O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL E A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL FREIREANA

Sonia Teresinha Vieira de Medeiros*

RESUMO

Trata-se de uma proposta para a formação de professores. Este trabalho retoma algumas discussões, refazendo o caminho e o debate sobre a relação teoria e prática, pois acreditamos que não se pode mais propor um espaço isolado para experiência prática. Também, não é possível deixar ao futuro professor tarefa de transpor seu "saber fazer" para o "fazer", sem ter a oportunidade de participar de uma reflexão crítica e coletiva sobre o processo. Revisar os pressupostos da pedagogia freireana nos permitiu percorrer esse caminho, isto é, recuperar a dimensão ética-política da formação de professores.
Palavras – chaves: dialogicidade, visão de mundo e homem, teoria e prática, educação problematizadora.

ABSTRACT

It is treated of a proposal for the teachers' formation. This work retakes some discussions, re-doing the road and the debate on the relationship theory and practice, because we believed that her more it cannot propose a space isolated for practical experience. Also, it is not possible to leave to the future teacher task of transposing yours "to know to do" for the "to do", without having the opportunity to participate of a critical and collective reflection on the process. To revise the presuppositions of the pedagogy freireana allowed traveling us that road that is to recover the ethical-political dimension of the teachers' formation.
Key Word – dialogue, vision of world man, theory, practice, education questionable

1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

A última década do século XX tem sido marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a

* Mestre em Educação - Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI - São Luiz Gonzaga.

aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com essa questão não é propriamente nova; entretanto, nos anos 90, a educação tornou-se uma bandeira assumida mais ou menos por todos: além das associações profissionais e da população, os governos, o empresariado e às instituições sociais. Inúmeros são os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos, nos últimos tempos, como os de acelerar, por exemplo, o processo que possibilite a melhoria da educação.

Vivemos em tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada das novas tecnologias no processo produtivo - fenômenos que, ainda em níveis diferenciados, influenciam de forma determinante a conjuntura de todos os países. A situação que se configura, em razão do processo de internacionalização da economia e da supremacia dos interesses do mercado e do capital, sobre os interesses humanos, têm contribuído para a constituição de valores e sentimentos como: violência, o individualismo, a intolerância... o que põe em pauta questões éticas complexas. Como se pode pensar os seres humanos longe da ética e fora dela? Estar fora da ética é uma transgressão, por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, coloca também para a educação. Assim, algumas novas tarefas passam a ser acrescentadas à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição, que desenvolve uma prática pedagógica planejada e sistemática, durante um período contínuo e extenso de tempo e de vida das pessoas.

Uma educação, que se pretende de qualidade, para todos terem acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas só poderá ser entendida no sentido "*qualidade como empenho ético, alegria de aprender*".[1] O ato pedagógico é democrático, constitui-se em inserir-se na história. Não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo. Esse é o desafio lançado à escola, para que ela seja participativa e decisiva na formação do sujeito social, vivenciando uma realidade global, que se inscreva nas experiências cotidianas do aluno, do professor e da comunidade, onde a escola está inserida. A escola não distribui poder, mas constrói saber que é

[1] Noção de qualidade desenvolvida por Paulo Freire quando esteve à frente da Secretária Municipal de Educação de São Paulo.

poder. Não se muda a escola sem conhecimento, mas temos que educar o conhecimento para que se possa interferir como sujeitos e não como objetos.

É importante que todos aprendam a valorizar o saber científico elaborado, mas também o saber cotidiano. Ao incorporar o conhecimento, o sujeito incorpora outras significações, ou seja, o saber cotidiano do seu grupo social. O desenvolvimento de diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal - tornam-se possíveis por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos. O conhecimento prévio, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização do conhecimento e o sentimento de pertinência ao grupo são algumas das condições que explicam o porquê, que a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens. E, nessa perspectiva, conhecer e considerar os diferentes fatores, que concorrem para o processo de construção de conhecimento passa a ser uma tarefa à qual as instituições educativas e, portanto, os cursos de formação de professores não podem se furtar. Estes necessitam ser o *lócus* permanente, de construção do conhecimento. Esta construção dá-se na convergência de dois vetores, a saber, a reflexão organizada sobre o cotidiano dos profissionais e o acúmulo dessas reflexões, nas idéias já sistematizadas e socializadas das teorias disponíveis. Não há prática, em particular, prática pedagógica, sem teoria por trás. Portanto, concebemos uma formação que valorize o sujeito, enquanto portador de uma cultura e autor de seu processo emancipatório.

Os profissionais da educação constituem um dos segmentos profissionais com maiores dificuldades para definir ou identificar os pressupostos básicos, a partir dos quais entendem e justificam suas ações individuais e coletivas. Comparativamente com outros campos de atividade, a ação educativa envolve um conjunto de questões que a torna bastante complexa. Tardif, Lessard e Lahave (1991) destaca que: *"Para o exercício de sua profissão espera-se que o profissional possua uma capacitação que abranja o domínio de conhecimentos científicos, as definições normativas, os saberes curriculares e os das disciplinas, bem como sua própria experiência pedagógica"*.

Em função da capacitação complexa que lhe é exigida, o profissional costuma ter certa dificuldade para dizer das razões que motivam sua prática. Tal dificuldade é fortalecida pelas grandes mudanças e pelos questionamentos que ocorrem com relação a referências teóricas e a modelo educacionais. Consubstancia-se assim uma crise de parâmetros que se manifesta de modo

crucial dentro dos cursos e formação de professores, seja como crise dos conteúdos a serem ministrados seja, inclusive, como crise das próprias práticas ali realizadas, desautorizadas pela fragilidade ou pela incerteza das concepções teóricas que lhes servem de base. Como conseqüência, ocorre uma sensação geral de descrença e insegurança em relação às instituições formadoras e às políticas educacionais.

As práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação, no interior da sala de aula, confusas no emaranhado das diversas teorias que as fundamentam, perdidas no intrincado das muitas tendências pedagógicas, enleadas no impenetrável das múltiplas metodologias de ensino, geralmente processam-se de forma acrítica, evidenciando uma atitude de neutralidade, que tende a cair no ecletismo destituído de propósitos, porque é também destituído de compreensão quanto ao significado da ação.

Reconhecer que a finalidade maior do ato educativo não é a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir conhecimento - orientado por novas formas de conceber o mundo, o homem e a vida -, suscita a necessidade de entender o fazer pedagógica como um processo, que tem como ponto de partida e de chegada à prática social.

2. A EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PEDAGOGIA FREIREANA

Estudar e compreender a concepção da pedagogia freireana é uma necessidade para os profissionais, que crêem na educação como via ou caminho estratégico de construção de uma sociedade, onde a cidadania não apareça como fim último de um processo educacional porque, sendo prática dialógica, implica que os sujeitos saiam ao encontro uns dos outros para trocar bens, significados, afetos e compromissos.

Ao mesmo tempo, essa prática educacional dialógica tem um profundo sentido político porque coloca como inicialmente “iguais” aqueles aos quais a pedagogia tradicional outorgava o papel de objetos. Por isso, a pedagogia freireana é essencialmente política e humanizadora. O viés da politicidade da educação encontra seu fundamento pedagógico na natureza do homem.

> ... encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustenta o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Esse núcleo seria o
> inacabamento ou a inconclusão do homem (Gadotti,1981, p.27).

O inacabamento caracteriza o homem como um ser em busca, em construção. A tomada de consciência disso constitui a raiz da própria educação. E é também sob esse aspecto que o homem se distingue dos animais.

2.1 Visão de homem e mundo

O animal vive no mundo sem consciência de si, nem de sua atividade. Esta é uma característica sua, um fazer não decidido por ele, mas pela espécie a que pertence. A atividade que exerce, resulta de uma determinação instintiva de suas necessidades. Por isso não consegue tê-la como objeto de sua consciência. Por não decidir acerca de sua atividade e por esta se confundir com seu próprio ser, o animal se constitui num "ser fechado em si".

De fato, o animal vive "imerso" num "mundo" que, em sentido rigoroso, nem é mundo, já que não há "eu" distinto, que possa constitui-lo como "não-eu". Sem um mundo objetivado não se pode falar de relações, nem de integração, nem de transformação, mas somente de ajustamento e de acomodação.

Relação, integração e transformação são conceitos que implicam em consciência de si e do mundo, em ato reflexivo, em decisão, em resposta a desafios que a realidade coloca. Ocorre que, no animal, a captação dos dados da realidade dá-se de forma puramente instintiva, sem qualquer ato reflexivo. A realidade, para ele, não passa de um suporte, de um *habitat*.

Já os homens são capazes de terem a si e a sua atividade como objetos de sua consciência. Isso lhes permite exercer um ato reflexivo sobre o mundo. Mundo objetivado, com o qual se relacionam e se integram. Além de estarem nele, também estão com ele.

Para os homens, o mundo se apresenta como problemático e desafiador, exigindo-lhes decisão. Ao decidirem, eles se comprometem. Assumem suas vidas e agem conforme objetivos e finalidades a que se propõem. É esta capacidade de decisão e opção, que faz os homens disporem de seu ser, tornando-os *seres para si*.

Nas suas relações com o mundo, os homens se manifestam como capacidade criativa e inventiva, o que lhes permite um acrescentamento ao meio natural. Este não é apenas um espaço físico ao qual se acomodam, mas também um espaço histórico, objeto de sua ação transformadora.

> Os homens (...) ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 1983, p.105).

Como seres históricos, capazes de decidir, criar, produzir, transformar e comunicar, os homens estabelecem relações com o mundo. As diversas características dessas relações vão determinar o modo tipicamente humano de ser no mundo, diferenciando-o daquele da esfera puramente animal.

Portanto, destacamos as características que pensamos ser as principais na relação do homem com o mundo. A primeira é a *pluralidade*. Ela apresenta-se com uma variedade de desafios. Para sua solução, apresenta-se uma multiplicidade de alternativas entre as quais o homem será desafiado a optar, já que não há respostas previamente dadas. Assim, essa dimensão é inerente às relações do homem para com o mundo resulta, em última instância, da não determinação instintiva dos atos humanos, como ocorre com os animais.

A segunda é a da *criticidade*. Trata-se de uma apreensão reflexiva dos dados objetivos da realidade, onde os diversos elementos são vistos nas suas inter-relações. É a busca *de uma representação objetiva da realidade.*

Outra característica das relações do homem com o mundo é a da *transcendência.* Que significa, num primeiro momento, a capacidade de auto-objetivação, ou seja, distinguir um "eu" de um "não eu". Mas, para o homem a transcendência também está na consciência da finitude, do ser inacabado que é.

Nas suas relações com o mundo, o homem também descobre a sua *temporalidade*. Tal consciência resulta do discernimento do passado, do presente e do futuro. Esse discernimento do tempo lhe traz a historicidade.

E finalmente, as relações do homem com o mundo impregnam-se de um *sentido conseqüente*. Este provém da consciência da historicidade e consiste na possibilidade de uma ação interferidora no mundo. O homem, diferente do animal, não permanece diante da realidade como um ser passivo. Ele a modifica.

Nas relações com o mundo, o homem se integra no seu contexto. Tal interação deve ser vista como uma determinação recíproca. A realidade desafia o homem. Este responde criativamente, transformando-a, em seu benefício. Devido a esse fator, o homem, em suas relações com o mundo, manifesta-se como ser de História e de Cultura.

2.2 O diálogo – fenômeno humano

Acreditamos que a relação pedagógica dialógica, como proposta superadora de construção do mundo, coloca o "outro" e seu "mundo da vida", sua vida cotidiana, na categoria de interlocutor, pela posse de outros saberes, que se atualizam no diálogo. Em outras palavras, podemos dialogar e não monologar, quando reconhecemos no interlocutor, um outro, que também é dono de uma concepção de mundo legítima. Essa concepção de mundo não se deriva da cultura letrada oficial, nem daquela distribuída pela escola; ela é a cultura do outro, que ao invés de ser eliminada, é objeto de diálogo, junto com a cultura oficial.

Na perspectiva de Freire, o diálogo é concebido como uma estratégia epistemológica e pedagógica, em que a relação dialógica dos sujeitos, entre si, e com a realidade cognoscível constitui relações dialéticas de transformação, que as pessoas e o mundo. Aí, se efetua o processo de conscientização, condição para a emancipação e para a superação das desigualdades.

O diálogo verdadeiro é aquele que não dicotomiza a reflexão e a ação, que se apresenta como *práxis*. O diálogo libertador é *práxis*, porque o homem, na sua ontológica e histórica vocação de *Ser Mais*, se revela como ser de ação e de reflexão. E o resgate da humanidade plena não seria possível se o "conteúdo" do processo libertador se dissociasse da forma histórica de ser, do homem.

Para que se possa instaurar um diálogo autêntico, é necessário acreditar na capacidade de pensar do outro. Sem esse ato de fé, só resta a via do antidiálogo, da verticalidade, dos comunicados, do dirigismo, que é via dos que pensam que a libertação é uma doação, quando na verdade, ela resulta da inserção crítica do outro na realidade.

Não se pode esquecer que a libertação é a recuperação do homem sujeito, capaz de pensar, de decidir e de agir, por razões que ele mesmo descobre. Por isso, a pedagogia libertadora não pode se valer de métodos, que criam ou fortalecem a dependência, típica da relação professor-aluno, nem pretende fazer a libertação para os alunos, transformando-os em objetos de manipulação. Para a recuperação da humanidade plena dos que haviam se transformado quase em "coisas", a pedagogia libertadora deve se valer da concepção dialógica, em que a co-intencionalidade das consciências dirige-se para uma realidade a ser desvendada e recriada.

O diálogo é um fenômeno especificamente humano. Ele é *palavra* que expressa duas dimensões inseparáveis: ação e reflexão. Por isso, a palavra verdadeira é *práxis* transformadora do mundo. A palavra que dicotomiza reflexão e ação, transforma-se em verbalismo ou se converte em ativismo, perdendo, em ambos os casos, sua força transformadora.

Existir, autenticamente é dizer a palavra verdadeira, FREIRE (1983) diz que é necessário *"pronunciar o mundo, transformando-o. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar".* É nessa dialética, da ação reflexão, nesse pronunciar o mundo que os homens se fazem. Para que todos possam ser sujeitos do seu existir, não se pode admitir que essa palavra seja privilégio de poucos, ou se torne prescrição de uns para outros. Prescrevê-la para outros é roubar-lhes o direito da palavra, o direito de existir autenticamente.

O diálogo é o encontro dos homens para dizerem a sua palavra. Encontro mediatizado pelo mundo e que tem por objetivo a sua pronúncia. O diálogo é mais que uma simples relação *eu-tu,* mais que uma troca de idéias. Ele é o próprio caminho da humanização, pois é nele, na solidariedade dos homens sujeitos, que se dá a conquista e a transformação do mundo.

Freire vê a existência de diversos componentes indispensáveis para a realização do diálogo*: o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança e a esperança*.

A primeira condição para que haja o diálogo é um profundo amor aos homens e ao mundo. Ele pressupõe a liberdade e, por isso, não se une com a manipulação, a sujeição, a opressão e a imposição. Livre é aquele que não é objeto, mas sujeito que se autodetermina, fazendo e refazendo, criando e recriando a sua história. O amor é sempre uma ação de sujeitos, conforme (Freire, 1983) "*uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam".* Por isso, nunca é apropriação do outro, pelo amor. Os homens entram em comunhão uns com os outros, realizando uma dimensão fundamental de sua vocação ontológica e histórica.

A *humildade* é o reconhecimento, por parte do homem, dos limites, da não auto-suficiência em relação aos outros. Seu oposto é a arrogância, o fechamento sobre si, que impede a aproximação e a comunhão com o outro. Sem comunhão, não há diálogo e nem pronúncia do mundo.

Para o estabelecimento do diálogo é necessário a derrubada de uma barreira psicológica que se criou, isto é, o sentimento de ignorância, de incapacidade, de não ter idéias. Por isso, o ato educativo começa por um ato de *fé nos homens*. Ter fé nos homens significa acreditar na sua vocação de Ser Mais, pois (Freire, 1983), dizia: "*O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles".*

A *confiança* é conseqüência óbvia do amor, da humildade e da fé. Afirmava(Freire,1983) que: *"Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos".* A confiança aumenta, na medida em que as palavras vão correspondendo aos atos. A falsidade, proveniente de intenções não confessa, é a sua grande inimiga.

A *esperança* tem sua raiz na incompletude homínica e impele o homem a realizar a sua vocação histórica de *Ser Mais*. A desumanização não causa desespero, mas esperança que leva o homem a buscar incessantemente a humanização. Para (Freire, 1983) "*não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero".* Pelo fato de o homem nunca se completar neste mundo, a esperança nunca acaba. Ela, ainda projeta o homem para além deste mundo, revelando a sua dimensão transcendente.

Portanto, para ocorrer o diálogo necessitamos de um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Este não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação com o mundo, objeto de sua *práxis* transformadora.

Acreditamos que a relação dialógica possibilita romper e desestruturar as relações que se estabelecem entre o opressor e o oprimido, quando incorpora à relação educacional, à dimensão política e, portanto, libertadora, sempre que essa relação se estrutura sobre um diálogo, entre iguais, destinados a construir uma visão de mundo.

Dessa maneira, na relação dialógica, não há quem *"ensina",* não há quem *"transmite conhecimento, num sentido bancário",* há uma construção conjunta de uma nova visão, que se estrutura sobre as experiências e os saberes de ambos os interlocutores.

> O diálogo não existe... na ausência de um amor profundo para o mundo e pelos seres humanos. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não é infundida com amor...Ele é necessariamente a tarefa de sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação...A nomeação do mundo, através da qual as pessoas constantemente recriam aquele mundo, não pode ser um ato de arrogância. O diálogo... é quebrado se as partes (ou uma delas) não têm humildade. Como podemos entrar num diálogo se eu sempre projeto ignorância nos outros e nunca percebo a minha própria... se me considero um membro do grupo de pessoas puras, os proprietários da verdade e do conhecimento, para o quais todos os não-membros são "aquelas pessoas..." O diálogo requer uma fé intensa na humanidade, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé na sua vocação para ser mais completamente humana (que não é um privilégio da elite, mas o patrimônio de todos)...Originando-se sobre o amor, a humildade e a fé, o diálogo é uma relação horizontal da qual a conseqüência lógica é a confiança entre os participantes (Freire, 1982, p.62-64).

3. EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Acreditamos que a educação problematizadora permite a construção crítica do mundo, então concordamos que essa construção necessita ser democratizada. Portanto, não se constrói criticamente uma concepção de mundo recebendo a imagem ou a representação, do mesmo, através do outro (professor). Ela põe-se a serviço da libertação dos homens. Libertar os homens equivale a humanizá-los. A humanização, conforme Freire (1983) "*não é uma coisa que se deposita nos homens, mas é um processo que implica numa práxis transformadora dos homens sobre o mundo".*

Uma *práxis* transformadora que é, por definição, ação e reflexão, requer uma adequada compreensão das relações do homem e da sua consciência com o mundo. Para começar, a consciência não é um compartimento dentro do homem, que esteja docilmente aberto para receber conteúdos da realidade. Tal noção implica na concepção bancária da educação, conduz a práticas pedagógicas contrárias ao processo de humanização.

Ao invés de falar da consciência como uma região espacializada no homem, é preciso falar do homem como sujeito consciente, pois, a consciência é sempre consciência de algo. Não existe consciência do nada. Para Freire (1983) "*A essência do ser da consciência (...) é a sua intencionalidade".* Ela existe enquanto intenciona o mundo, os objetos e, até mesmo, quando se volta sobre si mesma. A intencionalidade da consciência está no fato de não haver ato de consciência sem um conteúdo correspondente.

> Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (Freire, 1983, p.81).

Como a consciência (eu) é sempre consciência de algo, é preciso que o mundo (não-eu) se constitua nesse algo que a torna possível. O mundo, por sua vez, se faz mundo no momento em que, constituindo-se nesse algo para a consciência, permite que ela se torne consciência do mundo. E este, percebido pela consciência, como objetividade, se torna mundo da consciência. Essa simultaneidade e correlação entre consciência e mundo permitem dizer que não há homem sem mundo e nem mundo sem homem.

Consciência e mundo são, portanto, conceitos correlatos, compreendidos apenas na dialética de suas inter-relações. Isso justifica uma concepção de educação que diverge fundamentalmente, da concepção "bancária".

Uma concepção de educação, comprometida com a humanização, busca fazer com que cada homem se reconheça como co-criador do mundo. Estimula, por isso, um pensar verdadeiro acerca dos homens e do mundo, bem como, a participação criativa em todos os âmbitos que definem a vida individual e coletiva. Rejeita, por outro lado, toda a tentativa de transformar os homens em seres passivos diante do mundo, como se este se impusesse de forma inexorável.

A educação, na sua concepção humanizadora e libertadora, ocorre mediante o que Freire chama de situação gnoseológica.

> Como situação gnoseológica, 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 problematizadora coloca desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.(Freire, 1983, p.78).

Há, aqui, uma concepção do ato cognoscente bastante diferente da educação bancária. Em primeiro lugar, o objeto cognoscível ou o conteúdo do saber não mais ocupa aquele lugar de poder absoluto, a ponto de se julgar a validade da educação a partir da eficiência na transmissão e memorização do mesmo. O objeto cognoscível é, agora, o mediatizador de sujeitos cognoscentes, o motivo do encontro de educador e educandos e que a ambos desafia.

Em segundo lugar, entre educador e educando não há mais essa relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro o objeto. Agora, a relação educador-educandos é dialógica, sem contradição, já que ambos são sujeitos do ato cognoscente. As aulas, que antes, eram narrativas e os métodos de controle dão lugar à problematização conjunta que educador e educandos fazem das relações entre os homens e destes com o mundo.

> O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como autêntica situação gnoseológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultando das relações homem-mundo, condicionam os próprios homens, seus criadores (Freire, 1983, p.83).

A problematização dos educandos e do mundo é possível porque o objeto de estudo não mais é visto como estático e imutável. Ao contrário da educação bancária, onde os conteúdos se impunham dogmaticamente, como que subordinando os educandos a eles. Na concepção

problematizadora, os conteúdos do saber são meios que adquirem sua importância na medida em que possibilitam a humanização dos educandos.

Isto, traduzido em outros termos, quer dizer que o educador se faz respeitar como autoridade quando reconhece os educandos como companheiros na busca do *Ser Mais;* quando vê que sua própria humanização não se pode dar em detrimento da desumanização dos outros.

É com base na superação da contradição educador-educandos, que afirmamos não mais se tratar de um educador, de um educando, mas de um educador-educando com um educando-educador. Freire (1983) já dizia "o *educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa".*

A verdadeira educação ocorre, portanto, na comunhão de homens sujeitos, mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que constituem o mundo. Na concepção "bancária", porém, esses objetos são vistos como domínio exclusivo do educador. Domínio que teria sido adquirido pela realização prévia de um ato cognoscente individual. Na sala de aula, sua tarefa consiste em narrar os conteúdos de sua posse aos educandos, que devem memorizar e arquivar.

Já na concepção problematizadora, o educador, que é sempre um educador-educando, não é um sujeito cognoscente num momento e um sujeito narrador no outro. Ele sempre está a aprender. Num primeiro momento, é claro, prepara suas aulas, em seu laboratório ou na sua biblioteca. Mas, num segundo momento, encontra-se, dialogicamente, com os educandos, que também são educadores e reflete criticamente acerca do objeto cognoscível. Deste modo, Freire (1983), diz que: *"o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos".*

A problematização que os educandos fazem de si, como seres no mundo e com o mundo, os coloca diante de desafios, que exigem respostas. Como esses desafios são compreendidos dentro de uma realidade global, em processo de transformação, sem dicotomização de homens e de mundo, nem de pensamento e ação, o engajamento resultante constitui autêntico compromisso de libertação.

A educação problematizadora preocupa-se em destacar o caráter histórico dos homens e do mundo. Freire (1983) diz que ela é um "*esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" ".* Esta educação concebe os homens como seres inseridos num movimento que não acaba, que não tem

definido um ponto de chegada. A finalidade é a humanização contínua, a busca do Ser Mais. Esta busca deve partir dos homens mesmos e de suas relações com o mundo, para que ocorra, é necessário lembrarmos das palavras de Freire(1983), " *Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram"...* Situações que devem ser percebida na sua concretude, com todos os seus desafios.

Portanto, na educação problematizadora, educando e educador constroem, conjuntamente o mundo, através de um diálogo entre iguais, em que o objeto perde sua principalidade e se torna finalmente significativo. Conhecer, nessa dimensão, para Freire (1982) "*não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá".*

Para que esse propósito ocorra, o fazer pedagógico apresenta-se como algo vivo, pertencente à realidade dos futuros professores, ao qual está associada sua capacidade de refletir. Isso que o faz ser um ser um de *práxis.* Como resultante dessa relação ativa, do futuro professor com o seu mundo, a prática assume forma reflexiva, isto é, faz-se consciente. A consciência estrutura-se à medida que o estudante relaciona-se com outros, pela mediação dos procedimentos e formas de atuar socialmente elaboradas, realizando uma ação-reflexão sobre o seu fazer pedagógico

Portanto, pela mediação, a problematização toma impulso, trazendo à consciência a possibilidade crítica de examinar o processo histórico da realidade, onde ocorrem as práticas, apoiandas na experiência. Por sua vez, a experiência sempre se fundamenta num conhecimento anterior, que lhe serva de mediação e que lhe dá sentido. Pois é na mediação da docência, em sala de aula, que se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas. É lá que os conteúdos adquirem vida, na qualidade de elementos determinados do conhecimento, o qual é alcançado através do entendimento, compartilhado por educandos e educadores, ao colocarem em interlocução os seus saberes.

Tratar da relação entre construção de conhecimento e educação problematizadora, nos cursos de formação de professores, é aventurar-se num terreno muito pouco explorado. Consideramos importante estabelecimento dessa relação, através do desenvolvimento de um trabalho em que se valorize, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. O educando não registra em separado as significações instrutivas das significações

educativas e cotidianas. Ao incorporar o conhecimento, ele incorpora outras significações tais como: como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento. Enfim, o saber cotidiano do seu grupo social. Dessa forma, o ato de saber é uma ação reflexiva; o ato toma forma de uma ação transformadora sobre o mundo, não uma acomodação ao mundo, possibilitando aos alunos conquistar as condições concretas para produzir e socializar o conhecimento.

3.1 Teoria e Prática na Educação Problematizadora

A teoria e prática, nesse aspecto, constitui-se em um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana, em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação a outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade. Até porque,

> É a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico-prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio-culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação -, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar (Rays, 1996, p.37).

Na interação, teoria e prática, ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático, ou vice-versa.

Mas, se a prática é o ponto de partida para a construção de novos saberes, se a prática determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento, porque se debruça sobre o objeto do saber, contextualmente situado, a teoria não se institui apenas como produto da prática, mas como o seu ponto de mediação antes de retornar a si mesma, transformada, enriquecida, aprimorada, deixando atrás de si um rastro de transformação, enriquecimento e aprimoramento da ação – então, *práxis*. Dessa forma, a teoria pode ser vista no horizonte do desejado – do utópico.

Para que esse propósito ocorra, é fundamental que nos redescubramos como verdadeiros sujeitos sociais, que pensam criticamente tanto à sociedade como à educação, quanto a sua prática pedagógica. É necessário estabelecermos uma atitude de quem reflete e avalia constantemente as escolhas e os caminhos que toma, de quem está sempre aberto a aprender, de quem usa esse espaço de forma dialógica. Não se trata de dizer que as aprendizagens, que ocorrem na sala de aula, são iguais para educandos –educadores.

O educador não renuncia ao seu papel fundamental, no processo de construção do conhecimento, mas para que o educador possa dar mais consistência a seu trabalho, para que sua prática seja mais sintonizada com um projeto de transformação, torna-se necessário aprender com suas aulas. Não há como formar sujeitos, se o professor não é, ele próprio, sujeito. Para que o professor desencadeie um processo de formar alunos sujeitos do seu processo de aprendizagem, é preciso assumir uma postura de sujeito. Isso significa estudar como quem se coloca em posição ativa e, profundamente crítica, em relação ao que estuda. Quando se fala de estudo, há uma questão que o professor necessita tematizar, a sua própria prática. Freire (1984), diz: *"Estudar é também e, sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo".* Acreditamos, dessa forma, estar construindo uma atitude de humildade, de alguém consciente do muito que tem a aprender, mas que não deve cristalizar crenças e projetos ao descobrir essa riqueza de aprender com a própria prática. Como diz Freire (1992)" *a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com o qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente".*

Ensinar, portanto, assume uma nova perspectiva, sob a égide da relação dialógica, entre teoria e prática. Mais do que desenvolver um trabalho técnico, específico; mais do que transmitir informações, ensinar é assegurar aos alunos, a apropriação crítica, significativa e ativa dos conhecimentos, através da pesquisa. O questionar a realidade impõe um ritmo de transformação de pensamento e de ações, que contribuem para que o ensino se afaste do bancário e direcione-se para crítico.

O fazer pedagógico, nesse aspecto, apresenta-se como algo vivo, pertencente à realidade dos alunos, à qual está associada sua capacidade de refletir. Isso que o faz ser um ser de *práxis*. Como resultante dessa relação ativa, do aluno com o seu mundo, o fazer pedagógico assume forma reflexiva, isto é, faz-se consciente. A consciência estrutura-se à medida que o aluno relaciona-se

com outros, pela mediação dos procedimentos e formas de atuar socialmente elaboradas, realizando uma ação – reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Portanto, pela ação-reflexão, o fazer pedagógico toma impulso, trazendo à consciência a possibilidade crítica de examinar o processo histórico da realidade, onde ocorrem as práticas pedagógicas, apoiando-se na experiência. Por sua vez, a experiência sempre se fundamenta num conhecimento anterior, que lhe serve de mediação e que lha dá sentido. Pois é, na mediação da docência, em sala de aula, que se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas. É lá que os conteúdos adquirem vida, na qualidade de elementos determinados do conhecimento, o qual alcançado através do entendimento compartilhado por educandos e educadores, ao colocarem em interlocução os seus saberes. Tanto os educandos, com os seus saberes da vida e prévios saberes escolares, quanto o educador, que além dos saberes da própria experiência vivida, conta com o saber sistematizado, sob a forma escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a educação é um ato de saber. Educando-educador e educador-educando engajam-se num diálogo permanente, caracterizado por um relacionamento horizontal, que não exclui desequilíbrios de poder e diferentes experiências e conhecimentos diários. Não existe um conhecimento "discursivo", mas um conhecimento começado, nas experiências diárias e contraditórias de professores-alunos, alunos-professores.

Assim sendo, a formação dos profissionais da educação necessita superar o mero incorporar de modelos, o simples reproduzir das informações, o vulgar memorizar dos dados, promovendo as condições necessárias para o superar de uma percepção ingênua da realidade, fundamentada no senso comum, o alcançar de uma concepção clara e unificada dessa mesma realidade, então fundamentada no senso crítico, por meio da mediação decorrente de análise baseada no saber elaborado.

Apesar de reconhecer as limitações das instituições, relativas ao processo de implementação de uma proposta diferenciada para a formação de professores, que se empenhem na

reversão do quadro atual, cumpre que os educandos-educadores estabeleçam formas de articulação e mediação entre o real e o desejado e, então, construa no plano teórico, embasado na prática vivenciada, a edificação de uma nova prática, como expressão da própria natureza e propósito do trabalho educacional, desenvolvido no cotidiano escolar.

Na consolidação das metas, no percorrer do caminho, tendo no horizonte de referência o sonho de contribuir para a concepção de uma realidade diversa, fundamentamos a proposta nos pressupostos da pedagogia freireana, pois acreditamos que a aplicação desses princípios permite recuperar a dimensão ética-política da formação de professores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO, J.F.***"Investigación-acción y Curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa".*** Sevilla: *Investigación en la Escuela,* nº11:39-49,1990.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata. 1990.

FARIA, Nedison. **O desencanto do professor - um estudo do saber, do fazer e do poder.** Porto Alegre : FAED/UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em Educação).

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

. **_____Elementos para a crítica da questão na especificidade da educação**. Em aberto**.** Ano 3, n.22, p. 24, 1984.

FREI RE. P. **Ação Cultural para a Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 6ª ed.

_____Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.13ª ed.

_____ SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Trad. Adriana Lopez.

_____**Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 3ª ed.

_____**Educação com prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992. 21ª ed.

_____**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra,1996. 13ª ed.

_____**Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo:

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. In. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: Panorâmica, nº 4, 1991 p. 215-234.

RAYAS, O. Alonso. A relação teoria e prática na didática escolar crítica. In. VEIGA, Irma Passos .(org.) **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus,1996. p. 33-35