

Como é tratada a questão da autonomia na escola?

**Silvia Regina Canan*

RESUMO

A construção deste trabalho de pesquisa teve como propósito compreender a relação existente entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos. Para atendermos a esse objetivo, buscamos apoio teórico na Epistemologia Genética de Jean Piaget nas obras de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao processo de tomada de consciência e de conscientização. Com Piaget compreendemos que a moral não é inata nos seres humanos nem imposta simplesmente pelo meio social; é, ao contrário, resultado de um longo processo de construção. Com Freire, aprendemos que o processo de conscientização pelo qual chegamos à consciência crítica, pode significar o ponto de partida de uma prática pedagógica comprometida com a construção de um aluno mais autônomo.

* Mestre em Educação - Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora do Departamento de Ciências Humanas.

ABSTRACT:

The construction of this work of researt had the purpose the comprehend the existent relation between the teacher's methodological and epistemological attitude and the building student's autonomy. In order to attend to this aim we search theoretical support in Jean Piaget's Genetic Epistemology and in Paulo Freire's achievements, especially regarding the process of taking of conscience and awarness. From Piaget, we comprehend the moral isn't innate in human beings nor simply imposed at social environment; on the contrary, it is a result of a lengthy building process. From Freire, we learn the awarness process, through which we get to the critique conscience, can mean the starting point of a pedagogical practice engaged to the building of a more autonomous student.

"Longe de significar isolamento e impermeabilidade às idéias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de situar-se consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade" (Taille, 1992).

O texto que ora apresentamos traduz parte do trabalho de pesquisa que realizamos durante o Curso de Mestrado em Educação¹, tendo como referenciais teóricos de fundo Jean Piaget e Paulo Freire. Elenca algumas das conclusões a que chegamos ao longo dos dois anos em que nos imbricamos nos espaços da escola e da universidade, trocando idéias com alunos, professores, colegas de mestrado, orientador, colegas da URI - professores e funcionários e

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - 1997.

Orientador: Professor Dr. Fernando Becker

com todas as pessoas que, pacientemente, nos ouviram. Traz também, no seu interior, depoimentos colhidos dos sujeitos com os quais interagimos.

Esta investigação teve como propósito central a busca de respostas à seguinte questão: Qual a relação existente entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos? Para dar uma resposta a este problema, utilizamos como principal aporte teórico os estudos piagetianos acerca do desenvolvimento lógico e moral e também os estudos de Paulo Freire sobre o processo de conscientização.

Nossa inquietação a respeito desse tema originou-se das incursões feitas durante nossa vida acadêmica por várias escolas e, posteriormente, como educadora já atuando nelas. Chamava-nos atenção que em algumas salas de aula os alunos pareciam expressar melhor seu pensamento, questionavam mais e se destacavam pela rapidez ao resolverem *situações-problemas* apresentadas pelas professoras.

Pensamos, então, em realizar uma pesquisa que nos apontasse algumas respostas aos *porquês* dessas atitudes dos alunos, a partir de três aspectos: a metodologia utilizada pelo professor para desenvolver suas aulas, a epistemologia subjacente a essa prática pedagógica e a construção da autonomia pelos alunos.

O estudo nos permitiu conhecer com mais profundidade as relações estabelecidas no espaço da escola e, mais especificamente, da sala de aula. Nesse sentido, visualizamos a preponderância de um trabalho fundamentado e sedimentado por uma pedagogia diretiva de bases behavioristas, tendo em vista que os educadores com os quais interagimos expressavam claramente, em suas atitudes e nas

colocações realizadas durante a entrevista, sua crença na transmissão do conhecimento. Vejamos nesses depoimentos: "Conhecimento é a noção que temos, principalmente científica, do mundo que nos cerca, das descobertas, criações (...) A criança adquire tudo isso quando exposta a esta realidade"; ou ainda, "O conhecimento que a criança adquire na escola é passado pelo professor que orienta, explica, ajuda, abre caminhos...". Nesse cenário acompanhamos algumas tentativas de realização de atividades nas quais os alunos interagiam. Os educadores nessas ocasiões afastavam-se temporariamente do diretivismo, retomando a ele tão logo a situação tivesse sido superada.

Isso não ocorre tão somente em relação à metodologia, mas também quando expressam suas idéias sobre como acontece o processo de desenvolvimento do conhecimento. Dificilmente eles respondem de acordo com a concepção epistemológica interacionista, como vimos nos exemplos acima. Suas respostas normalmente retratam o modelo diretivo sustentado pela epistemologia empirista na qual acreditam.

Às vezes, ao falar sobre suas práticas, mencionam aspectos relativos ao modelo pedagógico relacional (Becker, 1994). Em função disso consideramos que esses aspectos dificilmente são originários de uma concepção teórica construída pelos educadores, mas, pelo contrário, podem ser resultado de um discurso mais moderno que, na prática, se reduz a detalhes mais periféricos como algumas atividades (normalmente copiadas de outros) ou até mesmo na distribuição dos alunos em sala de aula (sentados em grupos). Essa é uma forte demonstração da fragilidade teórica do professor, provavelmente consequência de sua formação processada de forma inversa: ao invés de refletir sobre a prática pedagógica da qual é

sujeito para, a partir daí, teorizar sobre ela, re-construindo-a e reavaliando-a permanentemente, ele, em primeiro lugar, apropria-se da teoria para, a seguir, impô-la à prática sob a forma de receitas já copiadas por ele e por outros tantos educadores. Ocorre, então, um descomprometimento entre teoria e prática, pois ambas não têm como pressuposto possibilitar aos alunos a vivência do processo de construção do conhecimento.

Isso acaba por evidenciar a inexistência da ação do aluno sobre seu objeto de conhecimento, no sentido que Piaget nos propõe. A ação se reduz ao ato mecânico da cópia e da reprodução. Nesse caso a experiência passa a ser sinônimo de vivência. Não se pensa na experiência enquanto ação e abstração a partir dessa ação. A esse respeito Becker (1993) assim se refere:

"'Vivência' significa, portanto, submissão ao meio, ao mundo do objeto, ao estímulo e não a sua transformação. O sujeito reproduz, pela experiência, o meio; não o transforma" (p.333).

A epistemologia empirista constitui, portanto, o aporte teórico-filosófico da pedagogia da repetição e da reprodução, ou seja, identifica-se claramente com o conceito de treinamento. O treinamento traz em si as marcas do autoritarismo fundamentado e legitimado na concepção psicológica behaviorista tanto através da prática pedagógica quanto na crença teórica por ela sustentada. É o que Freire(1979) chamaria de Educação Bancária.

A esse respeito, foi possível identificarmos como as próprias crianças demonstram os resultados dessa forma autoritária de educar. Foi especialmente na atividade de teatro que pudemos

perceber os reflexos desta ação. Todas desenvolviam um mesmo ritual (passavam palavras no quadro, ordenavam que os demais lessem, passavam conta no quadro...), o treinamento gera um comportamento uniforme e, portanto, heterônomo.

Ao professar essa epistemologia, o docente demonstra sua convicção no poder ilimitado do seu ensino para produzir aprendizagem. A não-aprendizagem é problema único e exclusivo do aluno. Essa crença se reflete em todos os aspectos da prática pedagógica e se fortalece na avaliação escolar que ajuda a matar a criatividade dos alunos. As novidades, num primeiro momento, não são bem aceitas, pois elas, via de regra, não podem ser reproduzidas, então, não têm valor pedagógico. Entretanto, tão logo elas acontecem na sala de aula, o professor passa a repeti-las mesmo que não compreenda sua origem.

Assim, o professor, ao orientar (mesmo que de forma inconsciente) seu trabalho a partir de uma epistemologia empirista, tem dificuldades de estabelecer avanços pedagógicos. Avançar pedagogicamente pressupõe mudar o paradigma epistemológico que nos orienta.

No caso empirista, por exemplo, seria reavaliar a forma como o sujeito se relaciona com o mundo não se limitando a repeti-lo, imitá-lo ou copiá-lo. Mas o professor apresenta restrições a essas mudanças utilizando-se de argumentos como: "Entendo que a linha do construtivismo deixa a criança muito à vontade. Até alguns professores já começaram e não deu certo e tiveram que partir para o tradicional". A relação ativa que promoveria transformações tanto no sujeito, quanto no objeto, implicaria um paradigma epistemológico de outro nível:

"Uma epistemologia inte racionista, que explica o trabalho da ação como abstração reflexionante, ou ainda o trabalho da ação como experiência lógico-matemática" (Becker, 1993, p.33).

Enquanto professar uma epistemologia sustentada pela teoria behaviorista, o docente não contribuirá efetivamente para a construção da autonomia do aluno. Estamos, assim, respondendo a uma das questões que nos impusemos quando da realização desse trabalho: de que forma a postura metodológica e epistemológica do professor pode facilitar ou dificultar a construção da autonomia dos alunos?

Pode dificultar, sim, à medida que utiliza seu espaço de sala de aula para "transmitir" pura e simplesmente conhecimentos já elaborados, pois, mesmo a criança possuindo os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou "razão prática", ou então de uma consciência intelectual ou razão pura,

"nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, tanto uma quanto a outra se elaboram em estreita conexão com o meio social" (Piaget, 1996, p.65).

Sendo assim, tanto sob a forma de uma metodologia diretiva, quanto sob a crença teórica que a sustenta, o behaviorismo resulta em relações de coação que reforçam o egocentrismo; o sujeito não consegue chegar à tomada de consciência necessária à constituição de normas propriamente ditas. E neste sentido que

concluimos com Piaget (1994) que "a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo" (p. 297).

Do ponto de vista moral, o egocentrismo produz a anomia, que somente perderá terreno, progressivamente, a partir dos julgamentos e avaliações dos outros sob a pressão de regras lógicas e morais coletivas. Esse julgamento crítico nasce da troca de idéias e da discussão e isso é possível somente entre iguais. Então, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de fazer.

A coação gera o respeito unilateral e, enquanto esse é o único a agir, fica evidente um "realismo moral" que equivale ao "verbalismo intelectual"²: "apoiando-se de um lado, sobre a exterioridade da regra, tal realismo é mantido, por outro lado, por todos os realismos próprios à mentalidade egocêntrica da criança" (Piaget, 1994, p.299). A esse respeito encontramos na fala das crianças a confirmação desse verbalismo intelectual exterior à regra: "Eu acho melhor ir para a aula, senão... a professora dá um xingão"; "Daí eu ganho uma surra do pai". cremos, portanto, que é a partir da cooperação que essa atitude pode ser corrigida, porque ela exerce, tanto no domínio moral quanto cognitivo, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo, pois, como nos diz Piaget: "Só a cooperação leva à autonomia" (p. 299).

A história nos tem mostrado a liberdade individual como um valor que apareceu tardiamente na sociedade. A vida social por longa data exigiu dos indivíduos o conformismo obrigatório e a submissão cega e heterônoma. Nas sociedades chamadas "primitivas", por exemplo, ocorria a subordinação das gerações

² "Realismo moral" equivalendo ao "verbalismo intelectual" tem aqui, o sentido que lhe deu Piaget (1994): o "verbalismo" seria o duplo produto do método da autoridade oral e do sincretismo próprio da linguagem egocêntrica da criança. Isto é, a mística da palavra adulta determinando a conduta da criança de forma exterior à regra, portanto, de modo heterônomo.

jovens aos antigos e uma submissão geral dos velhos e dos jovens aos seus ancestrais. Nas sociedades orientais e antigas, em função do "patriarcado", os filhos permaneciam menores enquanto o *Pater Familias* vivesse, e assim por diante. Quando a cooperação começou a se impor e nesse sentido vencer a repressão, a liberdade individual tornou-se um valor necessário. Essa liberdade não significava a anomia ou a anarquia, ela apontava para a autonomia. Segundo Piaget (1996) essa autonomia significava "a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e à constituição da qual ele colabora com sua personalidade" (p.201).

Portanto, educar para a liberdade pressupõe, em primeiro lugar, a educação da inteligência ou da razão. O indivíduo, quando se submete à repressão ou à autoridade, não sendo capaz de pensar por si próprio, não é livre. Podemos trazer novamente a questão da punição utilizada na escola, segundo os professores como uma forma de fazer os alunos pensarem sobre suas atitudes erradas, ou para ajudar na mudança de comportamento. Vejamos: "Nem sempre é a melhor receita, pois às vezes é traumatizante para o aluno. Porém, às vezes deixá-los afastados das brincadeiras ou trabalhos, para pensar sobre o que fizeram pode ajudar"; "Eu fiz muitas vezes é tirar o recreio". A esse respeito nos mostra Piaget (1996) que crianças submetidas a métodos autoritários têm seu espírito submetido a um conformismo exterior, não conseguindo ter uma percepção real das regras por elas obedecidas:

"A disciplina imposta de fora ou sufoca toda a personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos

deveres ou das condutas conformistas e um eu sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros" (p. 68).

Se a disciplina imposta, pelas suas conseqüências negativas à socialização, forma para a heteronomia, o indivíduo, desafiado a estabelecer relações de cooperação e de troca de pontos de vista, educa-se para a autonomia e para a liberdade. Dessa forma vai aprender a julgar e colocar seu espírito crítico a serviço da razão autônoma, comum a todos os indivíduos, independente dos ditames das autoridades externas.

Nesse sentido, o ensino deve dirigir-se para a aprendizagem do pensar, mas é difícil aprender a pensar num regime autoritário. O pensar supõe procurar por si próprio, criticar livremente, demonstrando seus pontos de vista de forma livre e cooperativa. É, pois, condição indispensável para a educação da liberdade a educação do pensamento, da razão e da própria lógica.

Cabe à escola propor aos alunos um espaço para o desenvolvimento de pesquisas, experiências, leituras e discussões de pontos de vista, evitando agir tão somente para satisfazer os desejos adultos, mais especificamente, os do professor. Propor essa educação que permite o desenvolvimento da liberdade intelectual supõe acreditar que, a partir da cooperação, da pesquisa em comum e de todas as atividades que descrevemos, os alunos irão construindo a cada dia sua autonomia.

Não conseguimos, porém, perceber essa mesma possibilidade de educação para a autonomia numa concepção

pedagógica diretiva, de cunho behaviorista, retratada pela educação tradicional. Para uma epistemologia empirista, reforçada por uma metodologia em que o professor se coloca como a autoridade máxima do processo, transmissor por excelência do conhecimento, resulta uma moral da obediência ou da heteronomia. Esta, se tomada ao pé da letra, conduz ao mais pernicioso conformismo social.

Como pode, pois, o professor e a escola como um todo ajudar na construção da autonomia?

Ouçamos Piaget (1996) para responder a essa questão:

"(...) isso depende antes de tudo da atitude do professor. Ele quer ter um papel de autócrata e transformar a classe em monarquia absoluta ou às vezes mesmo numa espécie de teocracia moral? Ele tem poder para tanto. Mas será que ele quer preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de disciplina interior (por oposição a submissão externa e simplesmente conformista)? É preciso então inspirar-se de um ideal democrático já na escola, e não em palavras ou 'lições', mas na prática e na vida real da classe " (p.203).

Pensamos na "escola ativa" proposta por Piaget (1996) onde as matérias a serem ensinadas às crianças não devem ser impostas de fora, mas redescobertas por elas a partir de investigação e de atividade espontânea. Essa atividade se oporia à pura receptividade e a escola se caracterizaria como o espaço apropriado para os alunos realizarem experiências morais. Isso poderia se desenvolver a partir de três pontos.

Em primeiro lugar, a educação formaria um todo e cada atividade executada pelas crianças, nas diferentes disciplinas, pressuporia um esforço do caráter e um conjunto de condutas morais, supondo igualmente uma certa tensão da inteligência e mobilização dos interesses dos alunos. Mesmo desenvolvendo atividades de Português, Matemática, História, ou qualquer outra, não poderiam assumir postura de espectadores passivos, obedientes às leis morais do respeito unilateral, resumindo-se a trabalhar de acordo com as exigências do professor.

Ao contrário, os alunos devem assumir uma postura diante do grupo com o qual interagem baseados nos princípios da ajuda recíproca, do respeito na discussão, do desinteresse e objetividade que a pesquisa científica, exercida por intelectuais adultos, exige. Assumir a classe passará a constituir-se numa associação de trabalho deixando evidente que vida moral e atividade escolar possuem laços comuns que as unem.

A segunda característica dessa escola seria a colaboração no trabalho. Contrariando a escola tradicional marcadamente individualista, onde a turma ouve o professor e reproduz para ele o saber memorizado, constituindo-se tão somente numa soma de indivíduos e não numa sociedade. A marca coletiva é fruto do trabalho da criança que toma iniciativas, constituindo-se como alguém que sabe cooperar e trocar pontos de vista. Se inicialmente egocêntrica e heterônoma, realizando trabalhos em grupos, pesquisas e outros, a criança se construirá cada vez mais social. Se o respeito mútuo, além do respeito unilateral, é a base do desenvolvimento moral, então a cooperação é o procedimento mais fecundo de educação moral.

Por fim, há uma terceira característica dos procedimentos ativos especificamente morais, inspirados na noção do

*self-government*³ e de "trabalho em grupos". Quanto ao trabalho em grupo, esse se faria a partir de pesquisas realizadas pelos alunos em comum, com equipes ou com colegas de quem vão se aproximando espontaneamente, orientados e instigados pelo professor. Ele contraria o propósito da escola tradicional reforçadora da metodologia da transmissão, ou seja, aquela onde a classe ouve em comum, mas os deveres são executados individualmente pelos alunos. Essa metodologia, mais do que qualquer situação familiar, contribui para fixar o egocentrismo espontâneo das crianças.

É especialmente contra este estado de coisas que reage o método do trabalho em grupo: "a comparação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual" (Piaget, 1994, p.301). Essa inovação, que poderíamos chamar pretensiosamente de "revolução", somente terá valor à medida que a iniciativa não seja unicamente do professor nem somente das crianças, mas de ambos, que trabalharão na condução das atividades que serão complemento da atividade intelectual; a vida social teria sentido somente em função da renovação do próprio ensino.

Por sua parte, o *self-government* pressupõe a aprendizagem a partir da descoberta, ou seja, para aprender Física, Gramática, ou outra disciplina, o melhor método é a descoberta que professor e alunos fazem, interagindo, através de experiências, ou da análise de textos, as leis ou regras próprias à matéria. Da mesma forma, para que as crianças possam adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, o professor, juntamente com elas, deve vivenciar situações que lhes permitam experimentar

³ O *Self-Government* sugerido por Piaget baseia-se nos princípios descritos por F. W. Foerster e Ad. Ferrière, significando "O governo das crianças por si próprias". A esse respeito ver PIAGET, J. O **juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

diretamente a realidade, discutindo em conjunto as leis que a constituem.

Cabe às crianças, em acordo com o educador, organizarem essa sociedade que é a sala de aula, visto que a classe forma uma sociedade real, baseada no trabalho em comum de seus membros (Piaget, 1996). Elas mesmas, juntamente com o professor, devem elaborar as leis que regulamentarão a disciplina da escola e eleger o "governo" encarregado de executar tais leis. As crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e à responsabilidade individual.

"Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda sua personalidade" (p.22)

É com base nestes pressupostos que retomamos a importância das proposições da escola ativa. Vale dizer, seja qual for o domínio a que se estende a educação moral, o método ativo busca dois pressupostos básicos. O primeiro é o de não impor, pela via da autoridade, aquilo que a criança pode por ela mesma descobrir e, em seguida, para isso acontecer, é preciso que a escola crie um meio social apropriado no qual a criança possa desenvolver as experiências por ela desejadas. A escola ativa ensina uma comunidade de trabalho com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, tendo em vista o fato de a vida coletiva ter-se revelado indispensável ao desenvolvimento da personalidade, não apenas no que tange aos aspectos morais, como também aos intelectuais.

Essa maneira de pensar a educação, ao mesmo tempo em que sugere a formação de um verdadeiro cidadão consciente, criativo, crítico, nos coloca uma outra questão tão séria e importante quanto essa da moral da autonomia. Referimo-nos à formação do professor. Essa escola será válida e viável se o educador, enquanto mediador desse processo, repensar permanentemente sua postura, criando, assim, sua identidade. Essa identidade vista não como algo externo, possível de ser adquirido, mas como parte de um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Assim, não nos parece possível visualizarmos somente o universo moral do aluno fora do contexto da formação do professor, considerando para tanto a maneira de o educador conceber o homem e a sociedade. Um olhar que não traz essa preocupação dá mostra de uma visão unilateral da educação que leva a um cerceamento do processo em desenvolvimento. Mas como podemos resolver essa questão da formação do professor diretivo, agindo segundo uma fundamentação behaviorista, conforme já mostramos anteriormente?

Pensamos que as agências formadoras precisam reavaliar os projetos pedagógicos de seus cursos, especialmente no que se refere ao perfil de aluno que o curso pretende formar. Dizemos isso na medida em que pesquisas como a de Cunha (1992), retratando "O Bom Professor e sua Prática", refere que a maior influência na definição do comportamento do professor vem, em primeiro lugar, de sua experiência enquanto aluno e, em segundo lugar, de sua prática como docente.

Diz a autora:

"Difícilmente teremos hoje professores que tenham vivenciado experiências diferentes da

que tentam construir. Eles procuram melhorar a sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que, a priori, contém um pressuposto da ação de ensinar. Para uma ação dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento" (p.168-169).

Vemos isso como uma responsabilidade que cabe às agências formadoras; fazer acontecer a mudança de paradigma de um ensino tradicional, que coloca o professor como um iluminado, a quem cabe a tarefa de ensinar; para um ensino baseado numa pedagogia relacional em que o professor, além de ensinar, precisa aprender o que o seu aluno já aprendeu até o momento (condição básica para futuras aprendizagens). Da mesma forma, o aluno tem que aprender/vivenciar criticamente o que o professor tem a ensinar (conteúdos universais, da cultura formal...). Isso levará ao que Freire (1980) chama de desafio à intencionalidade da inteligência ou provocará o que Piaget (1996) nomeou de desequilíbrio, o que exigirá do aluno respostas em duas dimensões complementares: em conteúdo e em estrutura (Becker, 1994). Assim, educador e educando assumem o papel tanto de ensinante quanto de aprendiz. Haverá um avanço na interação entre professor e alunos, que dinamizará as relações de sala de aula antes monótonas e cristalizadas.

Nesse sentido, é muito diferente a simples transferência do conhecimento universalmente concebido, através de um discurso inflamado, marcado pela crença ingênua do professor a respeito daquilo que está a dizer, e o desafio proposto pelo educador a partir de um problema que põe em dúvida o conhecimento oficialmente

veiculado, motivando todos a buscarem as respostas para este problema.

Enquanto não houver essa alteração no processo formativo do professor, será bastante difícil vermos mudanças na concepção de conhecimento que perpassa a metodologia e a epistemologia subjacentes ao trabalho do professor. Da mesma forma fica comprometida a formação de um aluno mais autônomo e capaz de pensar por si próprio, de estabelecer trocas e de reavaliar pontos de vista.

A formação do educador e a construção pelos alunos estão em estreita relação. Se o próprio professor acredita no conhecimento transmitido e, via de regra, também espera que alguém transmita a ele, como poderá contribuir para a formação de um aluno mais autônomo? Como poderá lançar desafios se ele próprio não sabe responder a eles? Ou não suporta ser desafiado?

A referida formação deve passar pelo exercício da descoberta, pois ela é um processo ocorrido no interior das condições históricas em que vive o educador, fazendo parte de uma realidade concreta e determinada, não sendo estática e definitiva. Vale dizer, se o processo de formação de professor ocorre no cotidiano, este há que ser desvendado. "O retomo permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é o que pode avançar o seu fazer pedagógico" (Cunha, 1992, p.170).

A esse respeito, nossa investigação nos colocou diante de educadores que não possuem uma fundamentação teórica consistente que permita estabelecer relações com a prática, nem tão pouco que possibilite reavaliá-la, transformando-a ou mudando o paradigma que a alicerça. Dizem eles, quando os questionamos sobre a teoria que

fundamenta seu trabalho e acerca das leituras que realizam: "Não tenho um autor específico, nem uma teoria específica que fundamentem meu trabalho, mas uma junção de vários anos de leitura, experiência de vários autores e educadores como: Emília Ferreiro, Piaget, entre outros"; "Não tenho autor ou teoria especial porque eu leio todos"; "eu tenho uma coleção de Psicologia em casa que eu aproveito e leio bastante isso (...). Na área específica de Educação não tenho tempo de ler nada. Não conheço nenhum autor especial e, também, nenhuma teoria especial". Com essa formação fica difícil ao educador contribuir para a construção da autonomia.

Por isso, acreditamos que o educador deva ser formado a partir da proposição freireana acerca da educação problematizadora. Fundamenta-se essa na criatividade construída a partir da ação e reflexão (praxis) tomando como ponto de partida a historicidade. São essas duas dimensões complementares e solidárias entre si, que conduzem à conscientização. O processo de conscientização pelo qual chegamos à consciência crítica, pode ser compreendido como ponto de partida para uma participação mais efetiva no mundo e na sociedade.

Essa educação de cunho crítico poderá ser construída no processo que compreende o homem como um ser incompleto, inacabado, mas consciente desta incompletude, buscando, permanentemente, o *ser mais*. A educação poderá se refazer continuamente na praxis, que acontece através do diálogo. É o diálogo, ou método dialógico, que possibilita a conscientização por permitir o encontro de homens que pretendem assumir o compromisso com o pensamento crítico, reconhecendo a realidade como processo de evolução e de transformação.

À medida que o diálogo chega ao centro do processo educativo, instala-se uma Pedagogia da denúncia e do anúncio capaz de conhecer a realidade denunciada, transformando-a. O diálogo seria, então, nas palavras de Freire (1994).

"(...) uma exigência existencial (...) é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes" (p.79).

É nesse sentido que, conscientes da importância de refletirmos sobre a necessidade da construção da autonomia numa sociedade que precisa muito de "cérebros pensantes" críticos e criativos e, por isso, humanos, certos também da urgência de revermos os paradigmas que sustentam hoje a formação de educadores, tentamos, nessa pesquisa, lançar alguns desafios que consideramos fundamentais à educação.

Foi essa reflexão que nos permitiu, entre outras questões, pensarmos nossa própria responsabilidade enquanto educadores, formadores de outros educadores. Pensamos sobre as dificuldades que enfrentamos diante da passividade que nossos próprios alunos demonstram em relação àquilo que o professor, por vezes, lhes propõe. E também das cobranças que nos fazem quando não dizemos a eles como devem proceder. É tão mais fácil trabalhar com o receituário, é tão mais cômodo, é tão menos comprometedor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1994.

__ **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.19, n.1, p. 89-96, jan./jun. 1994.

__ **Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.18, n.1, p. 43-52, jan./jun. 1993.27-

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

__ . **Pedagogia do oprimido**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

__ **.Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean.**O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

__ . Os procedimentos da educação moral. In.: **CINCO estudos da educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

__ . **Para onde vai a educação?** 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.