidade e da sociedade, para tanto, os docentes precisam entender que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (p. 32).

O saber pensar envolve o duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades, com esta atitude os docentes contaminam os alunos e alunas a desenvolver o mesmo espírito. Segundo Freire (1996: 31):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres his-

tóricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

As indagações e as inquietações acompanham um educador progressista que se propõe a produzir conhecimento para transformar a realidade, neste sentido Freire (1996: 66) destaca:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...). O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Os ensinamentos acompanham a formação de professores, ainda depois da morte de Freire foram publicados livros a partir de escritos deixados pelo educador, e que foram organizado e publicados por Ana Maria Freire, dos quais, destacam-se: “*Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros pós-escritos*” e “*Pedagogia dos Sonhos Possíveis*”. A contribuição do livro “*Pedagogia da*

indignação: cartas pedagógicas e outros pós-escritos”, publicada em 2001, permitiu reunir os registros de escritos deixados pelo autor, assim, no prefácio Ana Maria Freire alerta que: “Não podemos esquecer que Paulo sempre dizia que as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva.” (2001: 6). A propriedade de denominar esta obra com o termo indignação advém da defesa de Freire quando projeta os movimentos de amor e a raiva, ou seja, de repulsa e de luta contra a injustiça social. O amor que move e que constrói e a raiva que mobiliza, provoca, impulsiona são ações que sustentam o processo de transformação. Ao reagir, os docentes podem desencadear uma ação movida pelo compromisso e pela amorosidade, que mobiliza os(as) alunos(as) no sentido de construir uma sociedade mais justa e igualitária. O pensamento ainda muito presente de Paulo Freire provoca a comunidade acadêmica para continuar a se indignar e agir em busca do direito de educação de qualidade para todos.

Na outra obra denominada “*Pedagogia dos Sonhos Possíveis*” (2001) publicada pós-morte, foi organizada por Ana Maria Freire e reúne outros escritos deixados por Paulo Freire. Neste livro são apresentados ensaios, conferências, entrevistas, falas e entrevistas transcritas que tratam de temas que obstinadamente acompanharam este educador ao longo de sua vida e em seu dizer, optar pelo sonho possível é já criar possibilidade de transformar a educação. Além disso, a obra acolhe ainda, o registro de diálogos, cartas, depoimentos de diferentes momentos de sua intervenção no mundo.

Nestes escritos, alerta que a educação não é a chave e nem a alavanca da transformação social, mas que é indispensável para essa realização, neste contexto, Freire (2001: 36), esclarece: “A prática educacional não é o único

caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social”. A ênfase na educação precisa recair na paixão pela investigação do conhecimento e na postura ética que torne os alunos/alunas e professores/professoras envolvidos(as) e comprometidos(as) com os destinos da humanidade.

Acredita-se que Paulo Freire foi um educador que antecipou os tempos e procurou contribuir com os professores no Brasil e no mundo, desde a década de cinquenta do século XX e ainda tem sido motivo de muito estudo e discussão no século XXI. Mesmo com sua ausência física, suas obras continuam a inspirar os(as) professores(as) engajados(as) na defesa da Educação, em especial, no que se refere ao direito de acesso à escolarização de qualidade oferecida as crianças, aos homens e mulheres e, em especial, aos analfabetos e os menos favorecidos.

A influência de seus ensinamentos registrada desde 1959, se mantém há cinquenta anos e suas obras continuam a seduzir os educadores que desejam uma escola relevante e significativa na emancipação da comunidade e na busca de uma melhor qualidade de vida. No século XXI, esta missão se amplia, pois a convivência dos(as) docentes com a dura realidade da sociedade competitiva, a acentuada ganância empresarial e miopia ecológica leva a buscar na obra de Paulo Freire inspiração e subsídios para construir caminhos que promovam a transformação da sociedade por meio da Educação.

A vida de Paulo Freire foi marcada pelo ideal, pois este educador antecipou o movimento de denúncia sobre os processos de opressão, de injustiça, de desigualdade e de desrespeito imposto à humanidade pela sociedade capitalista e, em especial, pelos governos ditatoriais. Suas lições de vida se perpetuam no seu pós-morte, pois levam os edu-

cadores a continuar a luta pela superação da degradação e destruição de homens e mulheres, especialmente, ocasionadas pelos impactos gerados pela sociedade capitalista. As relações de poder exacerbadas, desencadeadas no mundo do acúmulo do capital, ou seja, os processos de adquirir e de “ter” desenfreado isolam o processo de “ser”. Esse movimento competitivo capitalista tem ocasionado um processo social degenerativo que precisa urgente da ação crítica dos(as) educadores(as) na superação das desigualdades. Nesse contexto, cabe à sociedade propor processos de reestruturação que levem a recuperar a visão do todo e a reconstrução de uma sociedade mais humana e igualitária. Sem dúvida, a educação na visão freiriana tem um papel relevante neste processo reconstrutivo de transformação da sociedade, em especial, na busca de numa melhor qualidade de vida para a humanidade e para o planeta.

Educação transformadora sustentada pela abordagem progressista

A educação transformadora tem como sustentação epistemológica a abordagem progressista e, no Brasil, tem forte influência da proposição de Paulo Freire. A proposta da tendência pedagógica progressista tem como marcos teóricos fundamentais: a pedagogia crítica, a relação dialógica e o sujeito como construtor de sua história, entre outros. A possibilidade do diálogo cria espaços para o livre arbítrio de fazer escolhas que são imprescindíveis para trilhar caminhos reflexivos, críticos e criativos nos processos de ensino e na aprendizagem. Para Freire (1992: 81): “Ensinar é assim a forma que toma o ato do conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador,

um ato crítico e não mecânico”. É pela atuação do professor na prática cognoscente que os educandos vão se tornando sujeitos críticos. O grande encontro dialógico entre professores(as) e alunos(as) leva a entender a reflexão de Freire (1992: 112), quando afirma: “Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam”.

A abordagem progressista defende que o aluno(a) é um partícipe da ação educativa, pois em parceria com o(a) professor(a) atua e se envolve num processo intermitente de diálogo, investigação e discussão coletiva para buscar a produção do conhecimento. O aluno na visão progressista caracteriza-se como um sujeito ativo, sério e criativo e se torna um sujeito crítico no ato do conhecimento, nesse sentido, atua de maneira dinâmica e participativa no processo. Assim, os alunos tornam-se corresponsáveis pela sua própria aprendizagem (Behrens, 2005).

O professor progressista ao oferecer a liberdade de expressão, cria espaços para a conscientização e estimula a participação respeitosa e efetiva, neste sentido, instiga os alunos a adquirir confiança em si mesmo e possibilita a vivência da relação dialógica com seus colegas e com ele mesmo. O diálogo eixo do processo educativo necessário e significativo na educação transformadora, precisa ser visto como um ato de amor, pois os momentos de discussão permitem a geração de um compromisso entre pares, ou seja, num processo coletivo, todos tem espaço para manifestar seus posicionamentos, falam e ouvem e mesmo que não concordem com o outro, respeitam que ele pense a partir de seu contexto, de sua experiência, de sua vivência, de sua cultura. Com essa visão os(as) alunos(as) não tem que pensar igual, o professor progressista acolhe, inclui e busca a unidade na diversidade, ou seja, discute o que une aquele grupo de alunos, então o foco não está nas diferenças, mas na valorização do ser como sujeito histórico no seu contex-

to, com sua cultura e suas características. O diálogo, segundo Freire (1970) não tem o papel de domesticar, mas acolher as falas e conscientizar os(as) alunos(as) para um processo de responsabilidade com a transformação, pois os homens e as mulheres se educam entre si mediatizados pelo seu contexto, ou seja, em suas significativas palavras: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68)

Na relação dialógica encharcada de amorosidade (Freire, 1992), os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), estabelecem por meio de uma legítima parceria, um processo de confiança, e, juntos, crescem e se educam mutuamente. O educador crítico, exigente, amoroso e coerente entende a prática educativa em sua totalidade, tem responsabilidade social de permitir avanços para que os alunos possam pela mediação do professor, acessar os conhecimentos, mas também que se tornem cidadãos autônomos para aprender ao longo da vida. O diálogo entre professor e alunos então se torna a força propulsora de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva em busca da produção do conhecimento.

Neste processo de mudança também o(a) professor(a) precisa tornar-se um investigador, um pesquisador crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos(as) no processo de aprendizagem. O(a) professor(a) necessita da aliança entre o ensinar e o aprender, para tanto necessita conectar a teoria e a prática, como preocupação essencial do processo pedagógico, e assim, focalizar o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos individuais e coletivos de busca e investigação para a produção do conhecimento. Por sua vez, o(a) aluno(a) precisa ultrapassar o papel passivo de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se um

pesquisador autônomo e atuante a partir das problematizações propostas na metodologia.

A opção por uma metodologia que atenda a abordagem progressista possibilita os processos de articular e mediar o aprender a aprender, mas, principalmente, de maneira crítica, baseada na relação dialógica, instigar a formação de jovens para a indignação e a inconformidade frente às injustiças sociais, tendo em vista a construção de processos educativos que levem à autonomia pessoal e intelectual e a busca de ações que transformem a realidade. Com relação a este desafio de renovação metodológica, Behrens (2006: 26), aponta para processos de aprendizagens que envolvam a produção do conhecimento crítica, reflexiva e transformadora. E acrescenta:

Almejam-se ambientes educativos que superem a função de oferecer aprendizagens baseadas em factos ou habilidades e que busquem um estado de conexão com a vida, respeitando a diversidade na unidade, impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com seus semelhantes e consigo próprio.

A formação de indivíduos cooperativos, solidários e fraternos depende dos(as) profissionais da educação que precisam estar preocupados com a mudança paradigmática e, para tanto, tem como maior missão a formação para consciência crítica, que permita o estímulo para a participação responsável dos(as) aluno(as) nos processos culturais, sociais, políticos e, principalmente, nos ambientes educativos. Para Freire (1967), o indivíduo precisa lutar para usufruir do seu direito de liberdade de ser, de falar,

questionar, modificar, e assim, criar a oportunidade de mudar sua vida e sua realidade social.

Na obra "*Medo e ousadia o cotidiano do professor*", Freire dialoga com Shōr (1986: 86), distingue a concepção que norteia a prática pedagógica do docente e esclarece:

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas, o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes.

O educador libertador se torna essencial como mediador do processo educativo, para tanto, Freire (1992: 97) contribui com a reflexão: "Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos 'caminhos' que estão fazendo e que assim os refaz também". Nesta perspectiva, os(as) alunos(as) são partícipes da construção do processo educativo, da democratização na sociedade e do respeito necessário para preservação do planeta.

Contextualizando o encontro acadêmico com Edgar Morin

Os estudos sobre as obras de Edgar Morin iniciaram durante o doutorado na PUCSP, em 1992, exatamente junto com os(as) professores(as) que compõem o grupo de edu-

cadres exponenciais que foram liderados por Paulo Freire e continuam sendo fiéis aos seus ensinamentos. Trata-se de docentes competentes e de grande expressão no Brasil e no mundo, no movimento contínuo da escola progressista, portanto, na busca da educação transformadora. Os avanços do mundo exigem a ampliação do referencial teórico e prático, assim, ainda como doutoranda, por proposta do professor Dr. Marcos Masetto, iniciei a investigação sobre o paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin.

A distinção de Morin, sobre outros autores que investigam paradigmas inovadores na ciência e, por consequência na Educação, como Capra (1996), Boaventura Santos (1987) que estudam a complexidade, adveio do encontro de sua proposta com a busca de uma educação emancipadora, responsável e democrática. O primeiro contato presencial com este autor foi durante sua vinda ao Brasil, em 1998, para realizar uma conferência junto aos educadores do Grupo Marista, mantenedora da Pontifícia Universidade Católica da Paraná (PUCPR), comunidade universitária em que atuo há 38 anos, como docente e gestora, na Graduação e na Pós-Graduação em Educação. Uma vida de caminhada pessoal e profissional dedicada à formação da prática pedagógica de docentes universitários, na busca da formação de profissionais competentes e cidadãos virtuosos e de gente boa, atendendo a missão educativa da PUCPR.

A investigação junto às obras de Edgar Morin, pseudônimo que utilizou ao longo de sua vida, levou a buscar sua biografia e assim foi possível conhecer seu nome real, ou seja, Edgar Nahoum. Teve atuação como antropólogo, sociólogo e filósofo, segundo dados biográficos apresentados por Petraglia (2008), nasceu em Paris, em 1921, filho de pais espanhóis de religião judaica, teve sua infância marcada pelo preconceito e as humilhações que sofria na escola devido a sua origem judaica. Aos nove anos de idade, perdeu a sua mãe, facto que marcou profundamente sua

vida, e assim criança ainda, passou a conviver também com a tristeza provocada pela morte.

O educador Edgar Morin, formou-se em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Durante a Segunda Guerra Mundial, participou da Resistência Francesa, de maneira crítica, e assim sofreu perseguições políticas, facto que o levou a utilizar o pseudônimo ou codinome Morin, entre 1942 e 1944, em especial, porque participou da Resistência, como tenente das forças combatentes francesas (Petraglia, 2008).

Na comunidade educacional mundial, Edgar Morin tem sido considerado como um dos mais importantes pensadores que continua vivo e liderando, na França, um grande grupo de pesquisa, sobre os novos paradigmas da ciência, em especial, neste momento, o paradigma da complexidade. Mas, cabe ressaltar que nas últimas décadas suas obras repercutem no mundo todo, entre os educadores e os demais cientistas.

Sua extensa obra envolve mais de trinta livros, o primeiro, "*L'An zéro de l'Allemagne*" ("O Ano Zero na Alemanha"), publicado em 1946, no qual descreve a situação do povo alemão no pós-guerra. A principal obra de Edgar Morin "*La Méthode*" em português, "*O Método*", começa a ser escrita em 1973, e se alonga por 35 anos constituindo seis volumes. O impacto desta coleção se mantém até os dias de hoje, pois se trata de uma das maiores obras disponível de Epistemologia. Acredita-se que a contribuição mais significativa de Morin, dentre muitas outras, foi à defesa de uma transformação epistemológica na educação e, por questionar o fechamento ideológico e paradigmático das ciências e suas repercussões. O autor discute os paradigmas conservadores baseados no pensamento reducionista newtoniano-cartesiano e os paradigmas inovadores baseados na visão complexa e transdisciplinar.

As obras de Morin influenciam a minha prática pedagógica e minha vida como pesquisadora, mas destaca-se dentre suas publicações “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*” (2000), na qual, o autor apresenta o novo paradigma da ciência baseada na física quântica, denominado como emergente ou da complexidade. Ao longo do livro apresenta sete princípios de discussão: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano.

Dentre os princípios, todos pertinentes, Morin (2000) adverte os educadores sobre as cegueiras paradigmáticas e mostra como os paradigmas influenciam e controlam a ciência e podem gerar ilusões. Para fugir das cegueiras e das ilusões, recomenda a atenção sobre todos os aspectos que envolvem os problemas, ou seja, numa visão geral, os âmbitos antropológicos, políticos, sociais ou históricos. Morin (2000) acrescenta outros pontos relevantes, mas destaca-se aqui “Os princípios do conhecimento pertinente”, pois o autor trabalha as questões norteadoras do paradigma da complexidade, em especial, quando comenta a importância do contexto, do global, do multidimensional, do complexo, e alerta sobre o comprometimento do conhecimento dividido em disciplinas, que muitas vezes, impede de entender a totalidade, assim, recomenda a recomposição entre as partes e o todo e suas relações num mundo complexo.

Educação transformadora sustentada pela visão complexa

A caminhada paradigmática é apresentada por Morin com as perspectivas conservadoras e as inovadoras. A visão conservadora advém do paradigma newtoniano-cartesiano

como forte influência do movimento da ciência, ainda dominante, em quase todas as áreas do conhecimento, tem como eixo central a cientificidade e a matematização dos fenômenos, em geral. Com forte característica positivista, o paradigma conservador, acentuou a visão do universo e seus fenômenos de maneira racional e objetiva. No dizer de Cardoso (1995), o paradigma newtoniano-cartesiano levou ao culto do intelecto e o exílio do coração. Na visão estática e ordenada newtoniano-cartesiana, o mundo é visto como uma máquina cheia de engrenagens que trabalham isoladas umas das outras, pois as operações são regradas e determinadas por meio de leis físicas e matemáticas.

O postulado da visão determinista e conservadora que acompanhou a ciência durante o século XVIII, XIX e, grande parte, do século XX, neste sentido, contaminou todas as áreas do conhecimento, também a educação e a docência, caracterizadas por atitudes autoritárias e a firmeza na defesa das verdades absolutas e inquestionáveis (Morin, 2000). No velho paradigma as ações docentes foram baseadas em metodologias que acolhiam atividades focadas na racionalidade, na quantificação, na mensuração, precisão, rigor e objetividade. Nos últimos quatro séculos, a ciência gerou uma visão equivocada de que o mundo é previsível. Morin (2001: 15) coloca que na escola

[...] nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Os sistemas educativos refletem também o movimento da ciência, com a proposição reducionista de estudar a parte em detrimento da visão do todo. As escolas, em todo o mundo, atenderam ao modelo e foram organizadas repartindo o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em semestres, os semestres em disciplinas, as disciplinas em unidades, entre outras fragmentações. Esse paradigma caracteriza-se por um currículo linear, subdividido em períodos e disciplinas e, que permite também que os professores trabalhem isoladamente na sua sala de aula. (Behrens, 2005).

A prática pedagógica dos(as) docentes que atendem a visão newtoniano-cartesiana se reflete numa ação docente focalizada nas ações metodológicas baseadas no “escute, leia, decore e repita” (Behrens, 2006), que não pode mais dar conta da formação acadêmica dos(as) estudantes exigida pela sociedade nestas últimas décadas. Por consequência, segundo Behrens (2005) o paradigma conservador influenciou a Educação e levou os(as) docentes de todos os níveis de ensino a utilizarem metodologias assentadas na reprodução do conhecimento, na cópia, na memorização e na fragmentação. Esse paradigma propôs caminhos racionais e objetivos levando ao exílio da subjetividade, dos sentimentos, da afeição, da amorosidade, entre outros. A influência do paradigma conservador e dominante foi acentuada com a visão positivista que caracteriza a racionalidade científica, pregando a objetividade e a submissão do conhecimento focado numa visão reducionista do universo.

A prática pedagógica influenciada pelo pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber, repartindo o todo, dividindo as atividades em tarefas estanques, subdividiu as tarefas em atos isolados. O(a) aluno(a), por muitas vezes, demora muito para entender o significado daquela parte no todo. Acredita-se que o paradigma newtoniano-cartesiano se caracterizou como uma trajetória necessária

no processo evolutivo do pensamento humano e não como um erro histórico. No entanto, não se pode negar que este movimento paradigmático contagiou com uma visão sectária, objetiva e determinista grande parte do conhecimento produzido pela humanidade, durante os últimos quatro séculos e este facto influenciou todas as áreas do conhecimento.

A proposição educacional, de Edgar Morin, se reflete ao longo da escrita de suas obras. Mas, o impacto e relevância do livro “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”, escrito em 2000, exige que seja distinguida entre outras, como pesquisadora, esta obra influenciou profundamente a minha produção de conhecimento e a do grupo de pesquisa que coordeno, pois, o autor apresenta o novo paradigma da ciência baseada na física quântica, denominado como emergente ou da complexidade. Esta denominação de paradigma complexo inovador é também acompanhada por Capra (1996; 2002) e por Boaventura Santos (1997). Segundo Morin (2000) os pressupostos que caracterizam o paradigma da complexidade são inúmeros, dos quais: a indivisibilidade do universo, a visão do todo, a interconexão, o inter-relacionamento, a relatividade, o contexto ou contextualização, a problematização, participação, a aprendizagem significativa, o movimento, as parcerias, a visão de rede, a visão de teia, a conexão, a abordagem progressista, sistêmica e holística, entre outros.

O paradigma da complexidade busca a visão de todo e a produção do conhecimento. Torna-se essencial destacar que o paradigma da complexidade exige uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo. Pois, segundo Behrens (2006: 19), “Os paradigmas inovadores são fortemente enfocados na visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do universo e na busca da reaproximação das partes para reconstituir o todo nas variadas áreas do conhecimento”.

O desenvolvimento da “inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (Morin, 2000: 39), deve ser meta da Educação, pois o conhecimento considerado de maneira isolado, ou seja, partir da visão restritiva focalizada nas partes se tomou insuficiente para formar os alunos com uma visão global para atuar e intervir com criticidade na sociedade no século XXI. No mesmo sentido, Morin (2000: 37) acrescenta:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizado de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo [...]. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes.

As perspectivas de um novo paradigma da complexidade na sociedade do conhecimento levam a repensar a prática pedagógica proposta no ensino universitário. Um ensino e aprendizagem crítica e reflexiva, que contemplem o paradigma da complexidade, pois além de lidar com a incerteza, segundo Morin e Le Moigne (2000: 206) “É o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”.

Para a busca da produção do conhecimento pertinente, as universidades precisam enfrentar a mudança paradigmática, ou seja, o paradigma da complexidade, que na visão de Morin (2000: 38) tem o seguinte entendimento: “*Complexus* significa o que foi tecido junto: de facto, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo” e complementa: “E há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” A transformação paradigmática não se restringe à alteração do espaço físico, da construção de prédios fabulosos, nem a implantações de novos laboratórios e a utilização de técnicas sofisticadas. Trata-se de repensar a função dos(as) profissionais, dos homens e das mulheres que precisam investigar novos caminhos para viver harmoniosamente no Universo.

A prática pedagógica, numa visão complexa, precisa contemplar o questionamento das certezas e buscar o equilíbrio entre a razão e a emoção, a ciência e a fé, a subjetividade e a objetividade, entre outras dualidades. Na proposição de Behrens (2005: p.20), a prática pedagógica que reflita o paradigma emergente ou da complexidade, empreende uma aliança entre a abordagem progressista, a visão holística e o ensino baseado na pesquisa,

a) A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos

coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. c) O ensino com pesquisa instiga a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Esta aliança acolhe também o uso crítico da instrumentalização da tecnologia inovadora, por meio de recursos de aprendizagem, como o computador e a rede WEB, no sentido de acessar informações, depurá-las, elaborá-las e produzir conhecimento, acompanhando assim a proposição metodológica de uma ação docente inovadora.

A aliança de abordagens proposta por Behrens (2006: 29), constituiu-se numa verdadeira teia, com objetivo de desenvolver diferentes visões necessárias para uma educação transformadora:

Visão de totalidade – considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo.

Visão de rede, de teia, de conexão – considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos.

Visão de sistemas integrados – considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada.

Visão de relatividade e movimento – considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em cons-

tante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subsequentes por novas descobertas.

Visão de cidadania e ética – considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz.

Essa teia de visões, entre outras que possam vir a ser agregadas, permite sustentar uma educação transformadora que pode vir a atender à nova realidade do paradigma da complexidade, pois os(as) educadores(as) críticos tem sido desafiados a ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, articulador e pesquisador crítico e reflexivo. Neste contexto, além de um profissional competente, o(a) docente precisa tornar-se um cidadão autônomo e criativo que saiba solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade.

Na proposta metodológica do paradigma da complexidade a abordagem progressista destaca-se por buscar alicerçar as diferentes formas de diálogo, e de focalizar uma ação libertadora e democrática. Neste contexto, cabe o alerta de Freire (2001: 36) quando esclarece: “A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social”. Assim, a prática pedagógica precisa recair na paixão pela investigação do conhecimento e na postura ética que tome os alunos e professores envolvidos e comprometidos com os destinos da humanidade.

Educação transformadora: ponto de convergência dos estudos de Paulo Freire e Edgar Morin

A convergência das proposições dos educadores Paulo Freire e Edgar Morin, está sem dúvida na convicção da necessidade da educação transformadora, para tanto, defendem a busca constante de um novo paradigma na educação, em especial, no que se refere à prática pedagógica dos professores. A visão de totalidade e o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento, proposta pelos autores, exige a formação de sujeitos cognoscentes e críticos, e este caminho implica em valorizar a reflexão, a discussão, a ação, a curiosidade, a incerteza, a provisoriabilidade, o questionamento e, para tanto, a formação dos alunos dependem da reconstrução da prática educativa proposta em sala de aula.

Os autores apontam que para a formação de profissionais competentes, professores(as) e alunos(as), precisam tornar-se cidadãos críticos, autônomos e criativos, que saibam solucionar problemas e, por iniciativa própria, questionar e transformar a sociedade. Em busca desta educação transformadora, o(a) aluno(a) precisa se tornar um sujeito histórico construtor do seu próprio caminho, ter consciência crítica de trilhar processos que levem à construção de um mundo com melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes.

O paradigma da complexidade ou emergente implica em repensar a sociedade como um todo, a ideia é defendida por Freire e por Morin, e para tanto, as atividades educativas com visão complexa e desafiadora precisam ser incluídas na metodologia do(a) professor(a), com intuito de provocar o(a) aluno(a) para um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, que possa partir de problematizações que aproximem os(as) alunos(as) da realidade cotidiana e que gerem um compromisso de intervir na sociedade e transformá-la.

Outra convergência epistemológica destes autores enfoca a compreensão do papel do ser humano e sua possibilidade de intervir no mundo. A contribuição da proposta de Morin (2000: 7) ajuda os educadores a refletir sobre este desafio:

Compreender o ser humano é entendê-lo dentro de sua unidade e de sua diversidade. É necessário conservar a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único. A Educação, e, esse é o desafio que se coloca para os professores do futuro, deve ilustrar o princípio de unidade e de diversidade em todos os domínios.

Os processos de inclusão, a aceitação do diferente, a solidariedade, a amorosidade, precisam ser considerados numa educação solidária que deseja formar cidadãos para a construção de um mundo melhor, assim os educadores precisam procurar o que une seu grupo de alunos(as) e encontrar possibilidades diferenciadas quando buscam a unidade na diversidade.

O grande desafio imposto aos educadores se funde na ideia de que o ensino crítico de qualidade seja afinado as exigências do mundo contemporâneo, pois envolve questão imprescindível para a sobrevivência humana. Afinal, o mundo é um complicado tecido de eventos que se interconectam, se inter-relacionam e se combinam, determinando a textura do todo e neste sentido, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), passam a ser parceiros de um projeto comum na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Daí a necessidade mundial de adesão à formação para a cidadania planetária, com novas atitudes da população em geral, mas de responsabilidade imperativa para os(as) docentes e os(as) discentes, pois

Trata-se da formação para uma cidadania planetária que tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária de que, assim como nós, este planeta, como organismo vivo, tem uma história. Nossa história faz parte dele. Não estamos no mundo; viemos do mundo. A Terra somos nós e tudo o que nela vive em harmonia dinâmica, compartilhando o mesmo espaço e o mesmo destino. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

A formação para a cidadania implica em responsabilizar as pessoas e os profissionais por suas atitudes e lutar para construir um movimento de preservação do planeta, que para Morin (2000, p.98) atinge um nível muito maior por que: “A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”. Esse movimento demanda a recuperação ética, que impulsiona a esperança, na qual os professores universitários têm papel importante, formando profissionais mais conscientes e responsáveis pela saúde do planeta, da sua comunidade, da sua própria vida e de seus alunos(as).

A formação para cidadania exige novas posturas dos professores(as), pois educar neste novo paradigma, implica em ensinar que não pode mais restringir-se a transferir conhecimentos, pois um ensino inovador exige produção, conexão, interligação, pesquisa, criticidade, estética e ética. Significa ainda, problematizar a realidade, correr riscos, provocar a aceitação do novo, defender a rejeição à discriminação, instigar a reflexão crítica sobre a prática, criar caminhos para a autonomia do educando, valorizar o bom senso e a humildade, acreditar na possibilidade de mudança,

aguzar a curiosidade e o comprometimento. Para Freire (1997) além de saber ouvir, dar voz ao educando e buscar a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo.

Estes notáveis educadores Freire e Morin defenderam a utopia como um sonho possível, a esperança, o enfrentamento, o encontro e o desejo que caracterizou suas vidas de compromisso com a humanidade. O corpo de Freire morreu, mas sua obra continua viva e presente em todo o mundo iluminando a educação transformadora por meio da pedagogia crítica. Morin, com 92 anos, ainda em plena atividade em seu grupo de pesquisa, na França, continua fazendo diferença e encantando os pesquisadores e professores na busca de uma educação transformadora com visão complexa.

O compromisso destes educadores vai além da sala de aula, implica numa visão planetária que aparece como missão maior da educação para transformação, pois homens e mulheres e as futuras gerações dependem deste movimento fraterno, solidário, que busca a justiça social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

Behrens, M. A. (2006). *Paradigma da complexidade*. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes.

Behrens, M. A. (2013). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In Moran, J. M. & Masetto, M. & Behrens, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ªed. revisada. Campinas: Papirus.

Capra, F. (1996). *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo. Cultrix.

Capra, F. (2002). *As conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Citrix.

Cardoso, C. M. (1995). *A canção da inteireza. Uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Shor, I. (1992). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Centro de referência Paulo Freire*. Disponível em <http://www.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulo-freire>, consultado em 14/06/2013.

Moares, M. C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morin, E. (2008). *Ciência com consciência*. 12ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. 5ed. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Morin, E. (2009). *A cabeça bem feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. 16ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO.

Morin, E. & Ciurana, E-R. & Motta, R. D. (2007). *Educar na era planetária*. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF-UNESCO.

Morin, E. & LeMoigne, J-L. (2000). *A Inteligência da Complexidade. Epistemologia e Pragmática*. São Paulo Petrópolis.

Petraglia, I. (2008). *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 10ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3ed, São Paulo. Cortez.

CAPÍTULO 7

LABORATÓRIO *ON LINE* DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA CRÍTICA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA A EDUCAÇÃO⁹

Patrícia Lupion Torres

Resumo:

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI explicita claramente que as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade no seu todo, já que as pesquisas acontecem nas instituições de ensino superior contribuindo para a elaboração de políticas educacionais e de programas de formação. Assim é a Universidade que se atribui a missão de inovar, de antecipar o futuro, de prever, de lidar com incertezas macroscópicas, já que esta instituição é considerada lugar apropriado para a pesquisa e a criação de modelos, pelo seu comprometimento com o mundo ao seu redor. Muitas vezes, imbuídos nesta missão de inovar, observa-se nas Universi-

⁹ Artigo elaborado a partir de tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina de doutorado defendida em 2002, apresentado na 26ª reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

dades um destaque nos discursos pedagógicos da valorização de abordagens inovadoras, da relação dialógica proposta por Freire, porém pouco se utiliza na prática. Quase sempre a proposta pedagógica é a da transmissão de informação, travestida de uma roupagem nova, garantida pelo uso do computador para difundir a informação neste modelo de reprodução de conhecimento.

Palavras-Chave: Ensino superior; programas de formação; uso do computador.

Resumen:

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI explica claramente que las universidades son responsables del desarrollo de la sociedad en su conjunto, ya que la investigación tiene lugar en instituciones de educación superior y así contribuir al desarrollo de políticas y programas educativos e de formación. También lo es la Universidad que da la misión de innovar, de anticiparse al futuro, predecir, para hacer frente a las incertidumbres macroscópicas, ya que esta institución se considera el lugar apropiado para la investigación y la creación de modelos por su compromiso con el mundo a su alrededor. A menudo impregnada en la misión de innovar, hay un punto culminante en las Universidades en los discursos pedagógicos que es la apreciación de enfoques innovadores de la relación dialógica propuesta por Freire, pero esto rara vez se utiliza en la práctica. Casi siempre la propuesta pedagógica es la transmisión de información, en la forma de un nuevo atuendo, garantizada por el uso de los ordenadores para difundir información sobre este modelo de reproducción del conocimiento.

Palabras-clave: La educación superior; programas de formación; el uso de ordenadores.

Introdução

O relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI explicita claramente que as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade no seu todo, já que as pesquisas nos países em desenvolvimento acontecem nas instituições de ensino superior e “fornecem a base essencial dos programas de desenvolvimento, da formulação de políticas e da formação de recursos humanos de nível médio e superior”. Ainda neste relatório fica explicitado que são as universidades que agrupam “funções associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente e [...] a cooperação internacional” (Delors *et al.*, 2001: 141-142).

Assim é a Universidade que se atribui a missão de inovar, de antecipar o futuro, de prever, de lidar com incertezas macroscópicas, já que esta instituição é considerada lugar apropriado para a pesquisa e a criação de modelos, pelo seu comprometimento com o mundo ao seu redor.

Muitas vezes imbuídos nesta missão de inovar, observa-se nas Universidades um destaque nos discursos pedagógicos da valorização de abordagens inovadoras, da relação dialógica proposta por Freire, porém pouco se utiliza na prática. Quase sempre a proposta pedagógica é a da transmissão de informação, travestida de uma roupagem nova, garantida pelo uso do computador para difundir a informação neste modelo de reprodução de conhecimento.

A prática atual da maioria dos programas de formação a distância de massa repousa sobre pouca interatividade.

Nesta pedagogia transmissiva, o aluno recebe o conteúdo por meio de um monólogo contínuo, do qual ele não participa, tem pouca oportunidade de se exprimir, não pode modificar e nem ao menos criticar (Henri, 2002: 3). Este modelo fundamenta-se na reprodução do conhecimento: é a educação bancária, descrita por Freire (1975: 20 e seg.). Nesta proposta a ideia central é a do repasse da informação, o professor ensina quando “transmite” a informação e o aluno aprende quando assimila e memoriza o que lhe for repassado. Fala-se muito no professor pesquisador, porém para Freire “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”. Este autor ainda destaca que o fundamental “é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Tem-se então, como um dos principais desafios da Educação, o desenvolvimento de um modelo criativo, inovador, que responda à necessidade desta sociedade atual na qual o conhecimento envelhece aceleradamente e a produção e circulação de informações são cada vez maiores. As conjunturas são inéditas, os recursos também, o que torna inaceitável desperdiçar oportunidades de flexibilizar, de avançar, de enriquecer, de socializar as situações formativas.

Presencia-se um momento educacional que exige o desenvolvimento de um modelo pedagógico para a educação *on line*. Há muito a experimentar, a inovar, a criar, já que se está diante de tecnologias que permitem recursos impensáveis até então.

Dessa forma, tem-se na educação a distância, por meio de uma proposta colaborativa, fundamentada na relação dialógica de Paulo Freire, uma possibilidade de inovação.

Neste capítulo apresenta-se o Laboratório On Line de Aprendizagem - LOLA proposta fundamentada na interação e no diálogo que responde às necessidades deste novo modelo baseado na construção coletiva do saber, no qual os alunos buscam por meio da pesquisa novas oportunidades mais adequadas às suas necessidades. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1999: 32).

Constitui-se em uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa para educação a distância em que a pesquisa e a relação dialógica constituem as estratégias fundantes do processo de aquisição do conhecimento e da formação do julgamento crítico, superando o distanciamento que a mediação tecnológica pode sugerir. Aprender nesta proposta significa construir coletivamente o conhecimento, a partir de uma atitude crítica, problematizadora e questionadora, e ensinar significa problematizar, orientar, propor a fim de fomentar a discussão entre pares. Tal proposta foi desenvolvida em tese de doutorado em 2002 e desde então ao longo destes onze anos tem sido utilizada em diversas turmas de pós-graduação no ensino formal e não formal. Como qualquer inovação no campo da aprendizagem, especialmente no contexto da educação virtual, faz-se necessária uma constante avaliação dos processos a fim de garantir a qualidade da própria formação. Com o LOLA não foi diferente, em cada turma também são reconstruídas as experiências e acrescidas sugestões de alunos e professores, visto que ainda há muito a ser feito, para desenvolver uma proposta pedagógica que responda às necessidades deste novo modelo de educação virtual, baseado na construção coletiva do saber.

O LOLA supõem a transformação do papel do professor e o incremento de novas responsabilidades aos estudantes, condições que alteram a qualidade da própria formação.

Projetar o perfil ideal para o homem e a mulher da contemporaneidade implica contrapor o comportamento dependente a uma autonomia de aprendizagem, de escolha, de decisão e de participação na sociedade.

Desenvolvimento do Laboratório *on line* de Aprendizagem – LOLA

A educação a distância exige um planejamento cuidadoso de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Esta premissa muitas vezes determina que os programas de ensino a distância tenham as abordagens comportamentalistas ou tecnicistas como propostas metodológicas.

Qualquer estratégia de ensino baseada nestas abordagens prevê a organização, a estruturação e a sistematização dos elementos que compõem as experiências curriculares, a fim de garantir que os alunos sejam conduzidos pelos caminhos adequados que o levem a atingir o objetivo final proposto. As estratégias educacionais estão centradas na tecnologia educacional para transmissão e recepção de informações.

Algumas características próprias da educação a distância, tais quais a dispersão geográfica dos alunos, a separação física entre o professor e os alunos, a necessidade de planejamento, o uso de tecnologias educacionais, a sensação de isolamento, o controle do professor sobre a “seleção” e “aplicação” de conteúdos, a preocupação com o produto e o uso de mecanismos de controle, determinam quase sempre esta escolha por metodologias comportamentalistas ou tecnicistas.

Destaca-se aqui que o planejamento na educação a distância é fundamental, porém não é necessária a vinculação desta necessidade (de planejamento) a esta ou aquela corrente pedagógica.

A consciência da necessidade de planejamento e de superação dos modelos de acumulação e reprodução de conhecimentos, levou ao desenvolvimento do Laboratório On Line de Aprendizagem – LOLA, proposta metodológica que pretende desenvolver no sujeito uma postura autônoma e crítica frente a produção do conhecimento. A finalidade do Laboratório On Line é dar espaço a pesquisa mediante um processo colaborativo. No LOLA, os alunos pesquisam, constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma relação dialógica, da troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações, já que “[...] na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (Freire, 1987: 96). A colaboração entre todos garante uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades coletivas quanto nas atividades individuais, já que as duas se mesclam e repetem-se em ciclos. Toda a produção dos alunos é compartilhada com os membros que compõem a turma, por meio da publicação das atividades e do diálogo constante. O diálogo entre os pares garante que o grupo cresça e desenvolva o sentimento de pertença que leva cada um ao comprometimento com a aprendizagem de todos. O aluno ao realizar as atividades aprende que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (Freire, 1987: 45). Assim o grupo é, pois, antes de mais nada uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber. São as atividades do Laboratório On Line que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades, por meio do diálogo constante, que os componentes do grupo se organizam,

repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente. Pela pesquisa e neste diálogo constante gerado pelas atividades o aluno se abre para o outro, para o grupo e para o mundo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1999: 154). No LOLA as estratégias pedagógicas são centradas na relação dialógica, na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade se abrem ao outro, produzem e crescem juntos. Ora, “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1999: 153).

É na heterogeneidade que se estabelecem novas formas de relações entre pares. Ao desenvolver atividades em grupo é preciso gerenciar conflitos sócio cognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mútua-regulação.

É a gestão da heterogeneidade que permite estabelecer novas ligações, relações, produções, reformulações, interações entre todos os pares. No LOLA todas as atividades são planejadas de modo a provocar rupturas, a desafiar o educando a tornar-se um sujeito pesquisador e autônomo. Busca-se por meio de uma sucessão de atividades organizadas e com regras preestabelecidas, promover a comunicação entre os pares e rupturas que gerem situações de desequilíbrio com força suficiente para provocar mu-

danças, que levem o aluno a se assumir como sujeito pesquisador e autônomo. Com as atividades planejadas, pretende-se um movimento espiral, uma sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, um estar aberto para o novo, um coordenar do diálogo entre os conhecimentos e as experiências anteriores e o que de novo se apresenta. Tal diálogo se dá na e pela comunicação. “A educação é comunicação, na medida em que não é a transferência de saber, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983: 46). Assim são as atividades do LOLA, apresentadas a seguir, que levam o sujeito a viver a ruptura tão necessária à construção do conhecimento e a significação dos significados.

As Atividades do LOLA

O Laboratório *On Line* de Aprendizagem – LOLA uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa, é implementada por meio do desenvolvimento das suas sete atividades fundamentais: a de comentar textos selecionados pelo professor; a de inserir links, propondo conexões com o conhecimento sistematizado; a de questionar o conhecimento existente; a de responder aos questionamentos elaborados; a de elaborar mapas conceituais; a de produzir novos conhecimentos; a de avaliar os procedimentos realizados por meio de um portfólio com a mediação do professor.

As atividades questionar, responder e avaliar do LOLA tem como base teórica a proposta teórico-metodológica da Pedagogia de Pesquisa, de autoria da Professora Doutora Regina Bochniak. As outras atividades complementam as citadas anteriormente e são atividades disponibilizadas pela tecnologia recorrida.

Atividade de Leitura Comentada

A primeira atividade do LOLA – Leitura Comentada – consiste na leitura dos textos propostos pelo professor que complementam a exposição por ele feita. A este respeito Freire destaca que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (1992: 118).

Após a apresentação do conteúdo cada aluno ou grupo de aluno deve realizar a leitura de um texto inserido pelo professor e, após uma ampla discussão via chat, deve ser escrito e publicado um comentário.

Nessa atividade cada equipe fica responsável pela leitura de um texto que deve ser discutido via chat. Após a discussão, a equipe deve escrever um comentário sobre o texto. Para tal, os alunos podem utilizar-se de duas ferramentas, o chat e o fórum. Após a elaboração do comentário sobre o texto lido, este deve ser publicado e pode receber novos comentários de outras equipes. Nesse processo coletivo de análise crítica dos conteúdos do texto, os alunos exercitam a gestão da heterogeneidade. No LOLA, os alunos podem e devem exprimir suas ideias, trocar, questionar o saber estabelecido, construir significações e ressignificações e, principalmente, resgatar o prazer do saber.

Ao partilhar os comentários com os colegas, por meio da publicação, os alunos passam a ter sua equipe “invadida” por novos membros, sofrem novas rupturas e recomeçam o processo de negociação de conflitos, de gestão da pluralidade e reformulação da análise, da síntese e da tese elaborada anteriormente.

Atividade de Inserir *Links*

O segundo exercício, o de Inserir Links objetiva que os alunos realizem um levantamento do referencial teórico de temáticas relevantes e correlatas ao conteúdo da disciplina. Implica o exercício de buscar individualmente textos, artigos, informações, em páginas da WEB e publicá-los com comentários disponibilizando assim o acesso ao grupo a diversas visões sobre um mesmo tema.

Essa atividade promove a construção ativa do pensar, o desenvolvimento de autonomia intelectual do aluno, o questionar e o reelaborar o conhecimento existente, garantindo assim que o aluno seja capaz de produzir conhecimento. Para Fialho (2001: 34), “a autonomia aumenta a possibilidade dos indivíduos se auto motivarem para criar novo conhecimento”.

“Todo aquele que é servido é lesado em sua independência”¹⁰ Montessori (1965: 42-55), bem como de acordo com o exposto por Montessori no LOLA o aluno não é “servido” de informações e conhecimentos pelo seu professor animador. O facto do professor não ser o único “fornecedor” de conteúdos, garante que o aluno assuma-se como sujeito-pesquisador.

Quando selecionam conteúdos, os alunos encontram um caminho independente para a construção do conhecimento que os levam a uma autonomia de aprendizagem.

Nessa atividade do Laboratório *On Line*, mais uma vez retira-se o foco central do professor, quando se distribui

¹⁰ Montessori fala da independência em outro contexto, o do ambiente preparado, que permite as crianças movimentarem-se com liberdade e desta forma explorarem o mundo a fim de vivenciarem experiências que permitam a aprendizagem. Neste trabalho utiliza-se esse pressuposto montessoriano em outro contexto o do ambiente virtual preparado pelas atividades do LOLA, que permitem a construção do conhecimento.

entre o grupo a função de selecionar conteúdos para serem discutidos. Na escola tradicional, o professor é quem seleciona a verdade científica a ser apresentada ao aluno, que deve simplesmente memorizar o que lhe é apresentado.

O LOLA com a aplicação da aprendizagem colaborativa modifica o papel do professor, na mesma perspectiva já apresentada por Diaz-Aguado e Andrés:

...de forma muito significativa, já que o controle das atividades deixa de estar centrada nele e passa a ser compartilhado por toda a classe; e o professor se transforma em alguém disponível para facilitar o processo de construção de conhecimentos e valores que os próprios alunos levam a cabo em colaboração com seus companheiros... Diaz-Aguado e Andrés (1999: 158).

No Laboratório *On Line*, os conteúdos são propostos por alunos para alunos, que mantêm um papel ativo, colaborativo e reflexivo no processo de construção do conhecimento. Cabe também aos alunos a análise crítica desses conteúdos, que após serem publicados e comentados podem receber novos comentários, que igualmente serão publicados e estarão à disposição de todos para novas intervenções.

Atividade de Questionar

O terceiro exercício pretende desenvolver a habilidade de questionar o conhecimento existente. Assim, os discentes trabalham ora individualmente (QuestInd), ora em pequenos grupos (QuestGru), elaborando e publicando no AVA perguntas sobre os textos lidos. Implica o exercício de elaborar perguntas, questões sobre os temas pertinentes ao

assunto (curso/disciplina) publicando-as na página, buscando-se sempre a superação da reprodução do conhecimento existente. Para tal, sugere-se que o aluno evite elaborar questões meramente conceituais, que pouco têm a acrescentar, pois não o leva a uma atividade reflexiva e como consequência não o prepara para assumir-se como sujeito pesquisador. Procura-se, por meio do exercício de questionar, demonstrar que questões de interpretação, de síntese, de análise, de comparação, de aplicação, desenvolvem no aluno e no professor a atitude de pesquisar.

No Laboratório *On Line* se retira o foco central da figura do professor, quando se desloca o exercício de questionar para a figura do aluno. Na escola tradicional, o ato de elaborar questões para serem respondidas por alunos, é de inteira e única responsabilidade do professor. Aos alunos cabe tão somente elaborar questões para o professor sobre suas dúvidas, fator que também reforça a postura de reprodução do conhecimento (Shor e Freire, 1986: 14-15).

Os estudantes são excluídos da busca, da atividade, do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Horas após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa monótona de um programa oficial.

No laboratório em pauta as perguntas são elaboradas por alunos para alunos, exercitando-se assim já neste momento uma atitude reflexiva no sujeito, que deixa de ser um agente passivo do processo para assumir-se como partícipe dele mesmo.

Questionar o conhecimento é atividade basilar da pesquisa e saber fundamental para a prática educativa, já apresentada por Paulo Freire que afirma “ensino porque

busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” Freire (1999: 16).

A atividade de elaborar perguntas ora é desenvolvida individualmente, ora é desenvolvida em grupo com o objetivo de levar o aluno a vivenciar as duas situações, pois as experiências (questionar em grupo e questionar individualmente) são completamente distintas e igualmente ricas. Assim como no Laboratório de Bochniak, os grupos devem ser constantemente alterados, de forma a permitir que os alunos vivenciem diversos papéis nas equipes. Nas escolas, de uma maneira geral, os alunos costumam eleger “sua equipe” e se negam a trabalhar com outros colegas, estabelecendo-se assim as chamadas “panelinhas”, aceitas pela escola sem nenhum questionamento ou análise sobre suas implicações. Esta permissão empobrece o processo, pois cada um dos membros da equipe se “especializa” em um papel: o de relator, o de escriba, o de desenhista, o de preparador da apresentação, o conteudista etc. Ao alterar-se constantemente as equipes, promove-se automaticamente a troca de papéis.

Importante ressaltar que a questão temporal, colocada pela assincronicidade da ferramenta fórum utilizada para o desenvolvimento das atividades do questionar e responder modifica também as características do trabalho, da equipe que passa a buscar a criação e a construção de novas interações entre pares, superando assim as propostas fordistas-tayloristas de cadeias produtivas educacionais.

Atividade de Responder

Nesta quarta atividade os alunos devem responder às perguntas elaboradas por outrem, publicadas no fórum. Em tal atividade, os alunos, individualmente ou em grupo, devem selecionar entre as questões publicadas no fórum quais irão responder.

Nesse exercício estão claros dois pressupostos montessorianos¹¹ intimamente relacionados, o da livre escolha e o da liberdade com responsabilidade: em outras palavras, o aluno tem liberdade para escolher que perguntas responderá, porém deve obrigatoriamente respondê-las na quantidade mínima estabelecida. Ao aluno na atividade individual cabe escolher quais perguntas irá responder e na atividade grupal cabe a ele partilhar a escolha com sua equipe.

Há diferença entre dois processos de escolha. No primeiro – o individual –, entre as diversas perguntas elaboradas e publicadas por seus colegas o aluno irá selecionar quais ele irá responder. Esta escolha será baseada em seus próprios critérios, o que já corresponde a um exercício de avaliação. O aluno verificará quais questões correspondem a este ou aquele critério por ele selecionado e em decorrência desta avaliação determinará quais perguntas responderá. Já no segundo processo de escolha – o grupal – o aluno deverá por meio do uso de uma ferramenta de comunicação a ele disponibilizada pelo ambiente virtual – o e-mail – discutir com seus colegas de grupo os critérios para a seleção das perguntas a serem respondidas. Muitas

¹¹. A esse propósito ver *Pedagogia Científica* de Maria Montessori, médica nascida na Itália em 1870, que desenvolveu um método para o trabalho com crianças.

vezes ocorre um processo de negociação desta escolha pelos membros da equipe. Este diálogo mantém características próprias da linguagem escrita e é, por si só, rico para o processo ensino-aprendizagem. Ricoeur (1983: 55) afirma que:

A questão nova que se coloca é a seguinte: o que ocorre com a referência quando o discurso se torna texto? É aqui que a escrita, mas, sobretudo, a estrutura da obra, alteram a referência, a ponto de torná-lo inteiramente problemática. No discurso oral, o problema se resolve, enfim, na função ostensiva do discurso. Em outros termos, a referência se resolve no poder de mostrar uma realidade comum aos interlocutores... Com a escrita, as coisas já começam a mudar. Não há mais, com efeito situação comum ao escritor e ao leitor.

Vê-se também que, a simples busca de perguntas entre as muitas publicadas e a discussão por escrito, pelos colegas, dos critérios para sua seleção, já se caracterizam como uma atividade de pesquisa, pois muitas vezes a argumentação utilizada para refutar ou eleger determinada pergunta é um conhecimento construído e algumas vezes é a própria resposta da questão.

A seleção individual ou grupal das perguntas a serem respondidas em decorrência de critérios por eles estabelecidos implicará assumir as conseqüências de sua escolha no momento da avaliação. Ao vivenciar o processo de escolha das perguntas – seja individualmente, seja em grupo – o aluno percebe a dimensão desta escolha, pois é impossível responder todas as questões publicadas. Tal fator destaca a importância de se escolher perguntas que proporcionem um maior crescimento, já que a gama de

produtos, de conhecimentos e de informações à qual ele está exposto é inesgotável.

Ao aluno caberá assumir as consequências de sua seleção, pois ela determinará, como se desenvolverá o seu processo de construção do conhecimento. Alguns escolhem perguntas que já sabem de antemão responder, outros escolhem aquelas cujas respostas eles desconhecem, ainda há os que escolhem aquelas que correspondem a sua prática, ou aquelas que despertam sua curiosidade.

Assim sendo, um dos objetivos do LOLA é exatamente o de propiciar aos alunos essas diversas reflexões e destacar a importância do processo sobre o produto. Pretende-se desta maneira desenvolver nos alunos: o espírito crítico, a autonomia, a responsabilidade, a iniciativa e a criatividade.

O professor, nesta proposta, deve ser aquele que propulSIONA, aquele que mediatiza, que coordena, que facilita, que orienta o trabalho de pesquisa, a fim de permitir uma construção individual e/ou coletiva do saber. Freire (1999: 52) alerta que o professor deve “ ser aberto a indagações, á curiosidades, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face a tarefa que tem – a de ensinar e não a de transferir o conhecimento”.

Nesse exercício de responder, retira-se do professor o papel de “dono do saber”, uma vez que se desloca para o aluno a função de pesquisador, responsável pela busca de “respostas” para as questões elaboradas por seus pares. Ao professor, assim como na proposta de Bochniak (1998: 97), tampouco cabe a função de corrigir as questões ou as respostas dadas.

Observa-se, porém, no início das atividades do laboratório uma certa resistência por parte dos alunos para aceitarem a recusa do professor de responder as questões, ou de pelo menos corrigir suas respostas.

Assim sendo, a bem da verdade, recusar-se a dar respostas e contrariar-se o pedido de correção feito pelos alunos constitui um dos maiores desafios postos ao professor, que se deve manter atento para evitar ceder à tentação de responder e cair numa armadilha que o levaria a um desvirtuamento da proposta. Vale ressaltar que:

(...) quando no Laboratório não se dá ênfase às correções dos exercícios, isso não significa que o professor se omita de, durante a elaboração das questões ou respostas, suscitar nos alunos o que Bachelard chamaria de vigilância intelectual de si ou atitude de constante questionamento do que estejam produzindo, bem como de constante busca pela confirmação de suas produções quer na literatura existente, quer na experimentação e/ou especulação de suas hipóteses, idéias e proposições. Em outras palavras, uma coisa é permitir aos alunos – a todos os alunos – a oportunidade de errar, outra, completamente diferente, é ser conivente com que eles permaneçam no erro (Torres e Bochiniak, 2000: 45).

Parece claro que, ao disponibilizar bibliografia para consulta, ao inserir links na página, ao publicar textos e trabalhos, ao incentivar a busca de conhecimento em diferentes fontes – inclusive os próprios colegas – torna-se dispensável o aval do professor para a pergunta ou resposta elaborada pelo aluno. O professor não é mais o único fiel desta balança, capaz de confirmar o acerto ou o erro e, neste caso, também não é o responsável por garantir as correções necessárias. No Laboratório *On Line*, esse aval, se fosse dado, colaboraria para impedir, evitar, limitar, obstruir, tolher, privar e reduzir a possibilidade de os alunos desen-

volverem autonomia e espírito crítico, fatores indispensáveis para esta proposta de aprendizagem colaborativa.

Atividade de Elaborar Mapas Conceituais

O quinto exercício é o de elaborar mapas conceituais partindo dos textos indicados pelo professor e também pelos indicados pelos alunos. Após a realização das cinco primeiras atividades, os alunos devem elaborar um mapa conceitual que constitui-se em uma síntese dos textos trabalhados individualmente e pela equipe – síntese entendida não simplesmente como um resumo das idéias de outrem, mas sobretudo como uma produção própria, particular e singular, exercitando-os como autores na produção do conhecimento, pois “um mapa representa o conhecimento de quem o faz num determinado instante” Marriott e Torres (2006: 11)

Atividade de Produção de Texto Coletivo

O sexto exercício é o de produzir novos conhecimentos. Após a escolha do tema sobre o qual produzirão um artigo, os alunos iniciam a produção do texto propriamente dito. Neste processo, cada membro escreve suas contribuições que vão sendo encaminhadas aos outros membros, que vão por sua vez completando, refutando ou acrescentando idéias. É nesta construção interativa, na qual o diálogo entre todos permite uma ação recíproca sobre o texto, que se produz o conhecimento. Tal produção nasce do diálogo e da reflexão de todos os membros do grupo, destacando-se que “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre

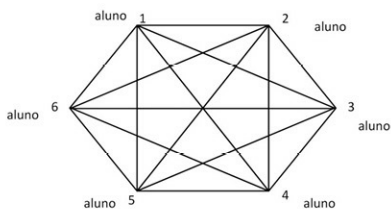
eles uma inquebrantável solidariedade” Freire (1987: 47).

Neste exercício, o individual e o coletivo se mesclam em todos os momentos. Fundem-se, também, o universo pessoal e um novo universo descoberto pelo grupo no LOLA.

O primeiro momento do exercício consiste no diálogo entre todos os componentes do grupo para a escolha do tema. Esta negociação acontece por meio do uso de uma das ferramentas de comunicação disponibilizada pelo ambiente virtual – o e-mail ou o chat. Este diálogo pode ocorrer de forma assíncrona ou síncrona, dependendo da ferramenta selecionada. Os integrantes desta equipe devem superar obstáculos, conflitos, resistências e problemas de comunicação, para produzir coletivamente o conhecimento.

Num segundo momento, os alunos iniciam a produção do texto propriamente dito. Neste processo cada membro escreve suas contribuições que vão sendo encaminhadas aos outros membros, que vão completando, refutando ou acrescentando idéias. É nesta construção dialética do processo educacional, em que o diálogo entre todos é uma via de mão dupla, e todos têm uma ação recíproca sobre o texto, que se produz o conhecimento.

Pode-se representar o diálogo entre os membros da equipe para a construção do texto por meio do seguinte esquema:



Cada membro da equipe pode interagir com qualquer um dos colegas, estabelecendo uma rede de comunicação. Todos nesta produção assumem os papéis de escritor, pesquisador, revisor e crítico.

Neste exercício, assim como nos outros, a ênfase é dada ao processo e não ao produto. Romain, em palestra proferida em Curitiba (1972), relatava que preferia ver o borrão de um trabalho do que este mesmo trabalho passado a limpo, pois no borrão era possível ver um retrato real da aprendizagem do aluno e no trabalho passado a limpo via-se um retrato maquiado.

Aqui, também, o interessante é acompanhar todos os momentos do processo: a discussão, a negociação, as intervenções, os questionamentos, a aceitação, as descobertas, as buscas, o ceder, a pesquisa, as articulações. A soma das diversas versões do texto é muito mais do que a versão final, o processo é mais rico que o produto.

Atividade de Avaliar

O sétimo exercício é o de avaliar os procedimentos realizados. O ciclo de atividades conclui-se com uma avaliação feita pelos próprios alunos do seu desempenho. De posse dos portfólios são discutidos aspectos como o questionamento do conhecimento existente, as respostas elaboradas, as conexões propostas ao conhecimento existente, a produção do texto coletivo e inclusive sua capacidade de avaliação dessas próprias atividades.

Avaliar todas as atividades implica o exercício de desenvolver efetivamente uma avaliação com ênfase no processo.

Essa atividade era sempre desenvolvida em grande grupo, quer presencialmente, quer via videoconferência ou ainda via chat, conforme o estabelecido no início dos tra-

balhos com a turma. O processo de avaliar ocorre sempre ao final do ciclo das atividades, seja individual, seja grupal.

Descarta-se aqui a correção dos exercícios de questionar e responder, pois pretende-se uma avaliação de processo e não de produto. Desprezam-se os princípios de acerto e de avaliação, já citados anteriormente, pois se pretende aclarar o valor e a valia dos exercícios de questionar, de responder e de avaliar. Exercícios que terão cumprido seu papel se favorecerem o desenvolvimento do indivíduo.

Durante o exercício de avaliar, conversava-se sobre os exercícios desenvolvidos no decorrer de cada ciclo – questionar, responder e inclusive o de avaliar. Tal diálogo – oral ou escrito – dava-se sempre em torno do processo vivenciado pelos alunos.

Discutiam-se nas avaliações do LOLA como foram elaboradas as questões; quais os critérios para a seleção das perguntas a serem respondidas; as dificuldades que a ferramenta apresentava; as dificuldades de acesso à página; como se deu à comunicação entre os membros do grupo; as dificuldades de administrar conflitos nos grupos, agravadas pela forma de comunicação (escrita); o compromisso com o sucesso, evidenciado pela publicação das perguntas e respostas; a relação tempo/espço determinada por uma comunicação assíncrona ou síncrona; os papéis assumidos no trabalho em grupo; e principalmente o facto de todos – indivíduos ou grupos – fazerem parte de um grande grupo, sentimento destacado pelo facto de publicarem-se os trabalhos, o que os tornava domínio de todos.

Conclusões

Consideradas as premissas do presente trabalho, assim como as observações registradas a partir do desenvol-

vimento de um modelo alternativo de aprendizagem colaborativa para a educação a distância, testado em situações concretas múltiplas, são pertinentes as seguintes conclusões:

- Trabalhar com educação a distância (EAD) ainda constitui um desafio metodológico. As soluções pedagógicas possíveis são inúmeras, especialmente quando se propõe ultrapassar o paradigma do trabalho estritamente individualizado.
- As soluções pedagógicas que pretendem socializar a aprendizagem – construção do saber no grupo – implicam uma maior exploração dos recursos de mediação tecnológica, especialmente daqueles que neutralizam o distanciamento físico e temporal passível de se fazer sentir entre interlocutores aprendizes. Assim é que, a comunicação *on line*, segundo a conduta adotada no presente trabalho, levou a uma integração virtual, aproximando os agentes do processo ensino-aprendizagem pelo respaldo proporcionado à comunicação pedagógica. Superou, deste modo, uma das maiores dificuldades do ensino a distância que é a separação física entre professor e alunos, e, no caso da aprendizagem colaborativa, a separação física entre os pares discentes.
- A interatividade, termo-chave ou estratégico que viabiliza uma aprendizagem colaborativa, deu-se espontaneamente e sob animação docente, comprovando a eficiência da comunicação *on line*. A interatividade ocorreu entre discentes e docentes, entre pares discentes facilitadas pela mídia utilizada.

- É possível desenvolver, simultânea e concorrentemente, uma condição de autonomia no processo de aprendizagem colaborativa. Em uma primeira instância, reconhece-se a autonomia do discente, tomado como indivíduo; em uma segunda instância, o próprio grupo constrói um saber autonomamente, já que o papel supervisor do docente não condiciona as decisões do grupo de modo restrito.
- A comunicação via internet, coordenada pelo Laboratório *On Line* de Aprendizagem, constituiu-se em recurso objetivo para a comunicação pedagógica entre os estudantes dos diferentes grupos, situação esta que foi evidenciada pela densidade e intensidade da produção discente em seu formato final, isto é, depois de ser visivelmente realimentada em cada grupo e no conjunto dos grupos.
- Reconhece-se que as estratégias e as atividades delas decorrentes, desenvolvidas no Laboratório *On Line*, facilitaram o processo de aprendizagem individual e dos grupos.
- O Laboratório *On Line* de Aprendizagem promoveu uma efetiva interatividade entre os atores do processo ensino-aprendizagem e entre estes e o próprio recurso utilizado.
- A proposta metodológica de aprendizagem colaborativa do Laboratório *On Line* de Aprendizagem gerou uma efetiva aquisição de conhecimentos pelos discentes, refletida na produção dos grupos.

- A troca entre pares e com especialistas possibilitadas pela interatividade ocorrida no Laboratório *On Line* de Aprendizagem favoreceu uma postura crítica visível na produção discente.
- Os discentes com maior domínio no uso da tecnologia obtiveram melhores resultados no que diz respeito à aquisição de conhecimentos.
- A adesão discente refletida na intensidade das produções grupais e individuais e nas auto-avaliações, a despeito das limitações por enquanto existentes, ratifica a aceitação do modelo testado.
- A validação do modelo de aprendizagem colaborativa para EAD proposta pelo Laboratório *On Line* de Aprendizagem em diferentes grupos (turmas), permitiu a verificação de que o modelo é adequado para o processo ensino aprendizagem de adultos, cabendo destacar, aqui, a necessidade de mudanças no perfil do professor que atuará nesta proposta.
- O LOLA representa um avanço tecnológico nas propostas de 3.^a geração de EAD, por permitir uma aprendizagem crítica e autônoma, que ultrapassa as fronteiras da educação tradicional e formal.

REFERÊNCIAS

Almeida, F.J. (2001). Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In Almeida, F.J. (Coord.). (s/d). *Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem* – Projeto NAVE: São Paulo.

Bicalho, K. (2002). *O negócio educação*. Gazeta Mercantil, pp. A-2.

Bochniak, R. (1998) *Questionar o conhecimento. A interdisciplinaridade na escola e fora dela*. São Paulo: Loyola.

Diaz-Aguado, M. J. & Andrés, M. T. (1999). Aprendizaje – cooperativo y educación intercultural. *Investigación – Accion em Centros de Primaria*. Psicologia Educativa, Madrid, v.5, n.2. PP.32

Fialho, F.A.P. (2001). Gestão estratégica do conhecimento: In: *Apostila da disciplina de mestrado em gestão estratégica do conhecimento da FAE*. Curitiba.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.

November, A. (1990). *Nouvelles technologies et Mutations Socio – économiques. Manuel des technologies nouvelles*. Genève: Institut International d' études sociales.

Shor, I. & Freire, P. (1986). *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Torres, P.L. & Bochniak, R. (2002). *A intervenção da escola no curso do rio*. Curitiba: SENAR.

Torres, P.L. & Bochniak, R. (2000). *Educação e profissionalização para micro e pequenos empresários rurais em desvantagens sociais e de regiões menos favorecidas: escola aberta*. Curitiba: SENAR-PR.

CONCLUSÃO

PISTAS PARA CRIAR CENÁRIOS EM QUE A UTOPIA POR UM MUNDO MELHOR É POSSÍVEL

Deise Choti & Rosanna Barros

Sabe-se que todo o trabalho científico credível, tem como ponto de partida uma pesquisa a ser desenvolvida, tendo seus dados criteriosamente analisados como única forma de encontrar base fidedigna para a defesa, do que no início, não passa de hipótese; nesse sentido, ao escolher o tema que mobiliza seu trabalho, o pesquisador tem ainda sob sua responsabilidade, escolher a melhor metodologia que o ajude a compor essa pesquisa e que também o oriente com segurança e objetivos claros por todo esse processo.

Ter a consciência do universo que será atingido e onde encontrar esses dados, também é pressuposto para um desenvolvimento que encontre “fôlego” e público que reconheça sua importância e ateste sua cientificidade.

Este quadro foi o que com certeza, norteou cada pesquisador(a) que deixou aqui, nesta obra, sua contribuição; neste sentido é que sabemos, que o trabalho de um(a) pesquisador(a) nunca termina com a finalização de uma obra, ele e ela apenas vai deixando traços, pistas para que novas dúvidas apareçam, novas (re)leituras se façam, questionamentos fiquem em aberto e portanto, novas frentes de

pesquisa se abram no intuito de descortinar o que aparentemente ainda não havíamos visto, ou melhor, ainda não havíamos dado conta da lacuna aberta para novas propostas e proposições.

Cientes de que a maior importância no processo de aprendizagem continuada é a transcrição e transposição na construção de um sólido alicerce de conhecimento, onde não importa a posição que o(a) professor(a) e o(a) educador(a) ocupe, ou seja, que ele e ela se encontrem em formação ou como formador(a), seu aprendizado precisa ser constante. Diante desta realidade, verifica-se por meio do conhecimento transversalmente produzido nestes ensaios aqui apresentados que, o impacto na prática pedagógica dos(as) professores(as) e educadores(as) envolvidos(as) deu-se principalmente quando ele e ela, o(a) professor(a) e o(a) educador(a), torna-se efetivamente um(a) mediador(a) do processo e permite aos seus(suas) alunos(as) e educandos(as) assumirem o controle sobre sua aprendizagem, quebrando, dessa forma, velhos paradigmas que valorizam a memória em detrimento do verdadeiro e real entendimento dos temas aplicados. Dessa maneira, fica um pouco mais claro ao(a) professor(a) e ao(a) educador(a) que, de posse do processo de aprendizagem, o(a) aluno(a) é capaz de aprender e perceber com clareza quando obteve um bom entendimento sobre os conteúdos propostos, ou quando ainda necessita de maiores informações para alcançá-los.

Verifica-se ao longo de todos os capítulos deste livro que, não existem modelos prontos para o trabalho do(a) docente, do filósofo aplicado e do (a) educador(a) social e nem ferramentas tão poderosas que resolvam com veemência as dificuldades encontradas em suas práticas profissionais diárias. Por outro lado, essas mesmas dificuldades instigam na comunidade de práticas quer a utilização pedagógica de metodologias e recursos bastante

diferenciados e construtivos que auxiliam sobremaneira no processo educativo, formal e não formal, quer o revisionamento dos pressupostos político-pedagógicos trabalhados ao longo da obra de Paulo Freire, de forma a se poder contribuir, hoje, para um ensino-aprendizagem transformador, porque crítico e colaborativo. Desta forma, a principal conclusão que se retira deste livro, não sendo nova é porém atual e pertinente: a formação pedagógica crítica, reflexiva e ética propõe a opção pela convivência hospitaleira com múltiplas dimensões e com diferentes visões, exigindo abertura com o diferente e comprometimento com a transformação da sociedade no sentido da justiça social.

Como contributo da leitura geral dos sete ensaios deste livro o(a) leitor(a) reunirá então um conjunto de pistas e poderá encetar o seu próprio caminho de busca autônoma da produção de um conhecimento crítico e transformador, que caracterize a sua ação educacional dentro e fora da escola, e que, independentemente do nível educacional em que esteja atuando, tenha um olhar renovado, ético e crítico mais presente em sua práxis.

Desta forma, acreditamos que *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora*, é um livro oportuno porque cria espaços para discussões, críticas construtivas, revisita autores e paradigmas seminais e com isso amplia o olhar do(a) educador(a) do século XXI, no sentido de viver e proporcionar uma educação permanente ao longo da vida que ao invés de oprimir, permita que seu(sua) educando(a) seja um ser que, diante de tantas informações acessíveis, mantenha sua criticidade, ideias próprias e principalmente perceba que seu(sua) educador(a) caminha com ele e ela, não a frente dele e dela, como o(a) único(a) detentor(a) do saber, no sentido de construírem juntos, um conhecimento que agregue princípios e valores as suas vidas pessoais, aca-

dêmicas e sociais. Assim, caminhando junto, talvez cheguemos mais próximos da escola libertadora e humanitária com que sonhou por toda uma vida Paulo Freire.

Esperamos então, pacientemente impacientes e esperanças, que o(a) leitor(a), ao longo da sua leitura destas páginas, aqui encontre e aqui se encontre com base num cabedal de Pistas para Criar Cenários em que a Utopia por um Mundo Melhor é Possível. E é mesmo possível? Esta pergunta será a reverberação para muitos questionamentos e tomadas de posição que ainda estão por vir... Excelente reflexão a todos nós!

RESUMOS DOS CAPÍTULOS (PORTUGUÊS E ESPANHOL)

CAPÍTULO 1

VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE: A DIALÉTICA DE UM OLHAR FUNDADOR PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLE- MATIZADORA QUE LIBERTA, TRANSFORMA E EMANCIPA

Rosanna Barros

Resumo:

A importância e a influência do pensamento de Paulo Freire no panorama internacional das ciências da educação e no debate que problematiza o modelo escolar de educação, baseado numa concepção da prática educativa de caráter totalitário e impositivo, é absolutamente fundamental. Trata-se, igualmente, de um contributo meta-teórico incontornável para a estruturação do campo da pedagogia social, da educação social e da educação de jovens e adultos dos nossos dias como este texto procurará evidenciar. Argumenta-se que a sua obra representa uma mais-valia pela construção que oferece de um *corpus* teórico perspetivado criticamente, em que os pressupostos político-pedagógicos contêm as bases de ação e reflexão necessárias para submeter à análise crítica a prática educativa em qualquer

nível da sua ação, tanto no campo da educação social com adultos como no campo da educação social com crianças e jovens. Neste sentido os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, na nossa ótica, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a), como são, na realidade, verdadeiramente incontornáveis quando se trata de assumir consequentemente a politicidade da educação, ou seja, de iluminar as relações entre poder e pedagogia.

Palavras-chave: Paulo Freire; conscientização; dialogicidade; Educação Social; Educação de Jovens e Adultos.

Resumen:

La importancia e influencia del pensamiento de Paulo Freire en el panorama internacional de las ciencias de la educación y en el debate que problematiza al modelo escolar de educación basado en una concepción de la práctica educativa de carácter totalitario y impositivo es absolutamente fundamental. Este trabajo trata de una contribución metateórica imprescindible para la estructuración del campo de la pedagogía social, de la educación social y de la educación de jóvenes y adultos de nuestros días. Se argumenta que su obra representa un valor añadido esencial para la construcción y que ofrece un corpus teórico plural crítico, en el que los presupuestos político-pedagógicos contienen las bases de acción y reflexión necesarias para someter al análisis crítico la práctica educativa en todos los niveles de su acción, tanto en el campo de la educación social con adultos como en el campo de la educación social con niños y jóvenes. En este sentido, sus contribuciones sólidas, sus interrogaciones fundamentales y los desafíos centrales que el pensamiento freiriano propone de manera

compleja son, bajo nuestra óptica, de absoluta pertinencia transversal para todo(a) educador(a), y son, realmente, básicos cuando se trata de asumir consecuentemente, la politicidad de la educación, es decir, de iluminar las relaciones entre poder y pedagogía.

Palabras clave: Paulo Freire; conscientización; dialogicidad; Educación Social; Educación de Personas Adultas.

CAPÍTULO 2

PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR

Afonso Celso Scocuglia

Resumo:

As propostas prático-teóricas de Paulo Freire podem contribuir para a construção de uma escola pública popular no sentido dos interesses, reivindicações e desejos de seus protagonistas educandos e educadores. Neste ensaio, tentamos demonstrar como a educação e pedagogia social deste educador alavancaria uma escola do diálogo e da democracia, da consciência crítica, do trabalho como princípio educativo, do respeito aos direitos de cada um dos seus integrantes, da deliberação e da gestão compartilhadas, da autonomia, da alegria e da convergência dos propósitos dos que a fazem. Freire também pode contribuir para uma escola onde prevaleça a pedagogia da pergunta e não da resposta, a educação problematizadora, a busca constante da hominização, e o respeito ao saber da experiência feita

como marco inicial da busca do conhecimento elaborado. Tais contribuições instituem paradigmas de uma ação cultural que aposta na reinvenção escolar pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais das camadas populares e da sua emancipação.

Palavras-chave: escola pública; diálogo; consciência crítica; problematização; gestão democrática.

Resumen:

Las propuestas teórico-prácticas de Paulo Freire pueden contribuir a la construcción de una escuela pública en el sentido de los intereses populares, de las demandas y deseos de sus protagonistas, los estudiantes y educadores. En este ensayo, se intenta demostrar cómo la educación y la pedagogía social de este educador permitiría la obtención de una escuela del diálogo y la democracia, la conciencia crítica, el trabajo como principio educativo, respetar los derechos de cada uno de sus miembros, la deliberación y la gestión compartida, la autonomía, la alegría y la convergencia de los objetivos de dicha marca. Freire también puede contribuir a una escuela donde prevalece la pedagogía de la pregunta y no la respuesta, la enseñanza basada en problemas, la búsqueda constante de la evolución humana y el respeto por la sabiduría de la experiencia tomada como una búsqueda a partir de los conocimientos adquiridos. Tales contribuciones son los paradigmas constitutivos de una acción cultural que se centra en la reinvencción de las redes de escuelas conectadas aprendizaje, la conquista sistemática

del conocimiento y la conciencia crítica (mientras que el “ejercicio del poder”) por parte de los educadores, estudiantes, gestores, pensadores, los nuevos movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, en fin, de todos los temas educativos que están de pie en defensa de los derechos civiles, culturales, políticos y sociales de base y su emancipación.

Palabras clave: escuela pública; diálogo; conciencia crítica; problematización; gestión Democrática.

CAPÍTULO 3

HOSPITALIDADE DA RAZÃO E PODER TRANSFORMADOR – INTERPELAÇÕES DE PEDAGOGIA SOCIAL

Isabel Baptista

Resumo:

Associando o poder transformador dos seres humanos à hospitalidade da razão, pretende-se neste texto evidenciar a relevância de uma racionalidade pedagógico-social indexada a um paradigma de alteridade, começando por questionar a concepção antropológica subjacente ao discurso individualista dominante, enquanto discurso promotor de visões simplistas e simplificadoras sobre o ser humano, sobre a vida e sobre o mundo. Parte-se aqui do pressuposto de que os seres humanos efetivam o seu dom de perfectibilidade na medida em que se revelam capazes de acolher a dimensão de infinito que, fazendo-se presente na expressão de cada rosto, interpela e apela continuamente. Neste entendimento, as práticas de aprendizagem social surgem-

-nos como acontecimientos antropológicos por excelência. Ao potenciarem a experiência intersubjetiva e a vivência comunitária, elas desempenham um papel crucial nos processos de capacitação subjetiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida.

Palavras-chave: hospitalidade; Pedagogia Social; Aprendizagem Social; rosto; assinatura.

Resumen:

Asociando el poder transformador de los seres humanos a la hospitalidad de la razón, se ha pretendido en este texto evidenciar la relevancia de una racionalidad pedagógico-social indexada a un paradigma de alteridad, empezando por cuestionar a la concepción antropológica subyacente al discurso individualista dominante, como discurso promotor de visiones simplistas y simplificadoras sobre el ser humano, sobre la vida y sobre el mundo. Se parte aquí del presupuesto de que los seres humanos desarrollan su don de perfectibilidad en la medida e que se muestran capaces de aceptar la dimensión de infinito que, haciéndose presente en la expresión cada rostro, interpela y apela continuamente.

En este entendimiento, las prácticas de aprendizaje social emergen como acontecimientos antropológicos por excelencia. Al potenciar la experiencia intersubjetiva y la vivencia comunitaria, ellas desempeñan un papel crucial en los procesos de capacitación subjetiva y cívica de todas las personas y a lo largo de toda su vida.

Palabras-clave: hospitalidad; Pedagogía Social; Aprendizaje Social; rostro; asinatura.

CAPÍTULO 4

**QUAIS SÃO AS CONVERGÊNCIAS ENTRE O FREIREANISMO
EMANCIPADOR E AS ORIENTAÇÕES ANALÍTICO-ARGU-
MENTATIVAS DA FILOSOFIA APLICADA A PARTIR DOS SEUS
OBJETIVOS E METODOLOGIAS?**

José Barrientos Rastrojo

Resumo:

Em determinadas ocasiões, tem-se resumido, com alguma ligeireza, as conexões entre a pedagogia de Paulo Freire e a Filosofia para Crianças ou a Filosofia Aplicada: tem-se sublinhado as concomitâncias das dimensões emancipadoras ou da racionalidade que sustenta as suas abordagens particulares. No entanto, falta realizar um estudo aprofundado que parta dos textos concretos de ambas as disciplinas.

A presente investigação põe a descoberto a prolixidade e intensidade das vinculações, ao ponto de ter sido necessário, neste capítulo e por motivos de espaço, restringir-nos a dois universos: os objetivos dessas profissões e as suas metodologias racionais.

O itinerário aqui equacionado permitir-nos-á descobrir que Freireanismo e Filosofia Aplicada, para além de partilhar formas de trabalho e interesses, possuem bases suficientes para a sinergia conjunta: o filósofo brasileiro sustenta as dimensões político-sociais da Orientação Filosófica e esta obriga a aprofundar os fundamentos teórico-práticos de uma Educação Social com carácter freiriano.

Palavras-chave: Filosofia Aplicada; Filosofia para Crianças; Educação Social; Paulo Freire.

Resumen:

En ocasiones, se han resumido con cierta ligereza las conexiones entre la pedagogía de Paulo Freire y la Filosofía para Niños o la Filosofía Aplicada: se han subrayado la concomitancia de las dimensiones emancipadoras o de la racionalidad que vertebra sus abordajes particulares; sin embargo, quedaba por realizar un estudio profundo que partiese de los textos concretos de ambas disciplinas.

La presente investigación nos descubre la prolijidad e intensidad de las vinculaciones, al punto que el presente capítulo se ha visto en la necesidad, por razones de espacio, de restringirse a dos universos: los objetivos de sendas aproximaciones profesionales y sus metodologías racionales.

El itinerario aquí planteado nos permitirá descubrir que freirismo y Filosofía Aplicada, además de compartir formas de trabajo e intereses, poseen bases suficientes para la sinergia conjunta: el filósofo brasileño vigoriza las dimensiones político-sociales de la Orientación Filosófica y ésta obliga a profundizar sobre los fundamentos teórico-prácticos de una Educación Social de corte freiriano.

Palabras-Clave: Filosofia Aplicada; Filosofia para Niños; Educação Social; Paulo Freire.

CAPÍTULO 5

TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS, POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, NORTEADAS PELO LEGADO DE PAULO FREIRE

Deise Choti

Resumo:

O campo educacional está inserido dentro de um contexto social, complexo e desafiador, assim, torna-se urgente repensar a forma como o professor vai lidar com essas novas exigências. A humanidade em grande parte vive numa era tecnológica tão avançada que é possível acompanhar, em simultâneo, os acontecimentos ao redor do mundo. Cabe ressaltar que este acesso não atinge a toda população mundial, mas não se pode ignorar a proliferação dos recursos tecnológicos dentro da sociedade em geral, que provocou uma revolução na década de 1980, a chamada “revolução da tecnologia da informação que é, no mínimo, um evento histórico da mesma importância da revolução industrial do século XVIII, provocando um padrão de descontinuidade nas bases da economia, sociedade e cultura” (Castells, 2010: 50).

Obviamente, toda essa tecnologia acaba por influenciar a sociedade o tempo todo, e sendo a escola um segmento dessa sociedade, ela é afetada tanto formal como informalmente. Evidencia-se, nesse contexto, portanto, a introdução de um novo paradigma educacional que priorize o “ser” dinâmico, que ultrapasse o saber técnico-específico e se pluralize no sentido de acompanhar as novas exigências dessa sociedade “tecnológica” em rede e em contínua mudança; porém, demonstrar por meio de minhas pesquisas

como as TIC's estão intrinsecamente ligadas ao nosso dia a dia no mundo e no ambiente escolar não representava grande desafio, o grande desafio neste capítulo foi ter o grande Professor Paulo Freire como pano de fundo para a minha escrita contrapondo ao uso das Tecnologias. O Facto é que, Paulo Freire com suas ideias a frente de seu tempo, não só inspirou como também corroborou muitas de minhas ideias no meu trabalho diário; pois, sendo Paulo Freire um defensor da curiosidade sadia que, leva a uma aprendizagem valorosa, pois parte da necessidade e interesse do educando em aprender, senti-me completamente á vontade para aliar as minhas ideias ao seu extenso legado. Pois que Paulo Freire sendo um escritor e leitor assíduo, estaria talvez nos dias de hoje se apropriando de muitas ou todas as interfaces digitais para que o conhecimento fosse disseminado para o máximo de pessoas com as quais ele sempre se preocupou e quiça levantaria uma bandeira para que não houvessem os “excluídos digitais”.

Palavras Chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's); novo paradigma educacional; sociedade em rede; Formação Continuada.

Resumen:

El campo de la educación se inserta en un contexto social, complejo y difícil, por lo que es urgente repensar cómo el profesor se ocupará de estos nuevos requisitos. La humanidad vive en una era en gran medida tecnológica tan avanzada que es posible controlar simultáneamente los eventos alrededor del mundo. Tenga en cuenta que este acceso no llega a toda la población mundial, pero no se puede ignorar la proliferación de los recursos tecnológicos en la sociedad en general, que provocó una revolución en

la década de 1980, la “revolución de la tecnología de la información que es, al menos, un evento histórico de la misma importancia de la revolución industrial del siglo XVIII, lo que un patrón de discontinuidad en las bases de la economía, la sociedad y la cultura “(Castells, 2010: 50).

Obviamente, toda esta tecnología resulta para influir en la sociedad todo el tiempo, y la escuela es un segmento de la sociedad, se ve afectada de manera formal e informal. Es evidente, en este contexto, por lo tanto, la introducción de un nuevo paradigma educativo que hace hincapié en el “ser” dinámico, que sobrepasa el conocimiento técnico específico y pluralizar el fin de mantenerse al día con las nuevas demandas que la sociedad red “tecnología” y cambio continuo, sino para demostrar a través de mi investigación, las TIC están intrínsecamente ligada a nuestro día a día en el mundo y en el ámbito escolar plantea ningún reto, el reto en este capítulo estaba teniendo gran maestro Paulo Freire como telón de fondo mi escritura en oposición al uso de la tecnología. El hecho es que Paulo Freire con las ideas por delante de su tiempo, no sólo inspirado sino también corrobora muchas de mis ideas en mi trabajo diario, porque, al ser un defensor de Paulo Freire sana curiosidad que conduce al aprendizaje valioso porque parte de las necesidades e intereses de los estudiantes en el aprendizaje, me sentí completamente a gusto para combinar mis ideas a su gran legado. Por lo que Paulo Freire es un escritor y un lector ávido, que quizá hoy apropiarse muchas o todas las interfaces digitales para el conocimiento se difundió a muchas personas con las que siempre se preocupó y quizás elevar una bandera para No había la “digitalmente excluidos”.

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); nuevo paradigma educativo; la sociedad red; Educación Continua.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: ENCONTROS E CONVERGÊNCIAS DAS OBRAS DE PAULO FREIRE E DE EDGAR MORIN.

Marilda Aparecida Behrens

Resumo:

Os estudos realizados por Paulo Freire e por Edgar Morin tem sido objeto de intensas discussões no Grupo de Pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. A proposição da aliança entre abordagem progressista e o paradigma da complexidade são temas que incorporam a caminhada de reflexões junto aos professores universitários que desejam buscar a transformação social por meio da Educação. O grupo PEFOP desenvolve pesquisas baseadas numa caminhada contínua de intervenção junto a grupos de docentes universitários, durante o processo de formação continuada, no *scrito sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil.

O grupo PEFOP tem como foco investigativo a prática pedagógica dos professores universitários, em especial, neste momento, a discussão das contribuições de Freire e de Morin, para consolidar, o processo de reconstrução e mudança da ação docente em busca de um paradigma inovador para ensinar e para aprender.

A participação e o comprometimento dos professores envolvidos permite a articulação contínua num fórum permanente de discussão sobre a formação pedagógica dos docentes universitários, neste momento, com propostas de metodologias que acolham a interconexão entre a abordagem progressista, o paradigma da complexidade e a transdisciplinaridade.

A convivência nos encontros do grupo de pesquisa PEFOP e a conexão deste com outros grupos de pesquisa, nacionais e internacionais, gera o aprofundamento teórico e prático na reconstrução da prática pedagógica. O processo investigativo contínuo deste grupo de professores focaliza uma docência relevante, para tanto, buscam formação pedagógica com visão complexa e transdisciplinar.

Palavras-chave: Formação Pedagógica; abordagem progressista; paradigma da complexidade; Formação Continuada.

Resumen:

Los estudios realizados por Paulo Freire y Edgar Morin ha sido objeto de intensos debates en el Grupo de Investigación Paradigmas Educativos y Formación del Profesorado (PEFOP). La propuesta de una alianza entre el enfoque progresivo y el paradigma de la complejidad son temas que incorporan reflexiones a lo largo del viaje de los profesores universitarios que deseen buscar el cambio social a través de la educación. El grupo PEFOP lleva a cabo investigación basada en una intervención continua, caminando con grupos de profesores en el proceso de educación continua en sentido estricto en el Master y el Doctorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil.

El grupo PEFOP se centra en la investigación de la práctica pedagógica de los académicos, sobre todo, en este

momento, en la discusión de las contribuciones de Freire y Morin, para consolidar el proceso de reconstrucción y el cambio de la acción docente busca un paradigma innovador para la enseñanza y para aprender.

La participación y el compromiso de los profesores que participan permiten una articulación en un foro de discusión permanente acerca de la formación pedagógica de los profesores universitarios; actualmente, con propuestas de metodologías que tengan en cuenta la interconexión entre el enfoque progresivo, el paradigma de la complejidad y transdisciplinariedad.

La convivencia en las reuniones de investigación del grupo de PEFOP y la conexión con otros grupos de investigación, nacionales e internacionales, genera enfoques teóricos y prácticos para la reconstrucción de la práctica pedagógica. El proceso de investigación de este enfoque continuo centra una docencia relevante tanto para buscar la visión pedagógica compleja y transdisciplinaria.

Palabras clave: Formación Pedagógica; enfoque progresivo; paradigma de la complejidad; la Educación continua.

CAPÍTULO 7

**LABORATÓRIO *ON LINE* DE APRENDIZAGEM: UMA
PROPOSTA CRÍTICA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA
PARA A EDUCAÇÃO**

Patrícia Lupion Torres

Resumo:

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI explicita claramente que as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade no seu todo, já que as pesquisas acontecem nas instituições de ensino superior contribuindo para a elaboração de políticas educacionais e de programas de formação. Assim é a Universidade que se atribui a missão de inovar, de antecipar o futuro, de prever, de lidar com incertezas macroscópicas, já que esta instituição é considerada lugar apropriado para a pesquisa e a criação de modelos, pelo seu comprometimento com o mundo ao seu redor. Muitas vezes, imbuídos nesta missão de inovar, observa-se nas Universidades um destaque nos discursos pedagógicos da valorização de abordagens inovadoras, da relação dialógica proposta por Freire, porém pouco se utiliza na prática. Quase sempre a proposta pedagógica é a da transmissão de informação, travestida de uma roupagem nova, garantida pelo uso do computador para difundir a informação neste modelo de reprodução de conhecimento.

Palavras-Chave: Ensino superior; programas de formação; uso do computador.

Resumen:

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI explica claramente que las universidades son responsables del desarrollo de la sociedad en su conjunto, ya que la investigación tiene lugar en instituciones de educación superior contribuir al desarrollo de políticas y programas educativos formación. También lo es la Universidad que da la misión de innovar, de anticiparse al futuro, predecir, para hacer frente a las incertidumbres macroscópicas, ya que esta institución se considera el lugar apropiado para la investigación y la creación de modelos por su compromiso con el mundo a su alrededor. A menudo impregnada en la misión de innovar, hay un punto culminante en las Universidades en los discursos pedagógicos apreciación de enfoques innovadores, la relación dialógica propuesto por Freire, pero rara vez se utiliza en la práctica. Casi siempre la propuesta pedagógica es la transmisión de información, en la forma de un nuevo atuendo, garantizada por el uso de las computadoras para difundir información sobre este modelo de reproducción del conocimiento.

Palabras-clave: La educación superior; programas de formación; el uso de ordenadores.

NOTA BIOGRÁFICA DOS(AS) AUTORES(AS)

José Antonio Caride Gómez
(joseantonio.caride@usc.es)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, en la que es Catedrático en Pedagogía Social. Director del Grupo de Investigación “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea), también es el coordinador de una Red de Grupos de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC). En el periodo 2002-2012 presidió la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), de la que es socio-fundador.

Autor de más de 400 publicaciones en libros y revistas especializadas en distintos idiomas y países, ha dirigido 34 tesis doctorales y presentado cientos de ponencias en congresos de ámbito nacional e internacional, vinculadas a la investigación en “educación social y políticas culturales”, “tiempos educativos y sociales”, “políticas educativas y administraciones públicas”, “Pedagogía Social y derechos humanos”, “Educación Ambiental y desarrollo humano”. Entre sus obras más recientes destaca la co-dirección del *Diccionario Galego de Pedagogía* (Galaxia, 2010).

Forma parte de consejos científicos de revistas especializadas en Ciencias Sociales y de la Educación, en España y otros países, así como de diversos comités de

evaluación nacionales e internacionales. Profesor visitante de varias Universidades europeas, latinoamericanas y africanas, en noviembre de 2004 le fue concedida la “Orden al Mérito Institucional” del Consejo Mundial da Educación – World Council For Curriculum and Instruction, distinción a la que se añaden otros premios y reconocimientos de carácter científico y académico.

Rosanna Barros

(rbarros@ualg.pt)

Professora Adjunta da Universidade do Algarve. É membro fundador do NAIPFP, Núcleo do Algarve (criado em 2004 e sediado na Universidade do Algarve: <http://naipfp.blogspot.pt/>) do Instituto Paulo Freire de Portugal (<http://www.ipfp.pt/portal2/>). É Membro da Comissão Coordenadora dos Mestrados em Educação Social e em Gerontologia Social da ESEC. Foi Coordenadora da Área Científica de Educação Social e Diretora do Curso de Educação Social da ESEC (Regime Diurno e Pós-laboral), entre 2010 e 2013. Possui licenciatura em Antropologia Social e Cultural (1998). Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social (2002, orientação de Boaventura de Sousa Santos) ambos pela Universidade de Coimbra. É pós-graduada em Direitos Humanos e Democratização pela Universidade de Coimbra (2000) e em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário pela Universidade de Sevilha (2003). Tem Doutoramento em Educação pela Universidade do Minho (2009, orientação de Licínio Lima). Tem em curso alguns projetos de investigação avançada, pertencendo ao CIED (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho) e ao CIEO (Centro de Investigação em Espaço e

Organizações da Universidade do Algarve). E tem diversos Livros e Artigos publicados.

Afonso Celso Scocuglia
(afonso.scocuglia@terra.com.br)

Professor da Universidade Federal da Paraíba (Brasil) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil). Professor visitante da Universidade de Buenos Aires (Argentina) e colaborador da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal). Publicou dezenas de artigos, livros e capítulos de livros no Brasil e em países da América Latina, da África e da Europa. Orientador de dezenas de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Consultor da CAPES/MEC e do CNPq/MCT, Brasil. Integra o Conselho Editorial de diversas revistas científicas no Brasil e no exterior. Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. Doutor em História (da Educação) pela Universidade Federal da Pernambuco (UFPE, Brasil). Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université Lumière Lyon2 (França, 2009) com o desenvolvimento da pesquisa no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP/France). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação pela Unicamp (2010).

Isabel Baptista (ibaptista@porto.ucp.pt)

Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Mestre em Filosofia da Educação pela mesma universidade. Professora Associada da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade

Católica Portuguesa (FEP/UCP), onde coordena atualmente os cursos de formação graduada e pós-graduada (licenciatura, mestrado, doutoramento) em Ciências da Educação – Pedagogia Social. Membro fundador do Gabinete de Filosofia de Educação da FLUP (Unidade I&D/FCT) Membro investigador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH-UCP), onde coordena atualmente a linha de investigação em “Pedagogia Social” e os projetos: “Pedagogia do Laço social e Hospitalidade Urbana” e “Porto Recebe”. Diretora da Revista anual “Cadernos de Pedagogia Social”, Porto: Católica Editora. Diretora da Revista semestral “ A Página da Educação”. Porto: Profedições. Principais áreas de investigação e publicação: Ética, Filosofia da Educação e Pedagogia Social.

José Barrientos Rastrojo
(barrientos@us.es)

Profesor de Filosofía en la Universidad de Sevilla, director de la Red Iberoamericana de Investigación en Filosofía Aplicada y de la Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER. Posee más de ciento cincuenta publicaciones (que incluyen más de veinticinco libros) en diversos idiomas y países, que lo han consolidado como especialista mundial de la Filosofía Aplicada. Así, dirigió el máximo evento mundial de Filosofía Aplicada (8th International Philosophical Conference on Philosophical Practice) y otros congresos y jornadas y congresos nacionales sobre esta cuestión. Su perfil ha sido glosado y sus trabajos han sido estudiados en investigaciones en diversos países como Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Portugal, a República Sudafricana o en diversos países sudamericanos. Muestra

de esta trayectoria, son los diversos premios que ha ganado: Primer Premio Internacional de Filosofía 2012 en México, Primer Premio Nacional de Filosofía 2013 en Italia, Premio Extraordinario de Doctorado 2008-2009, Premio Innovaciones Empresariales de la Universidad de Sevilla 2010 (Mención de Honor), Premio Andaluces del Futuro 2012 (finalista), etc... pueden encontrarse algunos de sus trabajos en <http://issuu/jbbr> e informaciones en el perfil filosofía.aplicada.3 de Facebook o en la blog <http://filosofia-aplicada.blogspot.com>

Deise Choti

(deise.choti@gmail.com)

Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Possui graduação e Licenciatura em Pedagogia – Faculdades Integradas Campos Salles. Atualmente é Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná no curso de Especialização: “Formação a Distância para Educadores da Primeira Infância”, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem EUREKA e Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Grupo de pesquisa PEFOP: Paradigmas Educacionais e a Formação de Professores (de 2008 até a atualidade). Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação com uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias, Formação de Professores, Formação Contínua de Professores com Utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Aprendizagem Colaborativa, Pesquisa, Softwares, Aprendizagem por meio de Recursos Peda-

gógicos Alternativos. Possui extensão Universitária em Tutoria Online (2008) e Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem em curso diversos projetos de Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento em Formação Pedagógica Online.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4423779A2>

Marilda Aparecida Behrens

(marildaab@gmail.com)

Possui graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná-Brasil. Mestrado e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil. Exerceu funções na gestão superior da PUCPR, atualmente coordena o Grupo de Pesquisa PEFOP- Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. Pesquisa e publica livros e artigos sobre a docência e formação de professores, a prática pedagógica, os paradigmas e metodologias inovadoras, com ênfase em Educação Superior. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq- Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil. Consultora da comissão de avaliação da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério de Educação-MEC-Brasil.

Patrícia Lupion Torres
(patorres@terra.com.br)

Bolsista PQ – Fundação Araucária. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1981), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR. Diretora de EAD da Pró-reitoria de Extensão e Comunitária no período de 2005 a 2009. Coordenadora responsável pelo setor de avaliação e pesquisa do Centro de Educação a Distância da PUC-PR no período de 2002 a 2003. Diretora da área de Educação da PUC-PR no período de 1995 a 1999 e de 2003 a 2005. Membro do conselho diretor da PUCWEB no período de 2003 a 2005. Possui livros e capítulos de livros publicados na República Dominicana, no Peru, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Colômbia, no México, em Portugal, e no Brasil.

Impresso em Chiado Print, Lisboa, Portugal