

Contribuições da pedagogia freireana para a formação de professores no Brasil

Hamilton Perninck Vieira

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

Segundo a literatura especializada na área de formação de professores, a docência na universidade, sobretudo dos anos 1990 aos anos 2000, vem se consolidando como campo de investigação acadêmica (D'Ávila; Veiga, 2012). O entendimento de que "a atenção ao caráter pedagógico do trabalho do docente" é secundária (Rios, 2009, p. 14) embasa-se na ideia de que basta saber um conteúdo para saber ensiná-lo; entretanto, ensinar pressupõe saberes plurais no que concerne à gestão da sala e dos conteúdos (Tardif, 2002; Gauthier, 1998), uma vez que, para cada ciência, existe uma didática específica.

A prática pedagógica do professor na universidade, quando pautada na reprodução do modo como aprendeu com seus mestres, esteia-se na prática profissional. Historicamente, a Pedagogia não teve como foco o ensino do adulto, mas da criança, num contexto em que as ciências humanas se constituíram como ciência no bojo das ciências sociais e do método experimental (Cunha, 2009). Para alguns, a ciência da educação é desprovida de um objeto de estudo. Outros defendem que a Pedagogia é ciência da prática e para a prática, e que o processo de ensino-aprendizagem constitui-se como objeto de investigação (Franco, 2003; Pimenta, 1996).

A secundarização do ensino na formação para a docência universitária é reforçada pelo produtivismo no âmbito da pesquisa acadêmica. No processo de estrangulamento da docência universitária, o foco está apenas na dimensão técnica da pesquisa, deixando à margem os aspectos ontológicos, epistemológicos

e metodológicos do aprender a ensinar na universidade, ancorado em questões como: Pesquisar o quê? Para quê? Onde? Quando? A favor de quem e contra quem?

O reconhecimento de que as formulações e as práticas de Paulo Freire encontram-se matizadas por um pensamento engajado num tempo e realidade histórico-culturais, e que sua práxis pedagógica é proponente de uma prática pedagógica docente-discente emancipatória, nos encaminha para assumir a concepção de docência universitária ancorada na esperançosa busca crítica de um projeto educativo humanizador (Braga, 2012).

No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, escrito de forma dialogada com Ira Shor, Paulo Freire descreve critérios sustentadores de uma pedagogia humanizadora, alicerce político-pedagógico para a docência universitária emancipatória, a partir de vinculações entre educação libertadora, diálogo, ciclo do conhecimento e transformação social, fundantes de uma pedagogia engajada.

A obra estrutura-se em sete capítulos. No prefácio, é discutida a concepção de educação libertadora. No primeiro capítulo, os autores refletem sobre como pode o professor transformar-se num educador libertador. No segundo, apresentam a relativa, porém necessária, contribuição da educação para a transformação social. Já no terceiro, a discussão se desdobra em torno de temores e riscos da transformação. No quarto capítulo, os autores ponderam sobre a existência de estrutura e rigor na educação libertadora, seguida da discussão em torno do “método dialógico” de ensino, da “pedagogia situada” e do *empowerment*. No quinto, os autores versam sobre a existência de uma “cultura do silêncio” nos Estados Unidos e a perspectiva do anseio, entre os jovens, por “libertação”. No sexto, os autores problematizam a superação das diferenças de linguagem existentes entre educadores libertadores e alunos. O último capítulo anuncia a utopia, materializada no sonho da transformação social.

Uma diferenciada contribuição do livro *Medo e ousadia* traduz-se na explicitação do conteúdo explicativo da prática pedagógica docente-discente, a partir do Ciclo do Conhecimento, ou Ciclo Gnosiológico, que se apresenta em dois momentos dialeticamente articulados: o da produção de um conhecimento novo e o instante em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. O processo de ensinar-aprender, portanto, efetiva-se quando se ensina e se aprende o conhecimento já existente e trabalha-se a produção do conhecimento ainda não existente (Freire; Shor, 1986).

Os momentos que compõem o Ciclo do Conhecimento nos oferecem elementos para analisar a docência universitária na perspectiva humanizadora de Paulo Freire, orientada pela concepção de conhecimento que supera a lógica diretiva da educação, em que o(a) professor(a) faz apenas a descrição de uma aprendizagem que já acontecera em alguma outra parte. O(a) professor(a) relata conclusões a que se chegou em outro lugar e o(a) estudante não precisa se movimentar na busca por ir além desse conhecimento que assume caráter meramente informativo, longe de se configurar como formação humana (Freire; Shor; 1986).

Se alentada por políticas comprometidas com a humanização dos sujeitos humanos, a docência universitária, potencialmente, terá maior capilaridade junto àqueles que ocorrem à universidade pública. É nessa direção que Shor e Freire (1986) afirmam que a educação é política e que a política tem perspectivas de educabilidade.

O aporte freireano apresentado, em diálogo com Ira Shor, leva-nos a considerar que a docência universitária de perfil humanizador encontra-se eivada pela humildade do(a) professor(a) em saber que pode (re)aprender, sem que tenha que renunciar ao que já sabe; ao contrário, demonstra sua competência ao revelar que sabe sobre o objeto e onde quer com ele chegar na relação que estabelece com os(as) estudantes (Shor; Freire, 1986).

Shor e Freire (1986) consideram que produzir conhecimento é saber que sabe alguma coisa; é ensinar e aprender um conhecimento que realmente existe agora e que pode ser conhecido para sempre. Daí poder-se perceber que os(as) estudantes se “presentificam” na sala de aula, pois não se encontram alienados(as) do ato de aprender aqui e agora desde que o(a) professor(a) invista em processos desencadeares da motivação:

Só posso descobrir isso observando o que os/as estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os/as estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. (Freire; Shor, 1986, p. 17).

A docência universitária se constitui e institui como práxis fundante da ação pedagógica quando assume, também, a dimensão política, uma construção de sujeitos histórico-sociais que têm um papel político e uma responsabilidade pedagógica perante o seu meio social, para além da universidade. Para tanto, a associação rigorosidade-liberdade se faz necessária. A rigorosidade pressupõe a liberdade de expressão:

Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. Penso que temos que compreender, com paciência, que a questão do rigor na educação libertadora não nos é colocada provocadoramente, no mau sentido da palavra. [...] se não formos capazes de demonstrar que a abordagem dialógica é muito séria, muito exigente, muito rigorosa, e implica uma busca permanente de rigor, se não se for capaz de demonstrar isso fazendo-o; e não através do discurso, acho que falhamos na nossa proposta. (Freire; Shor, 1986, p. 98).

A valorização do pensamento divergente – revelado em contribuições que superam a expectativa, o convencional –, é um indicativo do exercício da rigorosidade epistemológica, que pressupõe possibilitar a aproximação dos(as) estudantes com a realidade que os cerca, criticando-a. Ao articular a teorização de suas realidades, professor(a) e estudantes consideram a totalidade de mundo, a leitura de contexto (Freire; Shor, 1986).

Ao estabelecer o tensionamento entre diferentes tipos de discurso e as produções acadêmicas, decorrentes de pesquisas produzidas por eles(as) e a produção clássica existente, o(a) professor(a) contribui para que os(as) estudantes avancem em suas ideias ou compreensões. A intervenção pedagógica de juntar as peças do

conhecimento consolida o “momento indutivo”, que tem a ver com o “esforço de re-totalização [sic] da totalidade dividida em partes” (Freire; Shor, 1986, p. 189-192).

O reconhecimento das diferenças individuais em termos dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social dos(as) estudantes se constitui no trabalho pedagógico coordenado pelo(a) professor(a) como traço da rigorosidade metodológica, conforme anunciam Shor e Freire. A compreensão do saber e do não saber, como condições circunstanciadas e provisórias, deixa claro para os(as) estudantes que eles(as) podem e vão aprender.

A docência universitária humanizadora é aquela em que tanto os(as) professores como os(as) estudantes aprendem, são sujeitos cognitivos, curiosos, mesmo que assumam, institucionalmente, posições diferenciadas. Trata-se de “agentes críticos do ato de conhecer” que se materializa na produção do conhecimento novo e no reconhecimento do conhecimento existente, pois “o interesse do professor pelo objeto de estudo estimula a curiosidade e, por consequência [sic], estimula o entusiasmo do estudante. Dessa forma, as condições para a iluminação do objeto se estabelecem” (Freire; Shor, 1986, p. 125). O entusiasmo do(a) estudante, por sua vez, pode advir do nível de complexidade da metodologia utilizada, se em conformidade com o seu perfil sócio-afetivo-cognitivo e a abertura do(a) professor(a) para a sua participação nas relações estabelecidas em sala de aula, mediadas pelo conhecimento.

154

Na concepção freireana, trata-se de uma construção social e histórica de assunção do poder interior pelo ser humano que se encontra na condição de sujeito do diálogo; um ser condicionado, mas não determinado (Freire; Shor, 1986). No contexto da docência universitária, que tem como ponto de partida e de chegada a realidade social, o empoderamento pode se constituir como processo dinâmico, inconcluso de assunção de espaços e tempos conquistados com ética, autenticidade e reivindicação de direitos.

Por fim, na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* é possível pensar em traços da pedagogia freireana que podem contribuir para a docência universitária e a formação de professores no Brasil. Pensar o ensino superior a partir do Ciclo do Conhecimento, que articula o ensino e a pesquisa de forma integrada, possibilita retotalizar na universidade dicotomias complexas instituídas e particionadas pela história da Ciência, tais como: teoria-prática, sujeito-objeto, razão-emoção, todo-parte.

A concepção de conhecimento, apresentada na obra *Medo e ousadia*, segue na direção de superar a lógica cartesiana diretiva e vertical ainda presente no ensino superior. Proponente do saber docente universitário na perspectiva dialógica e política da educação, permite a práxis fundante da ação pedagógica assentada nos ritmos de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e social dos(as) estudantes. Quando o(a) professor(a) e os(as) estudantes exercem o poder de produzir conhecimento dentro ou fora da sala de aula, estão confirmando seu poder de refazer a sociedade.

A abordagem dialógica, ancorada na relação rigorosidade-liberdade, permite a alunos(as) e professores(as) das licenciaturas e/ou da pós-graduação *lato e/ou stricto sensu* entender que não há saberes maiores nem melhores, mas sim diferentes; e se faz necessário refletir que, para formar professores na universidade, não basta saber, é preciso outro campo de conhecimento: aprender a aprender ensinar.

Referências bibliográficas

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. *Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da USP, 2009. p. 211-235.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

SCHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf>.

Hamilton Perninck Vieira é mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), professor efetivo da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE e membro do Observatório da UECE.

hvp_@hotmail.com

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membro da Cátedra Paulo Freire e do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, sediados na UFPE. Integra a Rede Freireana de Pesquisadores, vinculada à Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC).

margaretesamp@yahoo.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2016

Aprovado em 26 de setembro de 2016