



A BUSCA PELA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO PELA PROBLEMATIZAÇÃO, DIÁLOGO E DEMOCRACIA

Sara Silva

Darcísio Natal Muraro

RESUMO

A realidade educacional brasileira mostra evidências de uma valorização exacerbada da quantidade em relação à qualidade na formação docente. Com essa preocupação, o objetivo deste artigo é o de investigar o perfil de professor atualmente formado pela educação de educadores, buscando à luz das obras de Paulo Freire, outra possibilidade de formação dos professores voltada para a construção da identidade docente pautada pela autonomia a ser construída pelo processo de problematização, diálogo e vida democrática como contraponto às exigências de um mercado educacional atual que prioriza o domínio de conteúdos e habilidades. Essa hipótese encontrou plausibilidade na formação fundada na tríade: concepção de homem como ser social e historicamente inacabado, na assunção do “eu social” como ser dialógico e democrático. Somente dessa forma é possível a instrumentalização do fazer docente no conhecimento teórico-científico e prático voltado para a libertação.

Palavras-chave: Formação, docente, identidade, democracia, Freire.

Introdução

A educação brasileira convive inospitadamente com contrastantes e conflitos que poderíamos retratar pela dicotomia entre ideal-real nos mais diversos aspectos. Nesse cenário, desvelam-se, por um lado, uma preocupação crescente com o tema da formação dos professores. As políticas nacionais de educação colocam em primeiro plano a formação de profissionais licenciados para a docência na Educação Básica. Conseqüentemente, novas instituições públicas de ensino superior são criadas com o objetivo de oferecer maior número de cursos de licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e à distância. Nesse quadro, aumenta o número de instituições particulares que ofertam cursos com este finalidade com grande incentivo e financiamento pelo governo federal.

O Plano Nacional de Formação para a Educação Básica, já em 2007, previa a formação de 330 mil professores visando, sobretudo, habilitar o grande contingente de professores em

exercício não habilitados (graduados) ou atuantes em áreas diferentes da primeira licenciatura (CAPES, 2009). Os projetos governamentais na área de formação docente vêm se colocando como prioridade atingir metas quantitativas, critério que tem maior efeito em termos orçamentais especialmente quando recorrem às agências de financiamento da educação. Explicitam insuficientemente os critérios de qualidade e, mesmo quando o fazem através de processos avaliativos, ficam sujeitos aos ditames ideológicos destas agências ou das elites dominantes. Portanto, uma das questões que nos incomoda no tocante à formação dos professores é a qualidade dessa formação.

Por outro lado, a dicotomia se acirra quando consideramos os aspectos legais e a realidade escolar. As leis que estabelecem e regem a educação brasileira preconizam a democratização da escola e da educação, assim como a construção da cidadania, estabelecendo e determinando a autonomia da primeira e os paradigmas da segunda, os quais devem se fundar em práticas progressistas em favor do educando. Entretanto, a prática corriqueira em grande parte dos ambientes escolares permanece sob os ditames da rigorosa e doutrinadora educação tradicional ou bancária, como denomina Paulo Freire (1987), fortemente arraigada na nossa cultura, que divide a escola internamente em dois mundos distintos, com interesses diferentes e contrários: o dos professores, supervisores, diretores e funcionários da escola e mundo dos alunos.

Essa divisão favorece e promove a competição, a disputa de poder, os interesses particulares, aspectos fortemente valorizados e incentivados pelas sociedades capitalistas. Dessa forma acaba por provocar ou corroborar com o agravamento dos problemas mais candentes vivenciados pela educação brasileira nas últimas décadas: a indisciplina, a violência, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a evasão escolar, o insucesso da educação para a cidadania e o fracasso escolar. Considere-se, por exemplo, o fato dos alunos brasileiros apresentarem índices de desempenho abaixo do esperado em todas as avaliações internas e externas. A estruturação atual da escola não está dando conta de lidar com esses problemas que resultam em prejuízo consideráveis para ambas as partes causando prejuízos irreparáveis para aqueles cujo desenvolvimento não se realiza satisfatoriamente cujas consequências atingem a sociedade como um todo. Dessa forma, a escola vem encontrando dificuldade não somente para efetivar a educação do cidadão intelectualmente crítico e autônomo, como também para cumprir sua função social básica se considerarmos a significativa quantidade de alunos que chega aos últimos anos do Ensino Fundamental sem sequer ser alfabetizado.

O cenário exposto nos leva a pensar a formação dos professores. Desde início temos clareza que por si só o problema da formação docente não é a causa ou a solução para os problemas da educação, mas que tem um papel importante a desempenhar nesse campo conflituoso. Assim sendo, nossa preocupação pode ser traduzida nas seguintes perguntas: qual é o perfil de professor que a educação dos educadores está proporcionando? É possível pensar uma formação do professor que adote como princípio o desenvolvimento de uma identidade teórico-prática do docente que lhe proporcione autonomia no seu trabalho pedagógico? O que entender por identidade docente? É possível desenvolver essa identidade do professor diante de um mercado que quer um profissional de ensino de conteúdos e habilidades? É possível uma formação de professor que conjugue concepção de mundo e capacidade técnica?

Nossa hipótese, baseados nas teses de Paulo Freire, defende que a formação docente, para atingir os interesses da educação progressista-democrática voltada para a formação do cidadão crítico e autônomo, deve sustentar-se sobre três grandes eixos temáticos: a vocação ontológica do homem para aprender e ensinar, o estado democrático como construção social e a dialogação e problematização como ferramenta mestra do processo de ensino-aprendizagem. Três pilares de igual magnitude e proporção, que atuando conjuntamente alicerçam a formação profissional docente: consciência de si e do outro, a corporificação do “eu social” (ser democrático) e a instrumentalização do fazer profissional (conhecimento teórico-prático).

Formação Docente: a vocação ontológica e a identidade docente

No Brasil, a formação do professor foi regulamentada pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, prescrevendo a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, a graduação deve oferecer o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos de cada área, e o título de licenciado, que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Este modelo dissocia o campo de conhecimento específico das ciências e da filosofia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente como condição para a formação do professor para lecionar no Curso de nível secundário. Essa dissociação entre bacharel e licenciado revela a dicotomia profunda entre a teoria e prática e o conteúdo e método.

Este dualismo fica consagrado pela legislação mais recente sobre a formação de professores especialmente as disposições dos Decretos 3.276/99 e 3.554/2000, da Resolução 01/99/CNE/CP, do Parecer CNE/CES, 4133/2001, das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, consubstanciadas na Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006. Consideramos que essa legislação traz um avanço no processo de formação docente ao enfatizar a importância de contemplar aspectos técnicos, epistemológicos, éticos, sociais e políticos. Nossa preocupação é de explicitar à luz das contribuições do pensamento freiriano alguns aspectos fundamentais necessários para a formação de uma identidade docente.

Iniciamos essa reflexão ressaltando a concepção antropológica sócio-histórica de Freire que entende a formação do ser humano como homem-sujeito e o conhecimento como construção histórica.

Paulo Freire (1989, p. 35) em sua vasta obra frisou que: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”, afirmando que o homem é um ser social, que possui “raízes espaço temporais”, “situado e temporalizado”, cuja vocação ontológica lhe permitiu se desenvolver como “sujeito e não objeto”, a partir da reflexão sobre as suas condições, de forma crítica sobre a realidade.

Diferentemente dos outros animais que não possuem historicidade e que pela incapacidade para discernir e transcender permanece num eterno e inconsciente hoje, em que suas relações com o mundo e no mundo abarcam unicamente a esfera do contato, o homem possui vocação para se perceber no tempo e no espaço, como ser historicamente finito, inconcluso, consciente de sua finitude. O homem se percebe no aqui e no agora, perceber-se conhecedor de que existiu um passado e existirá um futuro do qual não fez e não fará parte a não ser como elo de construção. Um elo de construção cravado em um determinado tempo histórico, com possibilidade humana de existir, que mais do que simplesmente viver é se relacionar. Um ser que entende o mundo como realidade objetiva, uma realidade que independe dele e é possível de ser conhecida, entendida, alterada, construída. O homem se percebe não apenas estando no mundo como objeto, mas “com o mundo”, e este estar com o mundo propicia a sua abertura à realidade e um ente de relações e não apenas contatos. A consciência da realidade o torna conhecedor de que

o mundo tem duas faces: natural e cultural, com as quais consegue travar relações como sujeito dinâmico, criador de cultura e aberto à realidade, que marca enquanto se deixa marcar, embora não se reduzindo a nenhum deles. Insere-se no mundo da natureza pelas suas características biológicas e se coloca no mundo cultural como criador.

O que é característico do homem é sua capacidade de se perceber e estar na realidade objetiva que, apesar de ser independente dele, é possível de ser conhecida o que lhe permite lidar com os diferentes desafios. O homem pode captar os dados objetivos da realidade, tomando conhecimento dos laços que permeiam os dados ou fatos e dão continuidade, interagem e dominam a cultura e a história. Por meio dos contatos com o mundo se integra, cria, recria e decide, acrescenta a sua criação ao mundo já criado, temporaliza os espaços geográficos e faz cultura. Assim, ele pode decidir como deve participar da sua época, integrar-se ao espírito desta, apropriando-se de seus temas e reconhecendo suas tarefas concretas. Pela atitude crítica, ele apreende os “[...] temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela” (FREIRE, 1983a, p. 64), domina a realidade, participa de sua época e se humaniza.

Assim, o homem pela sua própria constituição (biológica e social) é um ser propenso à mobilidade, por vocação não se contenta com a mera posição de expectador, mas almeja interferir, criar e recriar, integrar-se às condições do contexto, conhecê-las, mais que estar nele é ser ela, respondendo aos desafios e objetivando-se. O homem justamente por ser e se saber inacabado, inconcluso, finito, como já dissemos, um simples elo entre dados e fatos, num determinado tempo e lugar, utilizando as suas potencialidades físicas e intelectuais, relaciona-se com a sua realidade e, perguntando, lança-se em busca de respostas que lhe permitam superar o seu inacabamento. É ávido por conclusão. Por isso, dialoga, pergunta e responde aos desafios e questionamentos, toma para si a herança da experiência adquirida e nela intervém, cria, recria e decide, integra-a a realidade, às condições do seu contexto, acrescenta-lhe os seus próprios objetivos, humaniza-a, faz cultura, acumula conhecimento, aprende a aprender e aprende a ensinar.

Como resultado dessa busca, tal como e concomitantemente a sua própria produção, o homem produz conhecimento, também como construção histórica. O conhecimento compreende o resultante da ação e da reflexão dos homens em cada época, movidas pela “curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8). Esta curiosidade pode se tornar

epistemológica passando a ser gerida e aperfeiçoada, suscitando métodos que propiciassem tanto a aproximação com os objetos ou fenômenos quanto mensuração dos achados/resultados.

Importa ressaltar que esses métodos viabilizaram a catalogação e registro dos resultados, propiciando ao homem uma construção sócio-histórica contínua de si próprio e do conhecimento que foi acumulado historicamente. Que o homem não só pudesse conhecer, mas também dominar a sua pluralidade, criticidade, temporalidade, historicidade e as consequências da sua ação e reflexão na e com a realidade e repassá-las às gerações mais novas, como forma de garantir que estes possam se situar espaço-temporalmente no processo e, a partir daí, dar-lhe continuidade, para não ter que começar tudo novamente. Daí surge a função da educação: garantir a integração do homem a sua realidade e propiciar instrumentos para que este a partir dessa tomada de consciência de seu inacabamento, da sua imperfeição, possa partir em busca da sua finitude e da sua perfeição, buscar permanentemente a si mesmo.

Nesse contexto, é válido, então, “afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado da sua cultura” (FREIRE, 2003, p. 28).

Como afirmou Freire (1983a, p. 27-28, grifos nossos), a educação somente “[...] **é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem**”, que se comunica (dialoga constantemente consigo próprio e com o outro, buscando a sabedoria. Sabe que esta parte da ignorância, mas também que não existe ignorância absoluta, mas sim saberes relativos que se comunicam e se complementam. Portanto, se a educação é instrumento de ensino também é aprendizagem e vice-versa. Possui caráter permanente, num eterno trocar entre educadores e educandos, em que todos se educam e os diferentes graus de educação não são absolutos.

Assim sendo, a educação é a ferramenta pela qual os homens, supostamente mais humanizados pela experiência acumulada, que já se encontram em estágios mais avançados na formação de suas identidades, ajudam os menos experientes a se humanizarem e se identificarem como homens-sujeitos conscientes, sem, porém, não deixarem de se humanizar. Na expressão cunhada por Paulo Freire (1996, p. 21): “não há docência sem discência”. Da mesma forma, o inverso não é possível.

Consideramos que essa é uma importante contribuição do pensamento freiriano para a construção da identidade do professor como profissional da educação. Saber, ter consciência, assumir, corporificar que ele, assim como o seu alunado e todos os atores comunitários e sociais, ou seja, todo ser humano, sem exceção, é um ser imperfeito em busca da perfeição. A diferença é que esses seres muitas vezes e, por diferentes motivos, encontram-se em estados diferentes dessa consciência (intransitiva, transitivo ingênua e transitivo crítico). Assim, a formação docente deve, necessariamente, ser construída pela reflexão para ser capaz de promover à assunção dessa consciência no seu alunado. O docente deve conhecer a vocação humana e o próprio estado de consciência, para poder reconhecer no seu alunado o estado de consciência destes, e atuar no sentido de promover a assunção para a transitividade crítica, ciente de que todos somos seres programados para aprender.

A formação da identidade docente deve ser constituída sob conteúdos que extrapolem o já cristalizado para a prática docente e fundar-se na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando, no compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo e fundada cientificamente. O compromisso profissional, portanto:

[...] seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. **O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos** (FREIRE, 1983a, p. 21, grifos nossos).

O humanismo, referido por Freire (1983a), na identidade docente demanda assunção e exercício permanente das qualidades indispensáveis à ação docente, as quais devem ser criadas e exercidas na prática do professor cuja intencionalidade política-pedagógica é democrática e progressista:

[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como **amorosidade**, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120, grifo nosso).

Na docência progressista e democrática, a ciência e a técnica devem sustentar-se em atitudes humanas: amorosidade, ética, compromisso, numa relação dialógica, horizontal, entre educando e educador constituindo-se em um ato político. Essa educação não pode ser neutra. Não

é possível separar educação e política. Não podemos desejar praticar uma educação voltada para a cidadania sem nos envolvermos emocionalmente, afetivamente e sem agregarmos a ela nossa intencionalidade política. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...] (FREIRE, 1996, p. 143).

Com isso, podemos verificar que a formação da identidade docente progressista requer, necessariamente, uma ambientação, a assunção de estado democrático de ser e atuar.

A formação docente progressista dialógica e democrática

Paulo Freire fez uma clara e importante explicação sobre a história da inexperiência democrática brasileira, como vimos anteriormente. Sua concepção de democracia é a seguinte:

[...] antes de ser uma forma política, é uma forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento humano (sic). Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1989, p. 80).

Com isso, Freire quis dizer que a democracia é uma construção coletiva, em que os próprios indivíduos a constroem com as próprias mãos, pautada no diálogo, na problematização e na solidariedade e responsabilidade social e política. A “democracia verdadeira”, como nominada por Freire (2003, p. 27), no ‘sentimento de Estado Nacional’, consciência de e respeito à coisa pública, interesse comum, comportamento participante, autogoverno, propicia a “feitura da sociedade” (FREIRE, 2003, p. 66), mas também requer considerável experiência e conhecimento acerca da coisa pública.

Mais ainda, Freire percebe a democracia como algo que não acontece de uma hora para outra, imposta por decreto, pela concessão de uma autoridade autointitulada democrática, ou por uma sociedade apenas deixar de ser capitalista. Para ele, a democracia, a liberdade, a autonomia, é um processo. Não um processo imposto de cima para baixo, mas sim uma conquista em conjunto, fundado no respeito, no diálogo e no poder de decisão compartilhado, como parte da própria humanização do ser humano, e da sua vocação para “ser mais” (FREIRE, 1983a, p. 31).

Infelizmente,

[...] vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se podia ouvir, era a do púlpito. As restrições a nossos

contatos, até os internos, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Contatos que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiência com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Contatos que vão levando os grupos humanos, pelas observações, a retificações e ao seguimentos do exemplo. Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses cada vez mais gulosos da metrópole, revelava a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte (FREIRE, 2003, p. 70, sic).

Desta forma, o que se construiu foi exatamente o contrário: uma “inexperiência democrática”, com a qual convivemos até os dias de hoje.

Como já vimos, desde os primórdios, a ação colonizadora no Brasil não mostrou interesse pela criação de uma sociedade autêntica, livre e democrática. A sociedade brasileira se formou sob a negação do diálogo (a comunicação), em que imperou o mutismo, como “resposta a que falta teor marcadamente crítico” (Freire, 1967, p. 69), por um lado; e, os comunicados, por outro. Com a presença de apenas dois tipos de homens: os nobres e os plebeus, convivendo sob relações sociais de domínio e paternalismo/assistencialismo, que não deu chances a dialogação, nem tampouco a participação das massas na vida política e econômica, ou econômica e uma relação pautada na dicotomia: paternalismo/assistencialismo-acomodação. Ao longo de muitas décadas e ainda hoje, a educação vivenciada, independentemente da esfera em que observe (básica, média ou superior), ainda tem seu olhar voltado para a “adaptar o homem”, “matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha” (FREIRE, 1983b, p. 32).

A transformação dessa situação rumo à formação da identidade teórico-prática, social e profissional que lhe cabe e é plausível depende de repensar a educação do educador, levando-se em conta alguns aspectos: tornar totalmente explícito por meio de pesquisas, informações e os esclarecimentos das razões dessa realidade educacional construída ao longo de séculos; propiciar aos formando instrumentos de reflexão e de vida democrática no universo escolar.

Parece-nos que com essa instrumentalização o docente em formação poderá se conscientizar e corporificar que identidade cultural é a assunção - ato de assumir - de nós por nós mesmos. Recebendo e se instrumentalizando, ao mesmo tempo, para ensinar que a “preocupação mais enfática da educação para o desenvolvimento e para a democracia”, “há de ser a de oferecer ao educando instrumentos com que resista aos poderes de ‘desenraizamento’ de que a civilização industrial”, capitalista, “a que nos filiamos, está amplamente armada” (FREIRE, 2003, p. 38).

Assim, insistimos que a formação de docentes deve investir vigorosamente em uma educação solidificada na ação, no diálogo e na participação, o que equivale dizer uma formação *na e para a* democracia. Pois, como se pode observar no anunciado, a seguir, 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 a nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência (FREIRE, 1983b, p. 68).

Sobretudo, quando estamos mergulhados em um estado político-social antidemocrático, em que a liberdade se aplica ao mercado, em que não existe lugar para o diálogo, e onde ter mais prevalece sobre o ser mais. Em que a coisa pública, pobres, trabalhadores, sobretudo os professores e trabalhadores da educação são constantemente desrespeitados e desvalorizados não somente pelos governantes, mas pela sociedade como um todo.

Hoje, mais que nunca, a educação somente pode ser concebida como preparação para a formação para a autonomia em meio a discussões corajosas sobre a sua problemática, a problemática da sua realidade e da sua inserção nessa problemática, sob diálogos constantes com o outro. Nesse sentido exige a predisposição à revisão, à análise crítica dos achados, à rebeldia, “no sentido mais humano da expressão”, como possibilidade plausível de mudança; e na identificação com “métodos e processos científicos” (FREIRE, 2003, p. 38).

Como observado, somente consciente do seu papel e instrumentalizado para exercê-lo, o educador estará apto para se voltar à melhoria de seu padrão e para uma “educação crítica e criticizadora”, diante de uma realidade consumista-capitalista de verdades prontas determinadas pelos discursos das ciências e das exigências dos programas educativos, livros didáticos, etc., fomentar a superação da “transitividade ingênua para transitividade crítica”. Em outros termos, promover uma educação libertadora que se contraponha às relações econômicas que ferozmente lutam para manter a alienação do real, expropriar o saber e escravizar a prática. Uma educação que contribua para o “partejamento” social, ampliando e alargando a capacidade de docentes e discentes para “captar desafios do tempo” e colocar-se “em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (FREIRE, 1989, p. 86). Armar-se e armar o educando contra a ação domesticadora.

As armas para a democratização se encontram e são encontradas na esfera da transitividade crítica, que:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição das explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 2003, p. 34).

Com isto, concluímos que a democratização pela sua própria essência pressupõe mudanças constantes, flexibilidade, inquietação. Para tanto, a educação tem que ser pautada no e pelo diálogo que pressupõe a reflexão crítica e o consequente posicionamento ativo e transformador diante dos problemas.

O diálogo como prática pedagógica

Na parte anterior refletimos sobre a importância do diálogo no processo educacional voltado para a democracia e autonomia. Verificamos, também, que a educação progressista-democrática deve, necessariamente, ser solo fértil de discussões e debates, de trocas de ideias e temas, de estranhamento da realidade e excitação do pensamento, da prática ativa e reflexiva, de suscitação de perguntas, busca e procura de respostas, de realização, criação, invenção, incorporação de resultados, sugestões, oportunidades. Enfim, a educação deve ser participativa, investigativa, sugestiva, rebelde, viabilizada e incentivada pelo professor. Vimos, ainda, que a formação docente deve investir vigorosamente na construção de uma práxis solidificada na ação, diálogo e participação. Os conteúdos programáticos dos cursos superiores para a formação docente devem abarcar com considerável privilégio as propostas pedagógicas voltadas para a reflexão e assunção de uma identidade profissional e social dialógica e problematizadora. A hominização deve se orientar para a formação do homem-sujeito, orientação ontológica “para o outro”, de “ser para o outro” (fazer para o coletivo), transcendendo as barreiras do “para si” e “em si” (fazer individual), rumo ao “eu social” (FREIRE, 1983a, p. 55-56).

Assim, a formação do professor democrático mesmo em um regime autoritário e anti-dialógico, como a atualidade brasileira se apresenta, não pode deixar de se fixar no campo da

problematização da realidade, utilizando como principal instrumento de ação a relação libertadora professor-aluno, conhecimento/ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1983b, p. 39), a educação libertadora, problematizadora, cuja intencionalidade é a de ser consciente, não concebe nenhum tipo de depósito, transferência, transmissão, mas requer “ato cognoscente”, “[...] em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro”.

A Educação, desta forma, produz e se traduz pelo ciclo gnoseológico, em que “Ensinar, aprender, pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnoseológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2000, p. 31) A educação é uma “situação gnoseológica” (FREIRE, 1980, p. 90). Por isso, Freire defende que a educação deve se orientar pelo ciclo gnoseológico para mostrar o potencial de libertação que a educação carrega. A educação concebida por Freire como a prática da liberdade implica nesse ato de conhecimento crítico e dialógico que liberta transformando a realidade

Assim, a principal exigência da educação problematizadora é que as contradições e, até mesmo, as separações de mundos entre educadores e educandos sejam superadas, pois a relação dialógica, “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes”, somente é possível quando ocorre em torno de um mesmo todo cognoscível (FREIRE, 1983b, p. 39).

Neste contexto, é válido lembrar que a formação docente deve, antes de tudo, ter por princípio que educador e educando são igualmente atores e autores do processo de educação. São inextrincáveis a tal ponto que não se pode mais distinguir quem educa e quem é educado, pois ambos educam e se educam concomitantemente. Essa é a grande proposta da educação democrática, libertadora: uma relação diálogo-dialética permanente entre educador-educando, educando-educador, centrado na dimensão do conhecimento e na aceitação do outro, na interação e na intersubjetividade, de contínuo crescimento, rumo a hominização coletiva, permeado pela solidariedade social e política, em prol da “*emersão das consciências, de que resulte a inserção crítica na realidade*” (Freire, 1983b, p. 40, *italico do autor*).

No entanto, cabe registrar, como elucida Gadotti (1996), que apesar de o saber de todos ser valorizado, pois o saber dos alunos não é negado, como ocorre na educação tradicional, o

educador não se limita ao saber do aluno, devendo ultrapassá-lo. Assim, não ocorre nenhuma confusão entre a função do professor e a função do aluno.

Assim, a educação proposta por Paulo Freire é um processo político pedagógico revolucionário, de transformação, descristalizador do poder tradicional e cristalizador do poder em novas formas de relação, que tem na competência profissional, na segurança, comprometimento, liberdade, autoridade, respeito à autonomia, curiosidade e bom senso: o seu motor; e na amorosidade, generosidade, humildade, utopia (esperança) o seu combustível.

Freire (1979, p. 17) não concebe a utopia como algo irrealizável, como idealismo. Pelo contrário, a utopia, para ele, é dialetização dos atos de denunciar e anunciar: a estrutura desumanizante e a estrutura humanizante, respectivamente. A utopia é, por está razão, um compromisso histórico. Ela exige conhecimento crítico. Ela é um ato de conhecimento, pois tanto para denunciar como para anunciar é preciso conhecer. Assim, a conscientização implica em utopia, em profecia de revoluções e renovações, em esperança, em humanização.

Desta forma, mesmo e, sobretudo, em um mercado neoliberalista, autoritário, que coisifica a educação, desvaloriza a docência ao mesmo tempo em que exige que esta dê soluções para todos os problemas, que quer um profissional de ensino de conteúdos e habilidades, aptos a conjugar concepção de mundo e capacidade técnica, a resposta para a democratização é o diálogo.

O diálogo, segundo Gadotti (1991, p. 69), compreende “uma exigência existencial que possibilita a comunicação”, mas que para ser colocado em prática, requer que não se coloque na posição de quem sabe tudo. Requer colaboração, união, organização e síntese cultural, ou seja, interação entre professor e aluno, do professor com e não sobre o aluno, para que ocorra a comunicação.

Vale ressaltar que a comunicação somente é eficiente quando sujeitos interlocutores incidem sua admiração sobre o mesmo objeto e a expressem por meio de signos linguísticos comum a ambos, para que ocorra a compreensão sobre o objeto da comunicação de maneira semelhante.

Assim:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experimental’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual

incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1980, p. 52).

A memorização mecânica, sem a problematização da objetividade e a sua vinculação com a realidade, sobretudo, para as crianças, pode ser apenas uma “falsa abstração”. Já o diálogo, por sua vez, possibilita “descobrir a relação com um quefazer humano” (FREIRE, 1980, p. 52). Concomitantemente com a demonstração da experiência, é fundamental que o educando perceba criticamente o sentido do saber como busca permanente. Isso deve ser propiciado pela discussão acerca do significado do achado científico, da sua dimensão histórica, da sua inserção no tempo e da sua instrumentalidade.

Na educação dialógica, o papel do professor é de suma importância, pois à medida que ele vai dialogando com os educando, problematiza as questões menos claras, indagando o porquê, o como, qual a relação entre as afirmações, etc., ou seja, levanta questões que proporcionem ao educando a organização de um pensamento.

A educação dialógica-problematizadora prioriza a pergunta. Por meio da pergunta se traduz a curiosidade. Portanto, uma educação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento da criticidade valoriza e instiga a pergunta, independentemente do conteúdo a ser trabalhado, pois tudo pode ser problematizado. O professor deve fazer da pergunta uma prática constante, de forma a desenvolver nos alunos o gosto pela pergunta ou o hábito de perguntar:

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere num movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, **o papel do educador longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta**, com que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48, grifos nossos).

Concluindo, o diálogo envolve comunicação, curiosidade, busca, descoberta e experienciación a partir da realidade, num processo contínuo de estímulo a perguntas em torno da sua própria prática e respostas que envolvam a ação que provocou a pergunta. Como afirma Freire e Faundez (1985, p. 49): “Agir, falar, conhecer estariam juntos”.

Considerações Finais

Nossa inquietação partiu de uma análise que evidencia a defasagem existente entre os objetivos propostos tanto qualitativa quanto quantitativamente para a educação e os altos

investimentos decorrentes e os resultados muito aquém dos padrões estabelecidos tanto em nível nacional e internacional. Como consequência desse quadro percebemos a continuidade de um círculo vicioso na história brasileira que se expressa em problemas como a violência, a consciência ingênua, a exploração do trabalhador e o não desenvolvimento da vida democrática. Consideramos que parte desse quadro se deve ao processo de formação de professor que tem privilegiado o critério quantitativo tanto no sentido de aumentar o número de docentes para atender à demanda do mercado quanto no entendimento de formação como domínio de conteúdos pré-determinados por este mercado para poder transmitir.

Defendemos a necessidade de desenvolver a formação do professor pautada por outro pressuposto: a construção da identidade docente voltada pela autonomia como condição de possibilidade para uma mudança na realidade educacional e sócio-política. Buscamos as contribuições de Paulo Freire, especialmente sua defesa do que podemos chamar de formação docente progressista democrática que se consubstancia numa formação que permanentemente busca a assunção da consciência de si e do outro, na corporificação do “eu social”, na constante descoberta da vocação ontológica humana de inacabamento e abertura para o aprender e para ensinar mútuo, na dialogação e na problematização geradoras da consciência crítica, criativa e esperançosa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF. Disponível: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados.** 29.05.2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2738-plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados>>. Acesso em: 25 fev. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação e Mudança.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Pedagogia da autonomia**, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 15ª. ed. 2000.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Desmistificação da Conscientização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. “A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho”. In. GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortes, 1996, p. 69-116.
- _____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione (Série Pensamento e Ação no Magistério), 1991.