

**INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ÊNFASE ENSINO SUPERIOR**

VICTOR HENRIQUE GRAMPA

**PAULO FREIRE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aportes da teoria
freiriana para uma educação superior emancipadora e dialógica, uma
educação para a liberdade**

São Paulo

2016

VICTOR HENRIQUE GRAMPA

PAULO FREIRE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aportes da teoria freiriana para uma educação superior emancipadora e dialógica, uma educação para a liberdade

Monografia Final de Especialização apresentada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores de Professores – Ênfase Ensino Superior para defesa e obtenção do título de especialista.

Orientador: Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

São Paulo

2016

Nome: GRAMPA, Victor Henrique

Título: PAULO FREIRE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aportes da teoria freiriana para uma educação superior emancipadora e dialógica, uma educação para a liberdade

PAULO FREIRE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aportes da teoria freiriana para uma educação superior emancipadora e dialógica, uma educação para a liberdade

Monografia Final de Especialização apresentada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior para defesa e obtenção do título de especialista.

Aprovado na defesa em: ____ / ____ / 2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques (Orientadora) – IFSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

<http://lattes.cnpq.br/3271813807797335>

Profa. Dra. Alda Roberta Torres (Examinadora Interna) – IFSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

<http://lattes.cnpq.br/2859411515632105>

Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto (Examinador Externo) – Pós-Doutorado (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

<http://lattes.cnpq.br/6766154341629596>

Dedico este trabalho à minha mãe que, como minha genitora, professora, alfabetizadora e educadora, conseguiu fazer com que eu me apaixonasse pela educação e pela liberdade, de modo irremediável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por todo o apoio na minha trajetória de formação para a docência e para a vida;

à minha orientadora, Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, que me serviu de exemplo de professora, desde o início do curso e que me ensinou, através de suas ações, como se deve agir o/a educador/a, com bom senso e amor;

à Profa. Dra. Alda Roberta Torres por todo o apoio em meu curso, como professora e coordenadora de curso, uma vez que sempre exerceu sua autoridade sem autoritarismos, nem desandou na licenciabilidade – por mais que a conjuntura tenha, muitas vezes, se mostrado avessa a uma postura mais ativa, lutando pelos direitos dos docentes e discentes no IFSP;

ao Ruy de Deus e Mello Neto, que me auxiliou em diversos projetos em educação e milita na defesa dos direitos sociais, em especial na defesa do ProUni, que, oriundo da matemática, mostrou que nenhum saber necessita da frieza e da tecnicidade como escusa para a ausência de humanidade e luta por justiça social;

à minha professora e amiga especial, Profa. Dra. Patrícia Tuma Martins Bertolin, por todo o carinho e todo o apoio que sempre me deu, além de sua confiança;

a todas e todos brasileiros que lutaram e lutam pela democracia e liberdade, que lutaram e lutam pela dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais, que lutaram e lutam pela Constituição Cidadã, que deram seu sangue para que a reflexão crítica hoje seja possível – ainda que a contragosto de muitos.

Por fim, aos miseráveis do mundo que, ainda que sem consciência crítica, pois negados como sujeitos de direito, construíram as riquezas de nosso mundo e acreditam, apesar de eu não entender como conseguem acreditar com tudo o que vivem, num futuro melhor – que veem na esperança e no amor um caminho.

LEI Nº 12.612, DE 13 DE ABRIL DE 2012

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta
e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O educador Paulo Freire é declarado
Patrono da Educação Brasileira.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua
publicação.

Brasília, 13 de abril de 2012; 191º da
Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

RESUMO

GRAMPA, Victor Henrique. **PAULO FREIRE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aportes da teoria freiriana para uma educação superior emancipadora e dialógica, uma educação para a liberdade**. 2016. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo, 2016.

O problema central de pesquisa é: “Quais aportes a obra de Paulo Freire, em especial a *‘Pedagogia da Autonomia’*, pode oferecer para uma pedagogia emancipadora e crítica na Educação Superior no Brasil, em especial à docência voltada ao ensino superior?”, trazendo como hipótese que “a estruturação de uma pedagogia voltada ao diálogo, respeito e emancipação pode ser apropriada para a Educação Superior com os efeitos pretendidos, a partir da obra de Paulo Freire”. Objetivando refletir sobre as implicações e as possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para a estruturação da docência na Educação Superior. Tendo por objetivos secundários: Analisar a estruturação da educação/ensino superior no Brasil e seu potencial emancipatório/alienante; ressignificar a concepção de ensino e de docência no ensino superior à luz do pensamento de Paulo Freire; propor um conjunto de saberes necessários para a prática docente para a emancipação e liberdade, à luz da teoria freiriana. Contemplados aspectos éticos na pesquisa, inerentes ao método científico em pesquisa de revisão bibliográfica crítica. Esta monografia traz como referencial teórico a teoria freiriana, aquela desenvolvida por Paulo Freire, educador brasileiro, com uma leitura voltada à docência para a educação superior, buscando a real função dessa modalidade de educação, qual seja a formação para a cidadania e para o trabalho, dentro de uma lógica emancipadora e crítica. Parte-se da estruturação da educação de hoje, observada sua função de reprodutora do *status quo*, bem como a instrumentalização das Instituições de Educação Superior como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) - visando, em regra, a uma formação tecnicista, fragmentada e alienante, dentro de uma lógica pedagógica da opressão. Lógica essa que atua potentemente na manutenção das desigualdades e injustiças sociais. Segue-se com uma explanação sobre a teoria freiriana, a *‘Pedagogia da Autonomia’*, hoje bastante difundida na educação básica no Brasil, em especial na alfabetização de jovens e adultos, ainda que pouco aplicada de modo efetivo. O que não ocorre na formação superior (graduações e pós-graduações), na qual essa teoria, mais do que não utilizada, é pouco refletida/difundida – descartada como desnecessária para o saber científico pretendido nesse nível educacional (visto como “técnico/tecnicista”). Pontua-se a ausência de veracidade deste argumento, posto que balizado no mito da neutralidade científica/educacional, trazendo os aportes que a teoria freiriana pode oferecer para uma leitura dialógica, integrada e emancipadora na educação superior – uma pedagogia *para* a autonomia. Finaliza-se, assim, com uma leitura crítica da realidade, com propostas teóricas para uma didática mais próxima da *liberdade* do que voltada para a *opressão*.

Palavras-Chave: Paulo Freire – Docência da Educação Superior – Dialogicidade e Emancipação

ABSTRACT

GRAMPA, Victor Henrique. **Paulo Freire and Teaching in Higher Education: freirian theory contributions for emancipating and dialogic higher education, education for freedom.** 2016. Monograph (Specialization) - São Paulo Federal Institute (IFSP), São Paulo, 2016.

The main research point is: "What can Paulo Freire's works offer, particularly 'Pedagogy of Autonomy', to an emancipating and critical pedagogy in Higher education in Brazil, especially to higher-education teaching?', in which the hypothesis is that "the structuring of a pedagogy focused on dialogue, respect and emancipation can be appropriate to Higher Education with the expected effects, as established by Paulo Freire.". With the aim of thinking about the implications and possible contributions from Freire for the structuring of teaching in Higher Education. Secondary objectives are: analyzing the structure of higher education in Brazil and its emancipating/alienating potential; re-thinking teaching after Paulo Freire; proposing necessary knowledge for a teaching practice aimed at freedom and emancipation, after freirian theory. Ethical aspects are also taken into account, as is inevitable with the method in use. This monograph is based on how freirian theory, developed by the Brazilian educator Paulo Freire, can be applied to higher education, trying to assert the real function of this educational level, whatever the area, for citizenship and work, in an emancipating and critical framework. It starts with how education was structured and how it came to the current state of affairs, taking into account its role as a reproducer of the status quo, and the usage of higher education institutions as Ideological State Apparatuses (ISA), aiming at a technician, fragmented and alienating formation, inside a pedagogical oppressive approach, an approach which is effective in maintaining inequities and social injustice. The paper follows with an explanation about freirian theory, Pedagogy for Freedom, nowadays quite popular in basic education in Brazil, especially for the teaching of literacy to teens and adults, even though it is used in a rather ineffective way. Not even this much is done in higher education (undergraduate- and graduate-level courses), in which this theory is not only not used but not thought about, discarded as being unnecessary to the scientific knowledge wanted at this level (technical/technician). The monograph also points to the falsity of such an argument, since it is based on the myth of scientific/educational neutrality, bringing to the table what the freirian theory can offer to a dialogic, integrated and emancipating approach to higher education - a pedagogy for freedom, wrapping up with a critical analysis of reality, with theoretical suggestions for a more freedom-oriented didactic method, instead of a tool for oppression.

Keywords: Paulo Freire - Teaching in higher education - Dialog and emancipation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA DO TRABALHO E CRITÉRIOS ÉTICOS	17
CAPÍTULO I - A ESTRUTURAÇÃO DO “ENSINO” SUPERIOR NO BRASIL, A ESTRUTURAÇÃO DA OPRESSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	19
CAPÍTULO II - A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CRÍTICA NO BRASIL - REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA	36
CAPÍTULO III - OS APORTES DA TEORIA FREIRIANA PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E EMANCIPADORA– SABERES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE	55
CAPÍTULO IV – DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – OS “SABERES” DE UM “DOUTOR” SÃO OS SABERES DE UM EDUCADOR?	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS E REFERENCIAIS.....	98

INTRODUÇÃO

Verifica-se em uma análise crítica da história da educação superior brasileira que ela desempenha uma função formalmente e outra materialmente – tendo o dever de formar para a cidadania, cidadãos críticos, e para o trabalho, trabalhadores conscientes, por força constitucional, mas, tendo por ofício a formação para o consumo, de indivíduos alienados e acríticos, e para o mercado, de mão de obra dócil.

Esse fenômeno veio ganhando força com a nova estruturação da educação superior no Brasil, pois ao mesmo tempo em que se democratizou o acesso, ingressou-se em um processo de perda de qualidade e cooptação pelo grande mercado – com investidores de fundos internacionais, não necessariamente ligados à educação ou com ela preocupados. Houve a emergência de um novo perfil de profissionais (bem como de reserva de mão de obra), profissionais formados na educação superior – supostamente capazes de executar tarefas técnicas de maior precisão e qualidade. Todavia, não veio junto com essa necessidade o real objetivo de uma educação para a liberdade¹.

Patrões e políticos, ligados a interesses dominantes, buscam na educação para o povo um perfil específico de “educação”, lastreada na dominação, numa pedagogia da opressão. Cumpre, então, o resgate à obra, sempre atual, de Paulo Freire, que começou a pensar essas mazelas educacionais na educação básica, especialmente na formação de jovens e adultos, entendendo a condição desses explorados e a necessidade de outra pedagogia capaz de transformar as realidades – uma pedagogia da autonomia. Coube então uma revisita à obra de Freire, para uma leitura da realidade atualizada aos novos modelos de exploração e opressão.

A partir da ‘*Pedagogia da Autonomia*’ buscou-se trabalhar com conceitos centrais, necessários para a docência voltada à autonomia: “a rigorosidade metódica”,

¹ “Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, idéias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia para a hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente em veículo que limita e emperra a construção e veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia. Embora estivesse se defrontando apenas com os primórdios da formação do Estado capitalista monopolista, período em que a legislação e as políticas econômicas e sociais circunscrevem o âmbito da pedagogia da hegemonia no Estado em sentido estrito, Gramsci já previa a expansão do processo de intervenção do Estado na conformação técnica e ético-política da classe trabalhadora.” NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 25.

“a pesquisa”, “o respeito aos saberes do educando”, “a criticidade”, “a ética e a estética”, “a corporificação das palavras pelo exemplo”, “a aceitação do novo”, “o risco da atividade pedagógica”, “o combate à discriminação”, “a reflexão crítica sobre a prática”, “o reconhecimento/a assunção da identidade cultural”, “a convicção de que ensinar não é transferir conhecimento”, “a consciência do inacabamento”, “o reconhecimento de ser condicionado”, “o respeito à autonomia do ser educando”, “o bom senso”, “a humildade”, “a tolerância”, “a luta pelos direitos dos educadores/as”, “a devida apreensão da realidade”, “a alegria e a esperança”, “a convicção de que a mudança é possível”, “a curiosidade epistemológica”.

Para além disso foi trabalhada a especificidade humana concernente à educação, posto que exige habilidades sentimentais e convicções pessoais: “segurança”, “competência profissional”, “generosidade”, “intervenção no mundo”, “liberdade”, “autoridade”, “consciência na tomada de decisões”, “saber escutar”, “disponibilidade para o diálogo”, “querer bem aos educandos”, “alteridade” e “amor”.

Dentro desse cenário há uma crítica ao “fatalismo” que obscurece o desenvolvimento do processo educacional, posto que introjeta no sujeito valores e pressupostos que o tornam alheio à história – objeto e não ator da história, produto e não produtor. Há também uma leitura da relação delicada entre autoridade e autoritarismo que se construiu no Brasil, em função da formação histórico-cultural de seu povo e de suas instituições e as implicações pedagógicas disso. Bem como o papel das grandes mídias e outros aparelhos ideológicos de estado na reprodução de um conjunto de falsas verdades (ou melhor, verdades absolutas e dogmáticas, pouco importando se verdadeiras ou não).

O tecido de fundo da reflexão é o condão ético e ideológico da educação, que sem a assunção desse caráter de modo sério se torna impossível levar a efeito o modelo de educação proposto por Freire. A educação é ética porque é ação humana, bem como é política e ideológica, visto que é impossível viver sem mudar o mundo e essas ações implicam necessariamente tomada de decisão – portanto éticas, políticas e ideológicas.

Finaliza-se o trabalho pontuando os possíveis aportes dessa teoria para a educação superior e o seu potencial transformador. O potencial transformador da realidade, afastando-se assim o mito da neutralidade científica/acadêmica e se trazendo para a educação superior sua dimensão ética, política e ideológica. A rigor,

mais do que “trazendo”, “desvelando” essas dimensões que existem de modo oculto, cumprindo com um papel de reprodutora do *status quo*, ainda que sob o manto da “neutralidade” – mas servindo aos interesses de determinadas classes e grupos. Propõe-se o rigor da ciência, mas dentro da ótica da liberdade, não da ciência voltada à dominação e alienação, o saber liberto e libertador.

METODOLOGIA DO TRABALHO E CRITÉRIOS ÉTICOS

O presente trabalho se constitui em uma monografia, estruturada metodologicamente, do ponto de vista procedimental como uma revisão bibliográfica, porém trabalhada de modo crítico, objetivando um olhar sobre a educação superior no Brasil a partir da leitura freiriana, que foi o referencial teórico adotado.

I) Área de pesquisa: Educação/Ensino, com aportes interdisciplinares. Nas subáreas principais: Didática no Ensino Superior, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação.

II) Situação problemática: A situação problemática proposta é a incoerência, em relação ao modelo constitucional, de uma prática pedagógica profundamente voltada para a reprodução alienante de conhecimentos técnico-científicos na educação superior que se converte, progressivamente, na transmissão de conhecimentos acrílicos e tão alienados quanto alienantes. A educação superior tem demonstrado sinais de fracasso assim em seu objetivo de formar cidadãos/ãs críticos/as².

III) Problema de Pesquisa: o problema de pesquisa central é: *“Quais aportes a obra de Paulo Freire, em especial a ‘Pedagogia da Autonomia’, pode oferecer para uma pedagogia emancipatória e crítica na Educação Superior no Brasil, em especial à docência voltada ao ensino superior?”*.

² “Tal perspectiva coloca-nos diante de uma crescente complexificação da educação superior e dos processos de privatização nesse nível de ensino, remetendo-nos, de um lado, a analisar e compreender o complexo processo de reestruturação do Estado e as alterações nas políticas de regulação e de gestão para a área de defesa de uma pretensa eficiência e racionalidade da esfera privada em contraposição à esfera pública e, de outro, a construir a contraface desse movimento, com a articulação entre amplos setores da sociedade, em defesa de um projeto de educação superior pública, pautado: 1) pela garantia da natureza e do caráter público das IES; 2) por um padrão unitário de qualidade social, efetivado por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; 3) pela efetivação de um sistema nacional de educação que articule projetos e políticas para a área incluindo, nesse contexto, uma sistemática nacional de avaliação que seja indutora do desenvolvimento institucional das IES; 4) pela expansão e consolidação da educação superior pública, com garantia de financiamento do Poder Público, e pela adoção de políticas inclusivas aos setores majoritários da sociedade, entre outros posicionamentos. A construção da educação superior pública como patrimônio da sociedade, entendida como espaço de construção coletiva, implica o alargamento dos seus horizontes como espaço de formação ampla que não se restrinja à formação de profissionais *stricto sensu*.” DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.80, p. 234-252, Setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>.

IV) Hipóteses decorrentes do problema de pesquisa: Como hipóteses trabalhou-se que: **A)** (Hipótese) – A estruturação de uma pedagogia voltada ao diálogo, respeito e emancipação pode ser apropriada para a Educação Superior com os efeitos pretendidos, a partir da obra de Paulo Freire. **B)** (Antítese) – A obra de Paulo Freire não oferece aportes para uma pedagogia emancipatória na Educação Superior no Brasil.

V) Objetivos: Os objetivos da presente pesquisa foram: *Objetivo Principal* – Refletir sobre as implicações e as possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para a estruturação da docência na Educação Superior. *Objetivos Secundários* – a) Analisar a estruturação da educação/ensino superior no Brasil e seu potencial emancipatório/alienante. b) Resignificar a concepção de ensino e de docência no ensino superior à luz do pensamento de Paulo Freire. c) Propor um conjunto de saberes necessários para a prática docente para a emancipação e liberdade, à luz da teoria freiriana.

VI) Método: Método científico em pesquisa de revisão bibliográfica e crítica.

VII) Aspectos éticos: Do ponto de vista ético a pesquisa não envolveu seres humanos ou animais diretamente, de tal modo que não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Respeitados, no entanto, os critérios éticos da pesquisa científica no tocante a autoria e respeito aos direitos humanos.

CAPÍTULO I - A ESTRUTURAÇÃO DO “ENSINO” SUPERIOR NO BRASIL, A ESTRUTURAÇÃO DA OPRESSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Cabe, inicialmente, a explicação sobre as aspas do título deste capítulo: qual a razão de “ensino” superior, quando se utilizará no próximo capítulo educação superior? Para se entender isso é central que haja uma adequada conceituação de *educação*. Para Marques e Pimenta, *educação* pode ser definida por:

Por *educação* entendemos o processo que visa à inserção das novas gerações na sociedade; trata-se de um fenômeno social, que acontece em diferentes espaços, sejam eles institucionalizados ou não. Por isso “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 7)³, e “não há uma única forma nem um único modelo de educação” (id, p. 9). Quer dizer, a educação existe e sempre existiu, independentemente da existência de escolas; nas diferentes sociedades e nos diferentes contextos históricos a educação se faz presente enquanto prática social que tem por objetivo difundir conhecimentos, comportamentos, crenças e valores de uma sociedade.⁴

Dessa forma é possível perceber que a *educação* está atrelada a uma dimensão ampla, um fenômeno social, uma dimensão humana e não apenas no/s espaço/s escolar/es – mas, inclusive, anterior a ele/s. Para Paulo Freire a *educação* é vista como inerente à *existência humana*⁵ consciente. Não é possível se pensar assim na educação apenas como *uma* educação, mas *várias* formas de educações. Várias formas de se significar o mundo e nele ter consciência de sua existência, diante dele aprender e ensinar. Por essa razão é necessário um projeto de humanidade, *um projeto formativo*, ao qual se vincula um *projeto educacional* - uma tribo indígena possui um arcabouço de valores e conhecimentos que demandam uma visão de educação, em função da formação do sujeito daquela sociedade. Havendo na/s

³ “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.” BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

⁴ MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. São Paulo: *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03/05/2015, p. 139.

⁵ “A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura e a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida...” FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 51.

educação/ões, uma vez institucionalizada/s, necessariamente o agir político da formativo do educador, em suas várias formas e locais de educações.

Diante do cenário, verificamos que o papel do professor extrapola a visão tradicional que o associa a um transmissor de informações aos alunos; sua tarefa relaciona-se diretamente ao ensino, mas à medida que este se vincula a um projeto formativo, no qual a escola figura como espaço educativo, sua função é, também, educar, formar pessoas.⁶

Assim quando pensamos em *educação* estamos pensando em projetos formativos, e, dentro dessas dimensões, temos o *ensino*. O *ensino* está diretamente ligado à *educação*, ao *projeto formativo* de uma dada sociedade, podendo se manifestar, por exemplo, no ensino com um propósito específico mais acentuado dentro de uma sociedade: como ocorre nas escolas. Os espaços são criados para atender às especificidades formativas, principalmente numa sociedade complexa na qual há diversos saberes que exigem formação específica e técnica. Cumpre-se notar, entretanto, que em momento nenhum o ensino e a educação perdem sua dimensão com a formação desse sujeito enquanto membro da sociedade – só se ensina medicina, pois existe um lugar social para o médico. Cabe uma distinção mais precisa entre o conceito de *ensino* e de *educação*:

Entendemos por *ensino* a organização de situações didáticas com vistas à promoção da aprendizagem dos estudantes, o que implica decisões sobre finalidades, objetivos, conteúdos, estratégias, atividades, formas de agrupamento dos alunos, avaliação. Tratando especificamente do ensino, função precípua do docente, há também muitas questões a serem pontuadas. O que ensinar? Para que ensinar determinados conteúdos? De que maneira ensinar – e promover aprendizagens? Como os estudantes aprendem? Para quê, por que e como avaliar? – são algumas das questões que perpassam a ação do professor. É papel da escola democratizar o conhecimento, como já pontuamos, mas também favorecer a construção de estratégias cognitivas possibilitadas pela inserção, dos alunos, na lógica das diferentes ciências e produções culturais. O ensino deve possibilitar a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos produzidos pela humanidade – ou a parte dele, considerando a impossibilidade de ensinar tudo –, e também o desenvolvimento do pensamento.⁷

⁶ MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. *Op. Cit.*, p. 141.

⁷ *Idem.*

A *educação* é o objeto de estudos da pedagogia⁸; a educação possui um caráter amplo, voltada à formação do sujeito numa dada sociedade e suas funções nela - podendo ser uma função libertadora, uma educação integral, ou uma função alienante, uma educação para a domesticação. O *ensino*, enquanto objeto de estudo, está dentro do campo da *didática*⁹, compondo o campo da *pedagogia*, mas voltada para *o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar* - dentre outras perguntas calcadas na perspectiva da didática multidimensional¹⁰, multirreferencial, balizada nas discussões da pedagogia acerca dos fins e meios da educação.

A Pedagogia, sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino. Para tanto compõe-se de ramos de estudo próprios como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia. Ao mesmo tempo, busca em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo. São elas a Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da Educação e outras.¹¹

Nesse sentido se adotará a concepção freiriana sobre o projeto educacional a ser tido como referência de uma educação real em nossa sociedade, que se verá detalhadamente adiante, um projeto de uma educação integral – capaz de articular ética com técnica, nos diversos níveis e espaços formativos. Assim, o que se pretende com as “aspas” é justamente visibilizar uma inversão que ocorre na estruturação do sistema de educação nacional brasileiro, mas não apenas nele; uma visão, que é, na verdade, um *projeto político* que cinde *educação* e *ensino* – não apenas

⁸ “A Pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social.” LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994, p. 24.

⁹ “A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.” LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994, p. 25.

¹⁰ A perspectiva didática que se adota nesta obra é a da didática *multidimensional*. “[A] Didática *multidimensional* (PIMENTA et al, 2014), considerando o ensino como fenômeno complexo e multirreferencial, que extrapola a sala de aula e que se constitui à luz dos saberes da Pedagogia enquanto articuladores de múltiplas dimensões e análises do fenômeno.” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, 150. Cf. PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A.; FUSARI, J. C. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das Disciplinas: tensões e possibilidades. In *XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Fortaleza, 2014,

¹¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994, p. 25.

metodologicamente, o que é justificável do ponto de vista científico -, mas segrega o *ensino* em uma lógica autorreferencial, alheia à *educação* – enquanto formação integral, mas a aproxima de um projeto político “educacional”, alienante.

O ensino se torna *fim* em si mesmo, inscrito numa visão conteudista¹² que pretende “transmitir conteúdos” do “que sabe” (professor) para o “que nada sabe” (aluno), considerando o discente uma “tábula rasa”¹³, completamente desprovido de conhecimentos, uma folha em branco a ser preenchida pelo professor.

Importante frisar que o que se discute é a interpretação dada historicamente para o ensino, a função que adquiriu no modelo ocidental de sociedade, que, com a cisão entre ensino e educação, buscou conferir à educação um viés exclusivamente instrumental – a educação passou a ser a formação para o trabalho, a mera transmissão de saberes técnicos. Os sistemas de produção em massa (em especial o Fordismo e o Taylorismo) começaram a demandar da educação uma finalidade mais instrumental, isso, aliado aos governos autoritários e o controle ideológico-social do fim do século XIX e século XX, criou um modelo de escolas – assim compreendidas também as universidades – que perdura essencialmente até hoje.

A educação adquire um novo enfoque, um enfoque doutrinador, amparado em técnicas de “ensino” de massas com propósitos sociais bem definidos: a produção e o consumo. O que se estrutura historicamente é um regime econômico capitalista, baseado no liberalismo político, em função do que a educação passa a se adequar para a produção de indivíduos nos moldes capitalistas – produtivistas¹⁴ e consumistas.

¹² Uma visão vinculada ao “conteúdo das disciplinas”, por muitos anos chamado de “matéria” numa perspectiva ainda mais reificadora do processo de ensino-aprendizagem, entendendo como o objetivo final da educação ensinar os conteúdos/matérias, sem outras dimensões da educação integral. Em última instância “encher” de conteúdos o aluno “vazio”.

¹³ Expressão empregada por Aristóteles e reiterada por John Locke, em seu empirismo, serviu como norte para um modelo educacional que, a pretexto do aluno ser uma “tábula rasa”, desprezou completamente as peculiaridades, habilidades e saberes dos discentes.

¹⁴ “A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.” SAVIANI,

Para tanto se torna necessário o ensino estrito do que se *quer* ensinar, portanto um ensino com “aspas”¹⁵ decorrente dum projeto educacional numa “educação” com “aspas”.

Evidente que uma “educação” com propósitos específicos não é uma novidade oriunda do capitalismo e do contexto sócio-cultural dos séculos XIX, XX e XXI; a educação sempre teve uma importância política central¹⁶ e inafastável, uma vez que educar é um ato político, mas sua institucionalização no atual modelo – com o qual Paulo Freire dialoga – tem suas raízes lançadas nessa “educação” oriunda desse processo historicamente datado. Não é possível compreender a “educação” como um processo estanque, ou monolítico (“A” educação), mas é necessária a compreensão como um processo histórico-cultural, inscrito no tempo e espaço (“AS” educações)¹⁷.

De fato, com a estruturação dos estados modernos ocorreu uma reformulação no papel da escola, uma reestruturação que buscou talhar o modelo educacional para que funcionasse como aparelho ideológico do Estado¹⁸, direcionando doutrinação de

Dermeval. Verbete “Pedagogia Produtivista”. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_produtivista.htm Acesso em: 12/06/2016.

¹⁵ Uma vez desvinculado o ensino da educação integral ele ganha “aspas”, visto que passa a ser a “transmissão de dados saberes”, não mais ensino. Bem como a dita “educação” também perde sua razão de ser, se fundindo num conceito muito próximo ao de “ensino” – transmissão de saberes determinados. Sobre essa questão pontuam Marques e Pimenta: “Até a Idade Média, crianças e jovens aprendiam a ser um membro do grupo por intermédio da convivência e da interação com a comunidade; os colégios eram instituições destinadas à formação de clérigos, e não à preparação da infância e da juventude (ARIËS, 1981). É a partir da Idade Moderna que a instituição escolar emerge como local destinado à formação das crianças e dos jovens (id), em um processo histórico caracterizado pela constituição do Estado Moderno, pela necessidade de conformação de um povo e de cidadãos (que compartilhem de uma unidade, um idioma comum, valores comuns), e pela necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada para atuar na indústria crescente. As exigências sociais passam a requerer a passagem de crianças e jovens pela escolarização, portanto. Vale destacar, ainda, o crescimento da produção de conhecimento, e sua consequente especialização, o que passa a demandar a ação intencional para sua aprendizagem – não é possível aprender determinados conceitos e procedimentos simplesmente pela convivência em sociedade. O conhecimento se especializa e se complexifica, assim como as demandas sociais, fazendo-se necessária a existência de espaços institucionalizados para sua aprendizagem.” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. São Paulo: *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03/05/2015, p. 140..

¹⁶ Cite-se como exemplo a condenação à morte de Sócrates, filósofo grego, por “corromper a juventude”, sendo que boa parte de sua condenação derivou do potencial crítico do método socrático de investigação e busca da verdade. Ainda que o modelo de educação na Grécia fosse completamente diferente do hoje vigente, já havia nele um propósito político definido, limites políticos, de modo que quando se pontua que a educação hoje tem um modelo politicamente direcionado o que se aponta é a direção que ele segue, não que haja teor de inovação na existência de um propósito político-ideológico da educação nos dias atuais.

¹⁷ Cf. nota de 3, BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2006.

¹⁸ “Os aparelhos ideológicos se vinculam tanto ao Estado como também se esparramam por outros segmentos não estatais (conformados à lógica do capital). No entanto, como são plexos sociais que corroboram para permitir a própria reprodução social geral e a do Estado em específico, e por este são, de variados modos, parcialmente controlados – são tomados como aparelhos ideológicos de Estado

preceitos e valores “do povo” – que a rigor se tratavam de valores “para o povo”. A educação se estruturou no mundo então como “pública, gratuita e obrigatória” nos ciclos básicos a partir da experiência do despotismo ilustrado (fim do século XVIII e início do século XIX), na Prússia – com o objetivo de evitar as revoluções populares como as que sucederam à Revolução Francesa.

A educação então se estruturou em “educação” para garantir a ordem na sociedade, a obediência de súditos ao Estado. Todavia, não é possível olvidar que a implementação de escolas públicas, obrigatórias e gratuitas surge após a Revolução Francesa, com o propósito de pacificação social, mas com um condão de avanço em relação ao modelo anterior baseado no controle pela completa ignorância e pela repressão pura e simples do Absolutismo. O modelo, apesar desse condão, não perde sua característica de controle social e lança mão de um conjunto de violências simbólicas para a “formatação” de dóceis súditos¹⁹. Houve a expansão desse modelo a partir do poderio econômico industrial que necessitava de mão-de-obra qualificada para funções específicas, porém não crítica.

A escola, instituição, surge então com a finalidade de: permitir aos pais e mães maiores jornadas de trabalho, sem a incumbência dos filhos(as); reprodução da cultura dominante; docilização de corpos e hábitos e “formatação” para o trabalho²⁰.

(AIE). Os aparelhos ideológicos se vinculam tanto ao Estado como também se esparramam por outros segmentos não estatais (conformados à lógica do capital). No entanto, como são plexos sociais que corroboram para permitir a própria reprodução social geral e a do Estado em específico, e por este são, de variados modos, parcialmente controlados – são tomados como aparelhos ideológicos de Estado (AIE) (...) Tal como os aparelhos repressivos se sustentam em forças materiais, como as armas ou os encarceramentos, há também uma materialidade nos aparelhos ideológicos, de sorte que não são apenas falsas consciências ou ideias extravagantes ao todo social nem, ainda, simples emanções ocasionais de deliberações estatais, mas, sim, práticas efetivas, enraizadas em relações sociais concretas. Tais práticas sociais se estruturam a partir das necessidades da dinâmica das próprias relações de produção. (...) Com isso, na geografia da sociabilidade capitalista, o Estado está sempre espraiado para além de seus limites formais ou jurídicos autodeclarados, fundindo-se a aparelhos sociais.” MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e Forma Política*. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 70.

¹⁹ Nesse sentido ver o filme “*Educación Prohibida*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc> Acesso em: 02/05/2016.

²⁰ “O Homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder: obsessão de Frederico II, rei minucioso das pequenas máquinas, dos regimentos bem treinados e dos longos exercícios. Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma

Esse modelo permanece, apesar de modificações pontuais e atualizações superficiais, até os dias atuais. Importante salientar que as escolas e seus propósitos são formatados de acordo com as funções sociais e de classes dos seus “estudantes”, nem toda a educação/”educação” é igual, nem todas as escolas ensinam as mesmas coisas ainda que dentro do atual modelo, mas a escola que se trata aqui é a escola para o povo, a acessível à classe trabalhadora. É essa escola feita *para* o povo que Paulo Freire pensa, ou na ausência de escolas, e é nesse enfoque que esta obra seguirá.

Nisso há um aparte importante: até agora se tratou da “educação” escolar básica, mas o propósito deste trabalho é a educação superior, haveria nisso uma relação? Sim, a lógica é a mesma, ainda que com um recorte histórico e social diferenciado. A Academia possuía até o século XX no Brasil um caráter elitista, reservada à formação de elites, que seriam encarregadas da reprodução do sistema de valores e crenças nos aparatos estatais e espaços de poder da sociedade civil. Ocorre que, com a especialização da mão-de-obra e o desenrolar das revoluções tecnológicas que seguiram no século XX, a instrução de base (alfabetização, cálculos básicos etc.) passou a não mais atender às especificidades do mercado – a necessidade de formação de um pedreiro que pudesse efetuar cálculos para a construção de uma parede, educação de base e técnica²¹, vai progredindo em proporções industriais, se tornando imperativa a formação qualificada de mão-de-obra

coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também.” FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história de violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 41ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, pp. 132-133.

²¹ Guardada a dimensão específica precarizante que o ensino técnico possuiu historicamente no Brasil, com modificações substanciais apenas na última década, pois como pontua Maria Elizabete Xavier: “A população marginal que se instalava nas grandes cidades preocupava as elites nacionais. De um lado a produção rural dispensara grandes contingentes de trabalhadores. De outro, as atividades comerciais e industriais não eram suficientes para absorver uma quantidade expressiva de mão-de-obra. Isso nos permite entender por que o ensino técnico, em nosso país, teve sua origem nas chamadas **escolas para desvalidos**”. XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender & Ensinar).

em nível superior²², mas com a devida preocupação de manutenção dos privilégios das elites.

Se antes eram necessários obreiros capazes de com sua força física cortar árvores, tornam-se necessários técnicos em maquinaria industrial, engenheiros, tecnólogos. Mas o “ensino” por si não basta, pois apartado de uma dimensão integral educacional, vira um poderoso instrumento de dominação a serviço de classes e grupos da elite:

Em outros termos: a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo o interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação (...). As sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política o que determina a subordinação real da educação.²³

Com isso resta explicada a razão pela qual o ensino é posto entre aspas no título deste capítulo, não como um demérito ao ensino, enquanto subárea de estudo da pedagogia, nem demérito da didática que o estuda. Mas, ao contrário, visando ressaltar a deturpação conceitual que ocorreu na estruturação do atual modelo de ensino que se estruturou de modo a transmitir certos conteúdos à população a apartando de uma formação integral para a cidadania e para o trabalho – uma educação integral e emancipadora.

Quando se pensa em Paulo Freire muitos reportam imediatamente ao método de aprendizagem significativa de jovens e adultos, sobretudo na alfabetização: TI-JO-

²² Com a precarização histórica do ensino técnico no Brasil houve uma curiosa expansão da educação superior de baixa qualidade no final do século XX e início do XXI, que segue até hoje, buscando “capacitar” sob títulos de “ensino superior” para o “nível técnico” – o que gerou uma série de consequências, dentre as quais uma maciça titulação para formados em cursos de baixa qualidade e a ausência de uma concreta formação específica para a área. O egresso sai de uma faculdade com o título de engenheiro, mas inapto para o exercício da engenharia, em função da baixa profundidade do ensino que obteve, bem como inapto para uma tarefa técnica como a construção civil, posto que os saberes adquiridos divergem dos necessários para a execução técnica. Pontue-se que “ensino técnico” e “superior” não possuem uma hierarquização entre si – sendo o técnico *pior* ou *melhor* que o superior -, mas são substancialmente diversos, exigindo formação própria e específica de qualidade. Um ensino superior “mal feito”, de baixa qualidade, não se torna um “técnico”, permanece um ensino superior de má qualidade. Essa concepção é fruto da trajetória elitizante brasileira que transformou o técnico em **ensino de desvalidos**.

²³ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 5ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1984, pp. 91-93.

LO, uma vez que esse guarda uma relação com a vida do educando/a, quando esse/a é pedreiro/a, ou, PA-NE-LA, quando a/o educanda/o é dona/o de casa ou cozinheira/o. A pergunta inicial é: para além da alfabetização haveria nisso algo a ser aproveitado para a educação superior?

Cabe, preliminarmente, uma ressalva: Paulo Freire não era apenas um teórico sobre didática na alfabetização de jovens e adultos, ele era um filósofo da educação e um educador, que pensou de forma ampla a educação (sua estruturação sociológica, antropológica, didática etc.). Sua relação histórica com a alfabetização de jovens e adultos está calcada no cenário do Brasil na época, o que mais tarde Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, vai reconhecer em seu discurso de promulgação da Constituição Cidadã: “Num país de 30 milhões, 401 mil analfabetos, afrontosos 25 por cento da população, cabe advertir a cidadania começa com o alfabeto”²⁴. Nesse cenário, para Paulo Freire, seria impossível estar distante da alfabetização, base primeira de qualquer tentativa de um Estado lastreado na cidadania. Seria profundamente contraditório que Freire estivesse olhando para outro problema que não o analfabetismo.

Mas com a modificação social do Brasil, a redução do analfabetismo, a criação de políticas públicas de alfabetização, o acesso e permanência na educação básica, a expansão da rede pública de ensino e, sobretudo, a democratização do ensino superior, iniciada fundamentalmente a partir de 2002²⁵ ²⁶– com políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a expansão dos Institutos Federais (IFs), as Políticas de Cotas (em especial Lei 12.711 de 2012)²⁷ e a unificação de sistemas

²⁴ Íntegra do discurso presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Dr. Ulysses Guimarães Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/CAMARA-E-HISTORIA/339277-INTEGRA-DO-DISCURSO-PRESIDENTE-DA-ASSEMBLEIA-NACIONAL-CONSTITUINTE,-DR.-ULYSSES-GUIMARAES-\(10-23\).html](http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/CAMARA-E-HISTORIA/339277-INTEGRA-DO-DISCURSO-PRESIDENTE-DA-ASSEMBLEIA-NACIONAL-CONSTITUINTE,-DR.-ULYSSES-GUIMARAES-(10-23).html) Acesso em: 03/05/2016

²⁵ “Com a criação de programas populares, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010.” Ref. Ver nota 27, CARMO, Erinaldo Ferreira.

²⁶ Em sua palestra, na I Conferência Nacional da Comissão Nacional do ProUni (CONAP), sobre a democratização do acesso à educação superior no Brasil, Dilvo Ilvo Ristoff, ex- diretor da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação (DIPES) do Ministério da Educação (MEC), explana que essas foram as principais políticas públicas para a democratização da educação superior no Brasil.

²⁷ Que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”.

de seleção públicos federais pelo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)²⁸ – torna-se imprescindível uma análise atenta e cuidadosa dos novos desafios e perspectivas da educação, dentro do legado teórico freiriano.

Desde a primeira década do século 21, a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente, com a busca elevada por parte dos jovens estudantes e de uma população fora da faixa de idade – em virtude de uma demanda reprimida que se acumulou por décadas – por cursos superiores oferecidos por instituições privadas, tendo em vista o limite de vagas ofertadas nas instituições públicas. Diante de tamanha necessidade, o governo federal, principalmente, além dos governos estaduais e de alguns governos municipais que oferecem educação superior, passaram a implementar e a ampliar programas de democratização do acesso ao ensino universitário. Com a criação de programas populares, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010.²⁹

As camadas populares, antes excluídas do ensino superior, passam a ter acesso, há nisso, é preciso salientar, uma contradição: ao mesmo tempo que essas políticas de acesso ao ensino superior têm como condão a formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho sem um aporte humanístico, formação tecnicista, a democratização avançou em alguns aspectos para além da formação tecnicista, dando espaço e voz em áreas e cursos de poder para segmentos antes excluídos da sociedade. Negras e negros, pessoas com deficiência, travestis e transexuais³⁰ conseguiram espaços na academia dentro desse processo de democratização, o que desagradou diversos segmentos da elite brasileira. O ProUni, por exemplo, como política de redistribuição que ofertou espaços de formação, com recortes sociais e raciais, em universidades privadas foi alvo de três ações de inconstitucionalidade em

²⁸ CARMO, Erinaldo Ferreira (et al). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, Ago/2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbep/ed/v95n240/04.pdf>>. Acesso em: 03/05/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200004>.

²⁹ *Idem*.

³⁰ Cumpre anotar aqui, nesse sentido a iniciativa da cidade de São Paulo, no Projeto de Reinserção Social TransCidadania: “Dos 100 participantes iniciais, 33 concluíram o ensino fundamental e cinco, o ensino médio. Duas delas fizeram as provas do Enem e obtiveram nota suficiente para concorrer a uma vaga em uma universidade federal pelo Sistema de Seleção Unificado (Sisu) ou a uma bolsa de estudos pelo programa Universidade Para Todos (Prouni). Paloma Castro, que foi bem no Enem, disse ter recuperado valores: “Hoje eu posso sonhar com um futuro melhor para a minha vida pelos meus estudos, e não em um mundo de prostituição”. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/01/transcidadania-tem-primeira-formatura-e-inspira-governo-dos-eua-509.html> Acesso em: 03/05/2016

sua criação - sendo uma delas por divergência de pautas políticas, a ADI 3314-0 do Partido da Frente Liberal (PFL).³¹

Pesam sobre o ENEM diversos casos de fraudes e há uma constante luta por liminares na Justiça. Lógico que o ENEM, por ser um exame concorrido de abrangência nacional, está sujeito a grande probabilidade de falhas no processo - nada simples - de sua elaboração e execução, ainda mais depois de sua utilização para o ingresso em Universidades Públicas. Hoje o ENEM vive uma “crise”, fortemente vinculada à sua efetiva utilização, isto é, não é mais o ENEM uma prova destinada a pobres que lutam por vagas no ProUni, mas uma prova disputada também por ricos em busca de vagas em universidades públicas, o que muda todo o contexto e põe em xeque o ensino superior elitista (consequentemente pondo em xeque a existência do ENEM, pois as elites não costumem perder facilmente suas benesses).³²

Diante desse cenário de democratização e expansão do ensino superior, ocorreram dois fenômenos que modificaram a estruturação do ensino superior brasileiro: a) democratização de algumas IES consideradas com um ensino de qualidade, tradicionalmente direcionadas às elites; b) criação e/ou expansão de IES, sem uma real preocupação com a qualidade do ensino – geralmente vinculadas a grupos econômicos na área da “educação” voltados para o mercado e o lucro. É, então, central a análise desse cenário para se pensar a didática no ensino superior, posto que essa deve ser pensada em razão da realidade, pois a mesma lógica aplicada à consolidação das escolas foi transplantada para a estruturação desses novos “grupos de educação”, cuja atenção prioritária são as ações na bolsa de valores e a formação tecnicista a seus estudantes. Como pontua Helena Sampaio sobre a expansão do setor privado de educação:

O setor privado, mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido. Entre 1960 e 1980, o número de

³¹ “A reação à MP foi imediata, tendo sido ajuizadas três Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) no STF: 1) A Federação Nacional dos Auditores-Fiscais da Previdência Social (FENAFISP) propôs a ADI 3379-4, de 17 de dezembro de 2004; 2) A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), a ADI 3330-1, de 21 de outubro de 2004; c) O Partido da Frente Liberal (PFL), a ADI 3314-0, de 01 de outubro de 2004, todas com pedido de decisão liminar concedendo antecipação de tutela.” GRAMPA, Victor Henrique. Políticas Públicas de Inclusão na Educação: o caso Prouni. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Orgs.). *O Direito e as Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 207.

³² GRAMPA, Victor Henrique. Políticas Públicas de Inclusão na Educação: o caso Prouni. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Orgs.). *O Direito e as Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 223.

matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. (...) Os grandes grupos (alguns são companhias abertas) têm algumas características comuns: crescem muito e rapidamente; orgulham-se de garantir uma padronização pedagógica e de conteúdos nos cursos que oferecem para públicos distintos em diversas localidades; justificam os resultados positivos pela adoção de um modelo de governança no qual se combinam uma gestão administrativa centralizada e uma descentralização gerencial. Uma vez que operam em grande escala - outra vantagem que apontam - podem reduzir custos e cobrar menos de seus alunos clientes. De fato, esse aspecto tem levado à redução, pela concorrência, do tíquete médio das mensalidades no ensino superior privado.³³

Esses grandes grupos se fundem não raras as vezes sem a vinculação de critérios educacionais. Exemplo disso é a incorporação da totalidade do capital social da Anhanguera Educacional Participações S/A pela Kroton Educacional S/A, que foi submetida ao Conselho Administrativo de Defesa Econômica – Cade, que “aprovou (...) com restrições, a incorporação da totalidade do capital social da Anhanguera Educacional Participações S/A pela Kroton Educacional S/A”, mediante Acordo em Controle de Concentrações – ACC.

A primeira obrigação prevista é a alienação da Uniasselvi, pertencente à Kroton, a um terceiro. O prazo para a alienação da manutenção é confidencial. A conselheira relatora, Ana Frazão, explicou que a medida permitirá haver um concorrente com escala suficiente para rivalizar no mercado de ensino à distância nacional com a empresa fusionada. Durante a instrução do caso, a Superintendência-Geral do Cade apontou que a operação resultaria em problemas concorrenciais em 171 cursos localizados em 55 municípios, em razão da ausência ou insuficiência de rivalidade. Isso porque as demais instituições de ensino não seriam capazes de concorrer efetivamente com Kroton e Anhanguera, que possuem vantagens importantes em termos de captação de alunos, escala, catálogo de cursos, capilaridade de instituições e polos de ensino, preços, marketing e outras variáveis.³⁴

Nesse contexto percebem-se questões relacionadas à educação, dever do Estado, delegadas também a entes privados, mediante fiscalização; nesse cenário, a educação superior aos poucos vai perdendo completamente sua função de formação

³³ SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Ensino Superior UNICAMP, v. 4, Campinas: Ed. UNICAMP. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf Acesso em: 03/05/2016.

³⁴ CADE. Cade aplica conjunto de restrições à união de Kroton e Anhanguera. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/Default.aspx?8bbe4fda2aff141feb59ea7cc98a> Acesso em: 03/05/2016

para a cidadania e para o trabalho e adquirindo um caráter cada vez mais de formação para o trabalho, apenas, contraditoriamente ao que prevê a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: *Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* O CADE, em sua decisão, incluiu critérios de qualidade, todavia, os possíveis para um órgão de defesa da economia, não destinado a pensar a política educacional brasileira³⁵.

Além dessas obrigações, o ACC firmado pelo Cade prevê metas de qualidade objetivas no que se refere à oferta de cursos de ensino à distância pela Kroton e pela Anhanguera. Por exemplo, o aumento da proporção atual de mestres ou doutores para 80% e o incremento de ferramentas disponíveis e de material didático. “Dessa maneira, não apenas se assegura metas expressivas de qualidade, como a certeza de que tais medidas refletirão diretamente em benefícios para o consumidor, que é o estudante”, destacou a relatora.³⁶

O que se coloca em xeque nesse processo de expansão não é a “iniciativa privada na educação”, o que é garantido constitucionalmente, mas a destinação da educação. A partir do momento que a “autonomia universitária” foge das destinações da universidade atendendo a premissas outras que não a formação para a cidadania e trabalho, de modo autônomo e crítico, em uma proposta nacional de desenvolvimento, nesse momento há uma desvirtuação da proposta constitucional de 1988, há uma educação que foge do pactuado politicamente em Assembleia Nacional Constituinte. Desse modo a maior preocupação da educação privada que, reitere-se é necessária no contexto brasileiro e auxilia enormemente na formação em políticas

³⁵ “Na medida em que as tentativas de limitar sua expansão, pela via da regulação ou restrições legais, me parecem fadadas ao fracasso, ainda que devam ser implementadas como forma de preservar condições mínimas de funcionamento que não corrompam e desmoralizem completamente a natureza da atividade educativa na sociedade, entendo que só é possível limitar sua expansão a partir de uma ampliação da oferta pública, de modo a atender a parcelas substantivas da população e criar alternativas de atendimento em massa.” OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, Out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

³⁶ BRASIL - CADE. Cade aplica conjunto de restrições à união de Kroton e Anhanguera. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/Default.aspx?8bbe4fda2aff141feb59ea7cc98a> Acesso em: 03/05/2016

como o ProUni, é sua cooptação, cada vez maior, para a lógica que prescinde a formação em benefício de um “ensino” alienante³⁷.

Esse processo segue uma cartilha, já adotada na expansão da educação básica, que passa pela precarização do trabalho docente – hoje submetido a cargas horárias excessivas, incompatíveis com a preparação pedagógica crítica e remunerados de modo, se não aviltante, simbólico. Esse processo retira em muito a autonomia do docente que vai, progressivamente, se tornando repetidor (transferidor de conteúdo). A democratização deve ser reconhecida, apesar do aspecto perverso, em seu lado positivo, ainda que necessária a reflexão sobre *que* educação está se oferecendo. Todavia, sem a “demonização” do processo de expansão e das políticas públicas de acesso e permanência, o cenário poderia estar pior; só é possível melhor a qualidade da educação quando existe a educação a ser melhorada. Como já trabalhado por este autor, ao refletir sobre as críticas ao ProUni enquanto política de bolsas em IES privadas:

Haveria nessa sistemática [da expansão] a manutenção da segregação do ensino superior (elites, profissional, técnico, generalista). Isso é um problema social e conjuntural, mas culpar o ProUni por esse viés é, entretanto, uma injustiça. O Programa garante o acesso às instituições de ensino superior nacionais, mas, se estas, muitas vezes, se prestam ao papel de reprodutoras do *status* de dominação, é questão para um debate mais profundo. O Programa pode tornar-se cada vez mais (ou menos) incluyente à medida que a carga ideológica das instituições as quais ele inclui se torne mais ou menos incluyente. A reflexão passa desde um modelo político mais justo até a ação regulamentadora do MEC, pela qualidade de ensino (definição de diretrizes e bases, grade curricular obrigatória e seu enfoque político), e, também, pela atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que pouco ou nada faz pela qualidade do ensino, ao

³⁷ A transformação da educação em mercadoria dificulta o processo de estruturação de um *projeto nacional educacional*, voltado ao desenvolvimento para a cidadania – fruto da ausência de um projeto de desenvolvimento nacional. Uma vez mercadoria os processos intersubjetivos em educação são reificados, ingressando na lógica do consumo e do saber como “matéria” – comprável e vendível. Como pontua Romualdo Portela de Oliveira: “Podem ser identificadas quatro consequências da globalização para a educação, todas elas eivadas de tensões e contradições: a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.” OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, Out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

aprovar cursos fracos e com um enfoque cada vez mais mercadológico e tecnocrático em seus currículos.³⁸

Outra crítica importante é a lógica que permeia esses espaços de “ensino-aprendizagem”: a lógica privatista deforma a formação para o social, posto que raríssimas vezes se propõe a gestão democrática (ainda que limitada) nesses espaços. Desse modo, a própria estrutura do ambiente educacional reforça a ideia de um “ensino” de opressores *para* oprimidos – o ensino é planejado do dono (que *possui*) para os alunos (que *pagam*). Importante pontuar que não há nessa lógica uma estruturação central – um controle central que planeje o currículo de opressores para oprimidos -, mas a lógica construída ao longo dos séculos vai marcando as novas tomadas de decisão para a reprodução desse *status* dentro das universidades. Há questões que derivam da própria ideologia empregada sobre a “neutralidade” da ciência no meio acadêmico – que obscurece a necessidade de uma reflexão crítica sobre o saber - até a estruturação dos espaços e a relação dos discentes – protocolos, hierarquias, distanciamento. Sobre essa problemática Paulo Freire já assinalava:

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem.³⁹

O que se pretende demonstrar com isso é que a educação superior adquire um papel antes delegado aos cursos técnicos, “*ensino para desvalidos*”⁴⁰, ainda que haja exceções importantes que dão mérito ao processo de democratização em curso, mas a questão da qualidade e do conteúdo é central e incontornável, sendo a precariedade da bagagem crítica da formação e a imposição de certa didática pouco preocupada

³⁸ GRAMPA, Victor Henrique. Políticas Públicas de Inclusão na Educação Superior: o caso do ProUni. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (orgs.). *O Direito e as Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 223.

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 63.

⁴⁰ Cumpre se observar que o ensino técnico também adquire um outro papel em escolas de excelência, como na Escola Técnica Federal de São Paulo, posteriormente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica e atualmente Instituto Federal de São Paulo. Originalmente Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1909, que, ao se consolidar como uma escola de excelência na educação básica, deixou de servir como “ensino para desvalidos”, servindo para a “formação de classes mais abastadas”, com uma formação de acesso à educação superior pública. Sendo necessária a implementação recente de políticas de cotas para a democratização desses espaços formativos, aliada a uma política de expansão da rede dos Institutos Federais em âmbito nacional. Ver: KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

com a educação integral uma proposta, a exemplo do que pontuou Darcy Ribeiro em sua palestra “Sobre o Óbvio”: “... a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”⁴¹

Nesse sentido a crise apontada da qualidade também não é uma crise decorrente, pura e simplesmente, do processo de expansão e democratização, assim como se fez crer por anos em relação à expansão da educação básica. A crise na qualidade é um projeto, um projeto de classes que pretende cindir a educação de ricos e pobres, a pretexto de diminuir a distância, um projeto que pretende manter cada qual em sua função social – heteronomamente estabelecida - e lá conformá-los. Dessa forma a “educação”, retalhada em “ensino” de certas coisas para certas pessoas, adquire um caráter dúplice entre o libertador e o doutrinador, apoiando na força da verdade científica a *conformação*.

Reitere-se que, ainda que precário, o acesso ao ensino superior proporciona uma grande chance de alteração política, visto que não existe um controle central organizado nesse crivo – da educação de opressores para oprimidos – existe uma chance de mudança pelo trabalho docente – ainda que precarizado -, pois a educação para a emancipação parte do conhecimento e da pedagogia empregada e ambos são, para além das limitações estruturais, possíveis em qualquer ambiente escolar – público ou privado. A tarefa do docente é, dessa forma, pautada na atuação constante e crítica, para tentar diminuir a lógica difusa e estrutural/estruturante que reproduz de modo não centralizado, mas nem por isso menos insidioso, uma lógica que garante a opressão.

A mesma lógica vai atingindo as universidades públicas, uma vez que, daí com outros artifícios, como a redução drástica da carga horária – principalmente em licenciaturas⁴² e disciplinas propedêuticas, priorização de conteúdos “úteis”⁴³,

⁴¹ RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*, 1986. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/biolinguagem_antropologia/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf Acesso em: 04/06/2016

⁴² A questão da redução de carga horária nas licenciaturas obteve certo avanço com a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, homologada e publicada, que “*Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*”, ampliando a carga horária mínima nessa formação e estabelecendo uma nova estruturação para essa formação.

⁴³ O critério da “utilidade” também é utilizado com um viés desmobilizador na educação superior, uma vez que os processos técnicos são entendidos por “úteis”, bem como os saberes específicos da

precarização da função docente e ausência de condições de permanência – debilitando o resultado educacional em sentido amplo. Outro ponto nevrálgico da questão é a própria formação do docente que, dentro da lógica reprodutiva se torna igualmente reprodutivo. No ensino superior especificamente há, inclusive, a ausência de conteúdos pedagógicos para a formação dos docentes – exclui-se a existência de saberes próprios da docência. O professor é o que *sabe* o *saber específico*, sendo alheio a ele o fato de *saber que está ensinando e como se ensina*.

Esse processo de alienação do próprio professor de sua prática compõe esse modelo de “ensino” superior pautado na reprodução de um conjunto de pressupostos e lógicas que legitimam processos de dominação e acriticidade – sob a chancela do saber, própria das instituições de ensino superior. Cabem algumas reflexões sobre a lógica que permeia de fato esses espaços, sua função social, bem como o a função de educadores e educandos, a função da pedagogia e de conceitos e premissas tomados por naturais. O que se fará a seguir, pensando a docência-discência e a formação de educadores para a *liberdade*.

“ciência” em questão (física, química, biologia), todavia os saberes que propõe a “problematização desses conceitos” são tratados por “perfumarias”, saberes subsidiários e, por alguns, “inúteis”.

CAPÍTULO II - A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CRÍTICA NO BRASIL - REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Este capítulo pretende analisar os aportes do livro *Pedagogia da Autonomia* para uma educação superior emancipadora, uma educação sem aspás, centrando na formação docente e sua prática. Paulo Freire pontuou sobremaneira a universalidade de sua reflexão ao estabelecer que “*são saberes demandados pela prática educativa em si, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora*”⁴⁴, todavia advertiu que o livro fora escrito para educadores críticos e progressistas. Este trabalho seguirá a mesma advertência feita por Freire.

Os saberes aqui pontuados estão direcionados na dimensão política para educadores e educadoras progressistas, que não se conformam com as injustiças sociais produzidas/reproduzidas na sociedade capitalista, mas é importante se frisar que nem tudo o que se pontua aqui está diretamente relacionado a uma alternativa ao capitalismo, sendo práticas e saberes inerentes ao próprio processo educacional.

Ainda que, a rigor, essa análise siga no sentido de que uma educação real só é possível para além da alienação e doutrinação das massas, estratégia utilizada pelo capitalismo em seus moldes hoje estruturados, entende-se que não há educação real dentro da alienação, sendo assim uma análise crítica a qualquer modelo – capitalista ou não – que se sirva desse instrumento obscurantista. Havendo possibilidade, portanto, de servir de apoio à uma prática educacional dentro do modelo vigente, mas que certamente em médio ou longo prazo implicará em uma necessária reestruturação da sociedade – em função das contradições existentes nesse modelo.

Quando se propõe uma educação diferente, *um outro modelo*, o que se pretende é a alteração da lógica construída e perpetuada pelo sistema ora vigente, *status quo*. Para qualquer alteração do sistema há uma necessária alteração dos sujeitos que compõe esse sistema, a sociedade, ensejando assim mudanças profundas: culturais e sociais. Segue-se disso que invariavelmente a educação tem e terá sempre uma dimensão política optando pelos oprimidos ou pelos opressores, cabendo a reflexão se é possível uma educação real e significativa num perfil

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p.23

“conservador”⁴⁵, ainda que as técnicas dialógicas possam ser úteis. De tal forma que, talvez, o que se pretende colocar como uma visão ideológica dentro da educação seja na realidade – e isso sim é muito perigoso – a disputa entre um modelo de escola para a dominação (alienante) e um modelo de escola para a liberdade (emancipador).

Dessa questão trabalhada por Freire seguiram (e seguem) diversas críticas a sua obra, pois se coloca como uma “doutrinação de esquerda”. Como pôde ser visto em protestos no Brasil em faixas de movimentos conservadores e reacionários com dizeres como: “*Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire*”⁴⁶. Tais manifestações são amparadas por segmentos políticos conservadores no Congresso Nacional, que a reproduzem em discursos em Plenário e na sociedade. Todavia, José Eustáquio Romão em entrevista concedida à BBC pontua sobre a temática aspectos importantes sobre as críticas direcionadas ao educador Paulo Freire⁴⁷ e sua obra:

BBC Brasil: Como você responderia aos críticos que dizem que é ruim ter Paulo Freire sendo lido por estudantes porque isso pode, de alguma maneira, "transformá-los em esquerdistas"?

Romão: Não significa transformá-los em esquerdistas porque o que Paulo Freire mais insiste é "não me repita". Esse é o princípio fundamental da metodologia freiriana de construir conhecimento: "não me repita, mas se considerar que alguma ideia minha resolve algum problema da realidade, reinvente essa ideia em cada contexto". Não sei que influência maléfica nos alunos seria essa.⁴⁸

Romão aponta que esse princípio da metodologia freiriana não é observado nas análises que fazem da obra de Freire, e ainda afirma que: “*Paulo Freire nunca foi aplicado na educação brasileira. (...) Ele entra (nas universidades) como frase de efeito, como título de biblioteca, nome de salão*”. Dessa forma é essencial uma análise mais profunda da obra de Paulo Freire para uma correta compreensão da dimensão política proposta pelo autor, pois a proposta pedagógica é a ‘reconstrução da

⁴⁵ Entendendo-se por conservador a manutenção da lógica da luta de classes e incluindo, para além do marxismo tradicional, a luta entre grupos em uma chave “opressores x oprimidos”.

⁴⁶ 'Brasil nunca aplicou Paulo Freire', diz pesquisador. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc Acesso em: 29/05/2016.

⁴⁷ Cumpre observar que Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela então presidenta Dilma Vana Rousseff, eleita com 54.501.118 votos. Pela afinidade dos teóricos educacionais influentes no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com a teoria de Paulo Freire sua obra foi trazida ao debate político, sendo eivada de críticas na esteira das direcionadas à política educacional nacional desenhada pelo PT – ainda que haja, como anotado, uma baixa influência concreta dessa teoria no Brasil ainda que sob a égide do governo federal do PT a oposição viu na teoria freiriana um risco a ser combatido.

⁴⁸ 'Brasil nunca aplicou Paulo Freire', diz pesquisador. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc Acesso em: 29/05/2016.

sociedade e da cultura’, visto que somos atores das transformações sociais e culturais e não seres passivos nesse processo histórico-cultural. Retomando a indagação acima estabelecida e reiterada por Romão: a visão de Paulo Freire para a educação é uma visão partidarizada, socialista/comunista/“esquerdista”? *ou* as críticas direcionadas, na realidade, discordam de outros pontos que envolvem o próprio cerne da educação: o esclarecimento e a emancipação?

Ao que tudo indica quando se coloca em xeque a obra de Paulo Freire ao polarizar-se entre “esquerda e direita”, “socialismo/comunismo/anarquismo e capitalismo/liberalismo” e outras formas maniqueístas de cisão “futebolística”, o que realmente se coloca em xeque é a função da educação: emancipação ou doutrinação, liberdade ou opressão? Pois obscurantismo e alienação, do ponto de vista ideológico nada têm a ver com liberalismo, por exemplo, mas com ditadura e regimes autoritários/totalitários – vive-se hoje falsas oposições, fundadas justamente no cerne das questões trazidas por Freire: “a ignorância como instrumento de dominação”.

Cumprir observar que a teoria freiriana se baseia na relação entre teoria e prática e a leitura crítica é muito importante nesse contexto, pois sem ela “*a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo*”⁴⁹. Para isso Freire busca uma delimitação de alguns “saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista”, bem delimitando sua extensão, devendo ser conteúdos obrigatórios na formação de docentes de todas as orientações políticas democráticas. Um desses pontos centrais é o estabelecimento real da verdade do argumento: “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”^{50 51}. Deve-se evitar a relação “sujeito” (formador) e “objeto” (formado); todos somos sujeitos capazes de construir e o processo educacional deve levar isso em consideração desde seu início, há um imperatividade na ruptura com o conceito de “tábula rasa”, uma vez que o educando possui saberes e é protagonista de sua história. Isso se impõe, uma vez que essa concepção de “sujeito formador” e “objeto formado” se mostra falsa, pois o “objeto formado” de hoje será o “sujeito formador” de amanhã, sendo uma “transformação” artificial, uma vez que o “sujeito formador” é

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 24

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ Uma análise preliminar desse conceito já coloca em séria desconfiança as críticas dirigidas a Freire sobre o conteúdo doutrinador de sua obra, uma vez que o que se pretende é a construção coletiva de um saber e não a imposição de um modelo (X ou Y), parecendo críticas com pouca densidade de leitura/compreensão do autor/teoria criticado/a.

mero “reprodutor”⁵² do que aprendeu enquanto foi formado (“objeto formado”). É preciso se formar formadores (sujeitos ativos); reificar⁵³ os sujeitos vai na contramão desse processo.

O processo de formação é, ao mesmo tempo que externo um ato interno, tanto para o formador como para o formado, ainda que cada um em seu papel: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”⁵⁴. Por isso é importante que se frise que “não há docência sem discência”⁵⁵, ainda que cada qual exerça um papel no processo; ambos são sujeitos e nenhum dos dois objeto, uma vez que a aprendizagem circula de modo recíproco (quem ensina aprende e quem aprende ensina). Para tanto, Freire se funda em um outro pressuposto: a “compreensão do homem e da mulher como seres históricos inacabados”⁵⁶.

Uma vez que ninguém está pronto e ninguém está vazio, toda relação de ensino-aprendizagem se funda na troca mútua e nenhuma experiência ou conhecimento é inválida ou desimportante⁵⁷. Há, todavia, uma ruptura no “ensino” em dois conjuntos de verdades: as que importam e as que não importam. Essa cisão decorre do positivismo e enciclopedismo: o que importa é o que está posto para ser ensinado (conhecimento puro), em demérito de qualquer conhecimento que o sujeito já possua (conhecimento impuro).

Os sujeitos são formados por suas experiências, saberes e habilidades, bem como por suas ignorâncias e debilidades, sendo o processo de ensino-aprendizagem uma “dança”⁵⁸, na qual o somatório levará todos (educador e educando) a um novo estágio de esclarecimento, maior que o anterior para ambos⁵⁹.

⁵² “falso sujeito da formação”

⁵³ O processo de *reificação* trabalhado se funda na “coisificação”, transformação do sujeito em “coisa”, processo necessário para a mudança de posição do ser humano de “agente de seu futuro” para “objeto de ações alheias a ele”.

⁵⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 25.

⁵⁵ *Idem*

⁵⁶ *Idem*

⁵⁷ “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” *Ibidem*, p. 47

⁵⁸ A expressão “dança” foi utilizada em uma analogia, uma vez que ninguém dança sozinho com o outro, nem uma o dançar é igual ao outro, ainda que a música seja a mesma. Há ali um conjunto de experiências e trocas que só se manifesta no dançar com o outro.

⁵⁹ Nesse sentido é importante trabalhar o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” desenvolvida por Vigotski, ainda que em momentos diferentes e contextos outros, é de se relatar o importante papel que desempenha o respeito aos saberes do educando, pontuado por Freire, e o aprender com o discente como mecanismos de aprofundar a confiança, chave dessa aproximação. “O aprendizado, quando adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental, pondo em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer. Esses princípios diferenciam-se de visões que pensam o desenvolvimento como um processo que antecede à aprendizagem, ou como um processo

Dessa forma a experiência real do processo de ensino-aprendizagem demanda uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética”⁶⁰. O professor, a escola, todo o ambiente ensina, em grande parte pelo referencial apresentado o exemplo ensina, a estrutura da escola ensina – tudo ensina. É necessário se ensinar a aprender, tornando o sujeito mais criativo e indagador, através do que Freire chama de “curiosidade epistemológica”⁶¹, sem a qual não é possível alcançar com profundidade o conhecimento do objeto de estudo (conteúdos científicos). Dessa forma o “ensino bancário”⁶², aquele no qual se depositam os saberes no aluno-banco, é questionável e deve ser desconstruído, todavia, com a criatividade e criticidade podem – professor e aluno – superarem muitos dos obstáculos epistemológicos induzidos pelo “bancarismo”. A criatividade e a curiosidade são antagônicas ao modelo bancário e reprodutivista, uma vez que esses pretendem a pacificação, a docilização: “o conhecimento é o que nos dizem que é e tende a não ser diferente” (o “falso saber” ganha ares dogmáticos e inquestionáveis).

O real processo de ensino-aprendizagem exige “rigorosa metódica” no aproximar aos objetos cognoscíveis; dessa forma o ensino crítico não se limita a explorar de modo não sistematizado um objeto, mas de superar a visão sistematizada desse objeto, problematizando para além do estipulado – de modo transdisciplinar e socialmente contextualizado. Dessa forma a visão crítica não implica a

já completo, que a viabiliza. A partir destas concepções, Vigotski construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque nos possibilita delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, permite ao professor olhar seu educando de outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas. Aliás, Vigotski acreditava que a noção de zona de desenvolvimento proximal já estava presente no bom senso do professor, quando este planejava seu trabalho. Assim, Vigotski insistia na importância de a Educação pensar o desenvolvimento da criança de forma prospectiva, e não retrospectiva, como era feito. Sua crítica foi contundente. Segundo Vigotski, a escola pensa a criança e planeja o ensino de forma retrospectiva por considerar, como condição para a aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. No seu entender, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz. O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo.” BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001 [1988].

⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 26

⁶¹ É um processo no qual se supera a curiosidade ingênua rumo à “curiosidade epistemológica”.

⁶² “Uma consciência continente a receber a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos.” FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 87.

superficialidade subjetiva da análise do objeto, mas uma *não* superficialidade objetiva da leitura do objeto - uma contextualização e profundidade integral nessa leitura (subjetivo-objetiva).

Isso se reflete na própria construção do docente, que não pode se limitar a mero reprodutor de livros, incapaz de fazer uma leitura da conjuntura na qual está inserido, incapaz de relacionar os conhecimentos entre si, com os demais e com a prática social. Nesses casos o discurso objetivista se sobrepõe ao subjetivo, o que é perverso uma vez que se torna tão alienante quanto a ignorância⁶³ – talvez mais alienante, por se julgar instruído, e assim o reconhecerem socialmente, aquele que ignora parcela importante do saber. Casos em que o saber alienado passa a se tornar saber alienante em sua reprodução. Importante pontuar que o proposto, reitera-se, não é a visão subjetiva sobre a objetiva, pois negar-se-ia a possibilidade de produção de conhecimento objetivo (científico), mas a necessária interlocução entre essas duas dimensões (o conhecimento do objeto e esse conhecimento para o sujeito)⁶⁴.

Exemplificando: para um professor de matemática não basta que o aluno manifeste sua experiência acerca das equações de segundo grau, mas que, para além da correta resolução da questão, as equações tenham sentido quando dialogadas com suas experiências de vida – significando socialmente a aprendizagem. A resolução automática e descontextualizada não passa pelo aprender integral, vale se observar que a “contextualização” também vai para além da mera “situação problema”⁶⁵: “João possui 50.000 figurinhas e Maria lhe dar mais 20.000, buscando-

⁶³ A ignorância nesta obra é tomada como a condição daquele que ignora, a condição do que desconhece.

⁶⁴ Paulo Freire trabalha seu método em “temas geradores” que, verificados no diálogo a partir da realidade dos alunos, que servirão de direcionamento para o processo de ensino-aprendizagem. “Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles [educador e político], mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 121.

⁶⁵ “Situações-problema” nesse caso está entre aspas, pois entende-se que esse conceito, a rigor, exige a profundidade na contextualização da situação com a vida do aluno, desafiando-o no pensar. Nesse sentido: “A resolução de problemas é a atividade cognitiva para a construção de ideias e procedimentos, é uma ação intrínseca do pensar em Matemática. É peça central para o ensino, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios. Essa competência não se desenvolve quando propomos apenas exercícios de aplicação dos conceitos e técnicas matemáticos, pois, neste caso, o que está em ação é uma simples transposição analógica: o aluno busca na memória um exercício semelhante e desenvolve passos análogos aos daquela situação, o que não garante que seja capaz de utilizar seus conhecimentos em situações diferentes ou mais complexas. Aprender Matemática é estar engajado em

se o total” e “50.000 + 20.000 = ____”. “Situações problema” assim possuem pouca diferença da formulação abstrata, se todos os elementos da “situação problema” não dialogarem de fato com a realidade das crianças – que já brincaram de figurinhas? Alguém doa 20.000 figurinhas? Alguém tem 50.000 figurinhas? (são questões preliminares a serem observadas pelo professor). Sobre a questão Paulo Freire pontua:

Que significação pode ter para alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: “Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, Ada deu o dedo à ave!”. Em primeiro lugar, não sabemos da existência de nenhum lugar no mundo em que alguém convide o urubu a pousar em seu dedo. Em segundo lugar, ao responder o autor à sua estranha pergunta, duvidando de que Ada tivesse dado seu dedo ao urubu, pois que o deu à ave, afirma que urubu não é ave.⁶⁶

Note-se que com isso Paulo Freire não está afastando o pensamento abstrato, que nos possibilita responder a questões pela lógica formal, independentemente dos elementos conexos, mas está pontuando para além disso: um ensino puramente formal não adianta; a vida ocorre na materialidade e tanto docente como discente estão na vida. Inclusive a abstração só é possível sobre uma base concreta significativa. O aluno consegue “conceber” que uma criança tenha 50.000 figurinhas ou que alguém “dê o dedo ao urubu”, mas nesse contexto o que se ensina? No mínimo, no primeiro caso, adição, mas sem uma dimensão concreta de grandezas da vida prática, no segundo caso, talvez o uso de crase ou a relação entre pergunta e resposta, mas agrava-se o desconhecimento do que é um urubu (que talvez soe como um canarinho) ou negligenciam-se fatos como: “quem deu o dedo ao urubu, provavelmente o perderia”, posto ser esse uma ave de rapina.

Para tanto um elemento é central ao se ensinar: “não estarmos demasiado certos de nossas certezas”⁶⁷, inclusive sobre o que e como ensinar. Isso ocorre porque, se há quem tudo saiba sobre o mundo, esse alguém perdeu a capacidade de aprender – perde-se a historicidade do mundo, a capacidade de sempre se construir.

um processo de resolver situações-problema e, por isso, a sala de aula se torna o ambiente que estimula o fazer Matemática e exige o pensar e o refletir constante.” SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez S. Vieira. Caderno de Formação: multiplicação. São Paulo: Mathema Formação e Pesquisa, 2015.

⁶⁶ FREIRE, Paulo. *Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

⁶⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 29.

Dessa forma, o/a educador/a, ao assumir que tudo sabe fecha as portas para o novo, impossibilitado de aprender e descobrir novas coisas num mundo tão dinâmico. Para tanto Freire assinala o conceito de “dodiscência” – docência-discência – como um elemento central do ciclo gnosiológico (ensinar – aprender – pesquisar, elementos indissociáveis).

De tal modo que “ensinar exige pesquisa”. Não havendo ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Freire mobiliza a obra de Álvaro Vieira Pinto, *Ciência e Existência*, para se aprofundar nesse tópico, obra da qual fazem necessários alguns aportes, pois:

Vemos, portanto, que o saber científico, mesmo metódico, admite uma visão em duas etapas, a ingênua e a crítica, em função do estado de consciência, das concepções gerais que movem o pesquisador. Estamos vivendo o momento da transição de uma etapa para a outra, tanto mais difícil quanto a superior, para a qual avançamos, apenas se esboça e começa a se definir em seu perfil, não se apresentando ainda em corpo de doutrina inconsútil e totalmente claro. Contudo é aí que está o futuro. Grande parte do trabalho de preparação das novas gerações de pesquisadores científicos tem de consistir em dar-lhes formação geral, filosófica, metodológica. Essa educação deve indicar que o estado do processo cultural, no que se refere às concepções que o definem e orientam, neste momento é o da transformação qualitativa, a passagem da atitude formalista e metafísica de pensar a realidade para a fase em que se evidencia a conveniência de aceitar e desenvolver as concepções dialéticas aplicadas à ciência e à investigação do mundo.⁶⁸

A citação faz-se necessária uma vez que dessa cisão entre um saber científico *ingênuo* e um *crítico* emerge um outro papel de professor – enquanto *ensinador* das ciência e das artes. Há, na tarefa docente, um educar *ingênuo* e um educar *crítico*, que guardam fortes relações com a forma de ciência e saberes do educador, *ingênuos* ou *críticos*. Quando Paulo Freire pontua que não há ensino sem pesquisa ele não se refere a qualquer pesquisa, mas sim a uma pesquisa crítica, curiosa, calcada na “curiosidade epistemológica” – elemento central da ciência crítica e não ingênua. Fazendo uma apropriação da cisão proposta por Álvaro Vieira Pinto é possível estabelecer um paralelo em: educação ingênua e crítica, pesquisa ingênua e crítica e ciência ingênua e crítica. Essa cisão remonta ao grande cenário da construção acadêmico-cultural desde o Renascimento, lastreada no mito da “neutralidade

⁶⁸ PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 59.

científica”⁶⁹ ⁷⁰ Com base na pretensa neutralidade da ciência fundamenta-se a abstenção do cientista em questões políticas centrais; a crítica a esse posicionamento surge, ilustrando nas palavras de Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa: “*Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica. Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo. Com todo o direito a sê-lo, ouviram?*”⁷¹. O questionamento é necessário: até que ponto a técnica serve como escusa para a tomada de decisões “alheia” a outras condicionantes: políticas, éticas, estéticas etc? Questões da mais alta importância tomaram o cenário pós Segunda Grande Guerra, a partir de 1945, sobretudo com o terror proporcionado pelo avanço da ciência e tecnologia que possibilitou a destruição em massa, as pesquisas sem parâmetros éticos e o desrespeito à condição humana.

Dessa maneira, a ciência “neutra” se consubstancia em uma falácia que justifica certo discurso dominante que pretende, dentro da “neutralidade”, esconder o teor político das ações tomadas pelos cientistas em nome da Ciência, em maiúscula como entidade – que dentro de uma leitura ingênua tendem a tomar a decisão julgando-a neutra, pois imperativa de uma entidade abstrata “a Ciência”. Paulo Freire propõe assim uma ruptura com esse modelo: o professor não é neutro, o professor tem funções totais “diretivas, políticas, ideológicas, gnosiológicas, pedagógicas, estéticas e éticas”, bem como o teor da ciência que ensina e da pesquisa que

⁶⁹ “Ciência e Valores: a ciência não pode ser considerada como um saber absoluto e puro, cuja racionalidade seria totalmente transparente e cujo método constituiria a garantia de uma objetividade incontestável. Não é um mundo à parte, espécie de reino isolado onde os cientistas fariam “pesquisas puras”, desinteressadas, preocupados apenas com a busca do conhecimento verdadeiro. Evidentemente, eles trabalham para construir conhecimentos tão rigorosos, racionais e objetivos quanto possível: referem-se a normas racionais, testam suas teorias confrontando-as com a experiência. Contudo, na prática, as coisas se complicam, e as pesquisas nem sempre possuem a transparência e a objetividade que, de bom grado, lhes emprestamos. As idéias científicas não são totalmente independentes da filosofia, da religião e das ideologias que impregnam o meio em que vivem os pesquisadores. Por isso, é muito questionável o chamado “princípio da neutralidade”, ou seja, o princípio segundo o qual os cientistas estariam isentos, imunes, em nome de sua racionalidade objetiva, de formular todo juízo de valor, de manifestar toda e qualquer preferência pessoal, de ser responsáveis por toda e qualquer decisão de ordem política ou implicando questões de tipo ético, posto que, por seu objetivo, seu conhecimento seria universal, válido em todos os tempos e lugares, para além das sociedades e das formas de cultura particulares.” JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001, p. 36.

⁷⁰ No mesmo sentido ver: JAPIASSÚ, Hilton. *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

⁷¹ PESSOA, Fernando. *Lisbon Revisited* (1923). Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/facam15.html> Acesso em: 04/06/2016.

necessita para poder ensinar – uma pesquisa crítica e necessária ao ato da “dodicência”⁷².

Dentro do ciclo gnosiológico proposto por Freire o contraponto da “curiosidade ingênua” do pesquisador é a “curiosidade epistemológica”, nos termos trabalhados por Álvaro Vieira Pinto: “pesquisa crítica”. Todavia, faz-se necessário um ajuste terminológico, para Freire a “curiosidade ingênua” encaminha para o senso comum, um certo saber sem rigor metodológico, mas para Álvaro Vieira Pinto não, a ingenuidade se calca na própria pesquisa científica sem um devido grau de emancipação do pesquisador, de compressão ampla do objeto estudado – saber alienado e alienante. Como assinala Thomas S. Kuhn, ao analisar as estruturas das revoluções científicas:

Talvez a ciência não se desenvolva pela acumulação de descobertas e invenções individuais. Simultaneamente, esses mesmos historiadores confrontam-se com dificuldades crescentes para distinguir o componente "científico" das observações e crenças passadas daquilo que seus predecessores rotularam prontamente de "erro" e "superstição". Quanto mais cuidadosamente estudam, digamos, a dinâmica aristotélica, a química flogística ou a termodinâmica calórica, tanto mais certos tornam-se de que, como um todo, as concepções de natureza outrora correntes não eram nem menos científicas, nem menos o produto da idiosincrasia do que as atualmente em voga. Se essas crenças obsoletas devem ser chamadas de mitos, então os mitos podem ser produzidos pelos mesmos tipos de métodos e mantidos pelas mesmas razões que hoje conduzem ao conhecimento científico. Se, por outro lado, elas devem ser chamadas de ciências, então a ciência inclui conjuntos de crenças totalmente incompatíveis com as que hoje mantemos. Dadas essas alternativas, o historiador deve escolher a última. Teorias obsoletas não são em princípio acientíficas simplesmente porque foram descartadas. Contudo, esta escolha torna difícil conceber o desenvolvimento científico como um processo de acréscimo. A mesma pesquisa histórica, que mostra as dificuldades para isolar invenções e descobertas individuais, dá margem a profundas dúvidas a respeito do processo cumulativo que se empregou para pensar como teriam se formado essas contribuições individuais à ciência. O resultado de

⁷² Sobre a necessidade da pesquisa para a “dodicência” é importante trazer a reflexão sobre o professor pesquisador – o papel da pesquisa na prática docente. “Meus argumentos, na condução da pesquisa educacional, em defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas, não refletem uma visão puramente instrumental do propósito da pesquisa educacional - isto é, que todas as pesquisas precisam ser diretamente aplicáveis na prática escolar- o que seria uma visão demasiadamente estreita de pesquisa educacional. Há lugar para conhecimentos em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização prática.” ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

todas essas dúvidas e dificuldades foi uma revolução historiográfica no estudo da ciência, embora essa revolução ainda esteja em seus primeiros estágios.⁷³

Tal reflexão é importante, mais do que para a desconstrução da “neutralidade científica”, uma vez que a ciência pode ser construída com base em crenças e mitos, oriundos de uma determinada época e população – construção cultural, histórica e social, com funções ideológicas. Mas para se pensar o próprio mito da “irreformabilidade da ciência”, sempre cumulativa e com métodos infalíveis. Nem neutra, nem infalível, a ciência constitui-se em construção humana, portanto mutável e historicamente situada. A mudança de crenças e dogmas na sociedade é, habitualmente predecessora de grandes alterações na ciência e não o inverso, refletindo a ciência a sociedade de sua época (em verdade de modo dialético)⁷⁴.

Outro aspecto central, já apontado é que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Isso já foi visto noutras partes, mas cabe aqui uma reflexão desse elemento, visto que é considerado ponto nevrálgico das críticas dirigidas a Paulo Freire como autor duma teoria “subversiva”, cabendo uma defesa do próprio autor na *Pedagogia da Autonomia*:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.⁷⁵

Como anunciado anteriormente, mais uma vez há um enfrentamento entre a verdade e a ignorância como nortes de um projeto de educação ou de “educação”. Pois qualquer mapa pode mostrar a localização dos lixões e aterros em bairros periféricos, nos quais quaisquer estatísticas demonstrarão a pobreza ou miséria de seus habitantes – bem como qualquer livro de história poderia demonstrar a origem

⁷³ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 21

⁷⁴ “Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época.” *Ibidem*, p. 23.

⁷⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, pp. 31-32.

da grande maioria dessa camada marginalizada. Se aliados aos livros de sociologia caberia a análise da função que essas pessoas exercem na sociedade e a razão real de sua marginalização. Todavia, esse determinado saber é visto como “político”, ainda que não seja em nada diferente de nenhum outro, trata-se de fatos – fatos muito próximos do cotidiano da maioria da população, inclusive.

Dessa forma a educação emancipadora passa a *questionar* o estado das coisas, não sendo bem vista numa estrutura que visa à manutenção da desigualdade, numa estrutura que não se sustenta logicamente e materialmente sem crises graves aos valores humanos mais fundamentais. Estrutura essa na qual um conjunto de políticos e de ideias ascende da ignorância da população, tendo, esses políticos, interesses na manutenção da ignorância como ferramenta de autopromoção e de seus ideais.

Há uma visão na qual, implicitamente, se diz que: compete ao “bom” professor ensinar aquilo que é “alheio” ao aluno, pois toma um tempo no qual ele poderia estar pensando sobre sua realidade ou estruturando um pensar crítico⁷⁶. É descortinada a falsa dicotomia entre um posicionamento político-partidário e a teoria freiriana, pois a proposta é bem distinta, sendo atingidas diretamente apenas as visões políticas dos que sobrevivem da ignorância, do autoritarismo, do medo e do ódio no seio do povo – para esses a teoria freiriana adquire um caráter político-partidário incontornável, posto que prega o conhecimento.⁷⁷

O pior cenário é o do educador que acredita nesses postulados básicos (neutralidade da educação e neutralidade da ciência) e os reproduz, pensando estar educando. Portanto “ensinar exige criticidade”, Freire aponta na direção de uma relação de superação e não de ruptura entre o conhecimento ingênuo (categorizado por ele como não metódico, senso comum) e o conhecimento crítico (dentro da rigorosidade metódica), uma vez que a curiosidade permanece, mas ganha contornos críticos (curiosidade epistemológica). Há, portanto, uma alteração de “qualidade e não de essência”. A curiosidade faz parte da criticidade, que não deve ser confundida com

⁷⁶ É certo que o professor deve ampliar os saberes do aluno, indo além dos conhecimentos prévios deste, mas isso pode ser feito, ainda que em face de conteúdos abstratos, com a estruturação lógica do campo do saber e suas relações com outros saberes, de modo contextualizado – um saber dialógico útil para a reflexão crítica e não um saber reprodutivo, antidialógico e descontextualizado.

⁷⁷ Por essa razão Freire alertou, o alerta que seguimos, essa obra serve para qualquer educador comprometido com a “educação”, seja qualquer opção política, desde que comprometido de modo sério com: o ser humano, a dignidade, a democracia e a igualdade material.

a pura e simples racionalização⁷⁸; a curiosidade “imuniza” o pesquisador da própria “racionalidade excessiva” que pode levar, como visto, a formas outras de alienação – uma ciência ingênua pode ser extremante racional, basta que esteja lastreada em pressupostos dogmáticos falsos.

Assim um compromisso assumido pelo educador é o de que “ensinar exige estética e ética”. Na expressão de Freire: “*Decência e boniteza de mãos dadas*”⁷⁹. A ética é elemento constitutivo do ser humano que vive em permanente construção, dessa forma ninguém “é”, todos “*estamos sendo*” e desse movimento surge a necessidade de um agir, um agir ético. Os conteúdos não estão desassociados da eticidade que perpassa a própria existência humana, não sendo possível separar o conhecimento do ético.

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que pensar certo é radicalmente coerente.⁸⁰

De tal modo que nessa leitura o que se coloca em debate é justamente a dimensão ética daquele que toma a decisão. Se as coisas não são imutáveis, em razão da incompletude humana, é necessário que se arrisquem mudanças. Para tanto, quais são os direcionamentos? Essas orientações necessariamente partem duma dimensão ética na tomada de decisão e sua manutenção. Essa dimensão ética e estética, uma vez que o bom e o belo devem se manter atrelados, ganha contornos muito concretos quando se pontua que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. O “*faça o que eu mando e não o que eu faço*” não atende a premissas

⁷⁸ O que Paulo Freire chama de “ditadura racionalista” (p. 42)

⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 34.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 35

éticas e estéticas, pois o agir errado é errado e o resultado estético é uma cena de contradições que coloca em descrédito o ensinado ao discente.

“Fazer o bem” conceitua-se como uma fórmula vazia. O que é o “bem”? Quais os meus parâmetros do “bem”? Se meu educador me diz para fazer o bem, tendo a seguir a mesma régua que ele utiliza. Com isso não se pretende dizer que o educador deva transcender do mundo dos humanos e divinizar-se em contundente apoteose, mas que os *exemplos* adquirem caráter central na formação dos educandos – exemplos esses que vão de ações mais concretas a pequenos hábitos, que compõem o currículo. Um conceito importante a ser trabalhado nesse caso é o de “currículo oculto”:

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.⁸¹

Decorre, portanto, do conceito de currículo oculto um diálogo profícuo com o que Paulo Freire trabalhará como “exemplo”, principalmente se pensado em sua dimensão ética. Pois o que se ensina está *dentro e para além* do currículo expresso – conteúdo elencado para ser ensinado em dada disciplina, num dado período de tempo. A convivência com o professor altera o aluno e altera o professor, é um processo dialético de ensino-aprendizagem, de tal forma que ambos estão submetidos à relação integralmente. O professor não consegue se despir de seus hábitos e características, valores e experiências; ao entrar na sala de aula, não existe essa metamorfose integral – como alguns fazem crer. O mesmo também não se procede com o aluno, que vem para a escola carregado com todas suas características pessoais; para além dos personagens aluno e professor existem pessoas intransponíveis. E essas pessoas ensinam no seu agir: o modo de falar, o modo de se portar, de pedir algo, de discordar de algo⁸².

⁸¹ SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. Tradução: Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Apud: SILVA, Carlos Alberto Pereira. Ambiente Escolar: o currículo oculto maltratado. LABTECE, Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Ambiente%20escolar%20-%20o%20curr%C3%ADculo%20oculto%20maltratado.pdf> Acesso em: 30/05/2016.

⁸² Valida a comparação aqui com o que Pierre Bourdieu trabalha no conceito de “habitus”, uma vez que o discente aprende com os sinais implícitos na fala e no agir do professor: “Assim, o habitus representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes

O currículo oculto tem uma relação mais estreita com as dificuldades do aluno/a do que com seus sucessos, afirmava esse autor (p. 51) [o próprio autor desta citação, vide nota], porque é aí que melhor se apreciam as exigências de adaptação aos requerimentos que propõe aos estudantes. Esta análise do que se depreende de forma oculta da experiência nas escolas é, por sua vez, parcial se não observamos que seu significado vai além dessa experiência. As normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, ainda que a escola elabore seus próprios ritos, mas têm relação com valores sociais e com formas de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais. O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade. Realmente, as análises mais objetivas sobre o currículo oculto provêm do estudo social e político dos conteúdos e das experiências escolares. Hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição-colaboração, docilidade e conformidade são, entre outros, aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola que denotam um modelo de cidadão/dã (...) Portanto, a socialização do cidadão/dã nas escolas não se reduz à reprodução que se produz pela transmissão da cultura explicitamente declarada nos currículos aos conhecimentos e às disciplinas.^{83 84}

Dessa forma a dimensão integral e integralizante apontada por Paulo Freire compõe o currículo das escolas. E o que é ensinado para além do explícito? Cabe uma reflexão-ação do educador quanto ao que pretende ensinar, inclusive no âmbito do desvelamento do currículo oculto, pois haverá impactos diretos na formação do discente. Exemplificando: um aluno de graduação que faça licenciatura (mas não apenas no caso dos que se formam professores, a mesma lógica opera na educação básica, inclusive), terá no professor um modelo a seguir, podendo apropriar-se de hábitos, posições, valores, vocabulário e até mesmo das propostas que ele venha a desenvolver na superação de problemas em sala. A ação do professor gera efeitos

com essas disposições), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações. O habitus, isto é o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores.” BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.).13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁸³ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução: Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed,1998, p. 132.

⁸⁴ Nesse sentido Paulo Freire pontua que: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios de recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (p. 45)

por vezes mais profundos na formação geral de um estudante. Para Freire “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*”.

“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. O novo não deve ser mensurado em medidas cronológicas, pois o velho que “marca sua presença no tempo continua novo”⁸⁵. Uma vez que o velho é o anacrônico, o que serviu num dado momento histórico e se repete à revelia dos novos tempos (o “saber” que, por vezes, já em sua época soava como um saber ultrapassado). O novo, aliado ao combate à discriminação, compõe o *pensar certo*, que não é odioso e descontextualizado.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujaram a branquitude das orações...⁸⁶

A discriminação e a intolerância são inconciliáveis com a proposta freiriana de educação, uma vez que é necessária a equidade e o respeito ao outro, e a alteridade é pressuposto central de sua obra⁸⁷. Hoje se discute muito sobre o preconceito na escola, de um lado os que defendem que a informação poderá levar ao fim da discriminação e do outro a “visão do terror”, que propõe que alguns assuntos possuem influência perversa sobre a juventude. Um desses assuntos é o *debate de gênero* nas escolas e o ensino de algumas correntes sociológicas/filosóficas (e.g. marxismo). Cite-se como exemplo a tentativa de institucionalização de leis que visam a restringir a liberdade em temas e assuntos nas escolas, através da penalização do docente

⁸⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 37.

⁸⁶ *Idem*

⁸⁷ A alteridade é central para Freire, posto que é somente com o outro que consigo me desenvolver e o estar com o outro exige respeito.

administrativa e/ou criminalmente. Dentre elas se destacam a Lei da “Escola Livre”⁸⁸ ou de “Assédio Ideológico”⁸⁹.

No mesmo sentido assistimos a tentativas reiteradas de supressão do termo “gênero” e “sexualidade” de todos os diplomas normativos envolvendo, principalmente, os planos educacionais (nacional, estaduais e municipais). Uma vez que certas bancadas do Congresso Nacional compreendem que a “ideologia de gênero” deve ser proibida nas escolas, pois estimularia comportamentos lésbicos, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT). Mais uma vez essas bancadas se unem para a crítica à proposta freiriana, que visa ao combate a todas as formas de discriminação através do conhecimento. Mais uma vez o que se levanta contra a proposta pedagógica de Freire é a oposição entre a educação emancipadora e o medo de que alguns têm de que o povo venha a aprender e refletir. A educação demanda a necessária e honesta disposição ao diálogo sobretudo - uma vez que o mundo é composto por todos os assuntos e *todos/as* compõem o mundo. “O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico”⁹⁰.

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, reflexão essa que emerge num processo dialético entre o analisar o feito, o pensar sobre a prática e o agir construtivo. O pensar certo pode ser compreendido dentro dessa premissa como aquele que “tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. Uma vez que o professor deve estimular a curiosidade ingênua para encaminhá-la

⁸⁸ Projeto de Lei aprovado pela Assembleia Legislativa de Alagoas que institui, entre outras “Art. 3º No exercício de suas funções, o professor: I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária; II – não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III – não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas; V – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei.”

⁸⁹ Projeto de Lei Federal da Câmara dos Deputados, nº PL 1411/2015, do Dep. Rogério Marinho (PSDB/RN) “Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa. § 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3. § 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

⁹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 39.

para a criticidade, se o pensar certo for utilizado contra o aluno a curiosidade ingênua não se demonstrará e será impossível trilhar com o discente o caminho para a curiosidade crítica. Nesse processo a própria raiva é ressignificada, em sentido oposto ao do ódio; a raiva, como força propulsora, auxilia nas mudanças profundas. Todavia, eu preciso saber para onde direcionar a raiva ou ela desaguará no discurso militante, pouco esclarecido e, por vezes, tendente ao ódio.

E uma vez que a alteridade é marca central desse processo “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. E nesse sentido Paulo Freire propõe o conceito de “assunção” de modo radical: é preciso se assumir, se empoderar de *quem se é e de seu lugar de fala*.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito por capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.⁹¹

A identidade cultural é, portanto, uma dimensão central no processo de formação do sujeito, pois enquanto não assumir sua identidade será incapaz de um diálogo efetivo com o outro, visto que desempoderado enquanto sujeito. Não é possível pensar que o processo educacional passa à margem da construção histórico-cultural dos sujeito; o próprio modelo de escola está inserido nessa construção, não há como ser asséptico na educação em relação à formação cultural dos educandos. “*A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado*”⁹².

O que importa sobremaneira na formação do professor é a “compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”. Havendo nessa relação entre seres humanos elementos que vão além do discurso, do conteúdo, elementos que extrapolam esses limites e ingressam em áreas significativas e significantes.

⁹¹ *Ibidem*, p.42.

⁹² *Ibidem*, p. 43.

Dessa forma um aporte importante dos elementos explanados para a docência na educação superior é a ruptura com concepções arraigadas nesse nível de educação, como o da “neutralidade científica”, do qual decorre o da “neutralidade da docência”. Não há educação neutra, nem ciência neutra. A academia possui uma função social e com propósitos estruturais e estruturantes definidos – servindo à emancipação ou à alienação. Cabe ao professor a compreensão de seu papel e das implicações dos saberes que ensina, bem como dos saberes implícitos ao ensinar (currículo oculto). Sem isso o docente se torna mero repetidor de conteúdos, acrítico.

Para além disso o respeito aos saberes do aluno é importante, posto que os conteúdos ministrados podem fazer sentido ao discente, podem dialogar com sua realidade. Ainda que haja uma bagagem técnica característica da educação superior, a educação não pode encontrar na técnica uma justificativa para a alienação. Ela deve encontrar na formação para a *cidadania* e para o *trabalho* sua maior destinação, sem perder a dimensão técnica que o trabalho exige, nem a crítica que a cidadania exige.

CAPÍTULO III - OS APORTES DA TEORIA FREIRIANA PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E EMANCIPADORA – SABERES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE

Para uma análise mais pormenorizada dos saberes da docência é necessário estruturar melhor as considerações de Paulo Freire para sobre os saberes na educação, em continuidade às considerações preliminares do capítulo anterior.

“Ensinar exige consciência do inacabamento”; para Paulo Freire é impossível manter a coerência, inerente à tarefa docente, havendo uma contradição entre a teoria e a prática (*práxis*). Todavia, reconhece que essas contradições se manifestam de forma presente e constante no modelo educacional ora vigente - a educação para a opressão. Exemplos dessas contradições⁹³ se manifestam em hábitos e atitudes pequenas (ou grandes) dos professores, por exemplo: “conheço-a é negra, mas é competente” – não cabendo tal conjunção adversativa em um docente que prega a não discriminação em sala de aula. É necessário, portanto, para a docência o repensar de valores e hábitos, bem como de saberes, pois sem uma vigilância constante que devemos exercer sobre nós mesmos é muito fácil se cair em “simplismos” e “incoerências grosseiras”. Sendo a *humildade* condição necessária ao educador, pois sem ela não consegue ter a correta dimensão de sua incompletude.

É necessário que se trate do conceito de *inacabamento* do ser humano, ou de *inconclusão*, que, para Paulo Freire, é inerente a “experiência vital”. Posto que o ser humano toma consciência de sua incompletude, uma vez vivo, necessita agir e ao se manifestar o faz de modo ético perante o mundo, sendo único ser capaz da eticidade. Todavia para o ser humano é impossível “existir sem assumir o direito e o dever que optar”⁹⁴ é impossível existir sem ser ético (ainda que agindo contra a ética, pois a ética é inerente ao agir)⁹⁵, daí razão pela qual é impossível educar sem ética e impossível ser ético sem noção de que não se é perfeito e completo.

⁹³ “Ensinar exige tomada consciente de decisões” os professores autoritários por vezes são vistos como mais coerentes, até bons professores pelos alunos, uma vez que não caem em contradições em suas ações e teorias.

⁹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 52.

⁹⁵ Paulo Freire atribui um sentido amplo para a ética, inerente à escolha, ao agir. Não atribui nisso um valor: o que é ético é bom, pois para Freire o agir pode ser antiético ou fora da ética, mas só pode ser assim, pois o ser humano é dotado de ética por sua constituição. “Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão” *Ibidem*, p. 58

“Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, tão importante quanto conceito de *incompletude* é o conceito de *condicionalidade*, e ambos são intrinsecamente ligados. A condicionalidade se refere ao fato de o ser humano não estar submetido ao mundo passivamente - visão fatalista - isso quer dizer ele é agente de sua história. O homem e a mulher produzem a cultura e por ela são produzidos, o ser humano não é ele *está*. Dessa forma o processo educacional deve ser entendido de modo não fatalista, pois:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também a inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.⁹⁶

Com isso Freire demonstra que o ser humano é *incompleto e condicionado*, bem como *condicionante*, visto que é agente de sua própria história. E uma vez que todos são agentes “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, visto que somente diante da *autonomia* que é possível o reconhecimento do educando como agente transformador da história, formando ele para essa atuação. Ele pode condicionar e recondicionar sua trajetória, dentro dos limites materiais e sociais, mas não pode “fatalisticamente” considerar que essas condicionantes sejam naturais quando forem sociais em um processo de alienação.

O processo de alienação (naturalização do social) ocorre dentro da própria escola, quando a educação não é *emancipadora*, uma vez que o ensino da técnica prescinde a própria finalidade da técnica, posto que a questão da *eticidade* não é tocada nas escolas, entendida como externa ao currículo – como se a educação fosse alheia ao agir e ao viver:

Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir sua formação ética. A radicalidade dessa exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas consciente do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos podemos negaram ou trair a própria ética.⁹⁷

⁹⁶ *Ibidem*, p. 57.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 56.

O professor ensina a agir, tem uma missão educacional ética. Isso se manifesta em seu agir como *autoridade* e *exemplo*. O professor é *autoridade* perante os alunos, todavia autoridade e autoritarismo são dois conceitos distintos que não se confundem. Hoje a palavra autoridade traz consigo más recordações, vinculada a regimes não democráticos, mas isso é um argumento falso, afastado pela teoria freiriana. A *autoridade* é baseada no *respeito*, na *confiança* e no *reconhecimento*, por parte do aluno, da *legitimidade* e *coerência* da ordem emanada, por sua vez o professor autoritário tenta impor pela força (da agressão física ou verbal) sua autoridade, ainda que não reconhecida pelo aluno, posto que ilegítima ou imoral.

Isso implica dizer que o professor tem, decorrente de sua autoridade, *deveres* como a função de propor *limites* à liberdade do aluno, ou se furtará do dever do ensinar ético, não podendo, por outro lado, sufocar a liberdade do educando - formando-o de modo não dialógico e autoritário. O docente deve formar o estudante para a *liberdade* e há nisso grande responsabilidade, que afasta dele o papel licencioso do que abdica da responsabilidade de ser autoridade, tentando não recair no autoritarismo recaindo, no entanto, na inação/omissão.

Para que esse processo ocorra é necessário que se leve em conta o respeito central às diferenças, a ética está calcada na responsabilidade do eu e do outro. Somente com a consciência de que nossas ações são centrais para o futuro é que se torna possível uma *educação ética*. Dessa forma ensinar para autonomia implica em ensinar a responsabilidade individual e social (pelo discurso e pela prática). As ações, uma vez que somos responsáveis por elas e conscientes dessa responsabilidade, impõem uma *conduta ética*, um *agir ético*, de tal feita que Freire pontua que:

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados, qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar⁹⁸

Tamanha a relevância que Freire aponta para o agir ético e a responsabilidade sobre as ações. Essa questão se relaciona fortemente com outra que é “ensinar exige

⁹⁸ *Ibidem*, p. 59.

bom senso”, o “bom senso” ainda que um conceito genérico, tanto no saber para si como no ensinar *com* o outro. Para Paulo Freire o *bom senso* possui função de “termómetro” para o agir do educador: O professor deve agir com qual rigor? Se um discente acerta o raciocínio e erra o resultado a questão está integralmente errada ou correta? Para Freire a contradição entre liberdade e autoridade, que se manifesta no agir do professor, e na reciprocidade do agir discente, não foi bem superada. É necessário que se ache o meio termo entre a responsabilidade do professor com a formação do sujeito e as concessões necessárias no processo educativo. Ao mesmo tempo que é necessário se cumprir prazos esses não são a finalidade última do processo educacional, por exemplo. São questões para as quais: “Não preciso de um professor de Ética para me dizer (...). Meu bom senso me diz”⁹⁹.

O *bom senso*, visto que é instrumento de calibração das ações do professor, é afinado apenas pela indagação, comparação, dúvida. Quanto mais curiosos nos tornarmos nos tornamos também mais críticos e mais bem apurado se torna o bom senso. O bom senso indica o que é imoral, serve como um filtro, inclusive em face do racionalismo acrítico. Também indica os caminhos do que deve ser pesquisado, visto que, por vezes, não sabemos ao certo o problema, mas temos a indicação da situação problemática.

Paulo Freire insiste na função necessariamente *virtuosa* do professor^{100 101}, visto que há virtudes que são inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem¹⁰². Uma vez que o descompasso entre a teoria e a prática, mais do que não educativo, gera reação no aluno – que é sujeito ético. Nesse sentido: “*De nada serve a não ser para irritar o educando desmoralizar o discurso hipócrita do educador falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade arrogante do mestre*”¹⁰³ Compõe, assim, o rol de virtudes do professor: *coerência, humildade,*

⁹⁹ *Ibidem*, p. 6.

¹⁰⁰ Importante notar que Freire, ao responsabilizar eticamente e virtuosamente o professor, não exige deles que sejam “santos” ou imbuídos de um comportamento religiosamente reto, a respeito esclarece que: “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” *Ibidem*, p. 64.

¹⁰¹ Nega, também, Freire a concepção da educação como sacerdócio ou “prática afetiva de tios e tias”, categorizando-a como profissão que exige remuneração digna, melhores condições de trabalho e formação inicial e permanente.

¹⁰² “Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando” p. 63

¹⁰³ *Ibidem*, p. 61.

seriedade, retidão. Virtudes e valores que se concretizam na luta pelo respeito ao ser humano, que inicia pelo respeito a si, de tal modo que “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, posto que somente pelo exemplo é possível ensinar os discentes a se respeitarem e respeitarem o outro¹⁰⁴.

A luta na defesa dos direitos dos professores é, para Paulo Freire, inerente à condição de professor-educador, visto que sem ela o fatalismo se torna incontornável: cansado e sem condições materiais, o professor assume que “não há o que fazer”¹⁰⁵. O professor deve estar integralmente em sala de aula, não podendo ser “meio professor”, de tal feita que, uma vez que as precárias condições às quais é submetido interferem no seu desempenho em sala, deve direcionar sua *raiva* na luta por melhores condições¹⁰⁶.

“Ensinar exige apreensão da realidade”. Olhar e não ver, ler e não compreender, estar e não viver, ser humano sem humanidade, são contradições com as quais Freire lida durante toda sua obra (não apenas em *Pedagogia do Oprimido* ou *Pedagogia da Autonomia*, mas em sua obra de vida), existe uma preocupação com a materialidade do que se *está*. Para tanto é necessário ao educador a dimensão de onde se *está* e do papel que se desempenha nesse lugar, nessa realidade. Uma vez que ensinamos, ensinamos *com alguém* em *algum* lugar, num dado *tempo*, numa dada *conjuntura sócio-cultural*, numa dada *classe social* – todos esses elementos são incontornáveis. Nesse sentido a neutralidade, assim como inexistente na ciência, não existe na educação, posto que ela é ato *ético* e *político*. “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra”¹⁰⁷

A educação se manifesta, portanto, como uma tarefa que é gnosiológica e política, posto que sempre quem fala o faz a partir de *um lugar*, de uma *história*, de uma *cultura*, assim sendo: incontornavelmente política. Há muitos que pregam a “neutralidade” da educação, decorrência dos mesmos pressupostos que sustentam o mito da neutralidade científica, todavia, cumpre a ressalva que a neutralidade é a opção política de manutenção de um determinado *status quo*, a opção pelo dominante Algo só é neutro em um dado meio, mas tudo que turba o meio não é neutro nesse

¹⁰⁴ “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não eu” ou do *tu* que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.” *Ibidem*, p. 42.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p.65

¹⁰⁶ “Aceito até abandoná-la [a tarefa docente], cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos” *Ibidem*, p.66

¹⁰⁷ *Ibidem*, 68.

meio – dessa forma, em uma dada sociedade, só é neutro quem a valide na íntegra, sem tensões por modificação, ainda que justas.

Sendo inviável ser “neutro”, se tornaria, então, a sala de aula um “palanque político-partidário”? O bom senso, já trabalhado, indica que não, mas o *respeito* também me impede de não me expressar abertamente. Faz parte do *respeito* ao aluno, visto que o reconheço como ser pensante, que eu demonstre de modo claro o meu posicionamento, inclusive político, para que ele possa também se posicionar. Sob o manto da “neutralidade da educação” muitos educadores escondem suas ideias e pressupostos, dando-os por “naturais”, inerentes à ciência ensinada, de modo que ofendem a autonomia dos alunos que, submetidos a um conhecimento falsamente neutro, adotam pressupostos de análise sem a devida implicação político-social desses. Nota-se que Paulo Freire não parte da premissa de que o professor, ainda que progressista, deva esconder sua orientação política e inculcá-la aos poucos no discente – como uma “lavagem cerebral” –, mas aponta, inclusive, no sentido inverso. Ao se posicionar o professor explicita o local de onde fala, com os devidos pressupostos.

Ao reconhecer o discente como sujeito autônomo devo respeitar sua autonomia e inteligência no debate *franco* e *claro* de ideias, com os pressupostos bastante explicitados e suas implicações: se digo aos discentes que “a fome no mundo é causada por uma desigualdade estrutural”, assim me manifesto politicamente, mas verdadeiramente. Tanto a “fome no mundo” como a “desigualdade estrutural” são fatos comprováveis, mas o contexto muda se exponho aos discentes que a causa disso é “o sistema capitalista” ou “o fato de uma parte do mundo não gostar de trabalhar”. É necessária a assunção desses pressupostos, pois caberá ao docente sustentar de modo coerente seu ponto de vista, ainda que questionado pelos alunos.

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo.¹⁰⁸

É um desrespeito à autonomia dos discente o professor que, por sua vez, pontua que: “a fome no mundo é causada por uma desigualdade estrutural”, mas implicitamente faz crer que há pessoas com “mais mérito” e outras com “menos

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 69

mérito”, trazendo o pressuposto que alguns são menos que outros – justificando a desigualdade de modo não menos estrutural, mas implicitamente enviesado. Esse docente não diz explicitamente isso, mas traz o pressuposto implicitamente, impossibilitando a análise dos alunos do mérito da questão inscrita num conceito verdadeiro. Na análise, sob o manto da neutralidade, silencia-se o pressuposto da exacerbada meritocracia, admitindo o aluno, sem compreender as implicações, de modo fatalístico, que as coisas “assim são”, sem a possibilidade, real e autônoma, de questionar o pressuposto em si em processo dialógico – gerando conhecimento novo e conclusões próprias que se aproximem de sua realidade.

Do mesmo modo, também vale lembrar, que muitos dos que defendem, por exemplo, que esse ou aquele tema *não podem* ser tratados em sala de aula apostam contra a inteligência e autonomia do aluno que, chamado a opinar, não teria condições de fazê-lo. Deriva disso a dificuldade do trabalho docente de estimular a autonomia, sem fórmulas definitivas, mas com conhecimentos e pressupostos abertos ao diálogo: “... devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a autonomia...”¹⁰⁹

Somente na *franqueza* de sentimentos que é possível a formação real. E, para além da *franqueza de ideias* é imperativa a *franqueza de sentimentos*: “ensinar exige alegria e esperança”. A alegria cria uma atmosfera propícia ao processo de ensino-aprendizagem. Não se exige que o professor seja um artista voltado às artes lúdicas e humorísticas – palhaço, comediante, cantor -, mas a alegria se manifesta enquanto forma de “energia”, enquanto vontade de estar integralmente ali, enquanto vontade construtiva. É correto se objetar: “mas nem sempre o professor está de bom humor”, da mesma forma que é correto também “nem sempre os vários e várias alunos/as na sala estão de bom humor”. Ocorre que o “bom humor” como ausência de problemas é, para além de impossível, indesejável em sala de aula. Os problemas devem ser postos, devem ser trabalhados, mas dentro da lógica da alegria, da lógica transformadora – avessa à lógica da tristeza que é estagnante.

Paulo Freire pontua seu horror à indiferença: raiva, felicidade, amor são sentimentos capazes de modificar o mundo, quando corretamente pensados e direcionados. A apatia decorrente de uma sala triste – ainda que sem razões objetivas – lança suas raízes para além, atrapalhando o processo educacional. É necessário

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 68-69.

que o espaço da sala de aula tenha os ânimos ressignificados, analisados, pensados coletivamente e, então, positivamente direcionados em uma conduta alegre que afaste a apatia – inibidora da curiosidade criativa. Questões como o *bullying*, por exemplo, atrapalham o processo educacional justamente por fomentarem sentimentos e posturas que não favorecem o ensino-aprendizagem (tristeza, ódio e humilhação) , e reiteram preconceitos e discriminações.

A alegria, enquanto força propulsora, é elemento essencial para a esperança – motriz de qualquer educação que tome o sujeito enquanto agente da história. O ser humano é naturalmente esperançoso sendo a desesperança conjuntural ou estrutural, compondo assim a sala fria, triste, desesperançosa, feia - um ambiente propício para um tipo de pedagogia, voltada ao fatalismo, ao imobilismo: uma pedagogia de opressão.

A esperança é um condimento indispensável a experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”¹¹⁰

Assim se pontua que alegria e esperança, para Freire, são condição para uma pedagogia voltada à emancipação. Uma concepção não mecanicista da história¹¹¹, pois sem esperança é impossível enxergar um futuro para além do hoje, o futuro aparenta ser alheio e imutável. Bem como, em verdade, sem o sentimento transformador da *alegria* é impossível se conceber a *esperança*, eu preciso acreditar que a felicidade é possível – pela experiência – para poder almejá-la no futuro, num outro futuro. A ausência de esperança deriva da ausência de uma concepção de futuro diferente, portanto da manutenção de uma visão fatalista que legitima a tragédia do hoje e sua perpetuação no amanhã; em outras palavras a desproblematização do futuro, é uma ruptura com a natureza humana, incompleta e questionadora, *esperançosa*.

Isso se manifesta na certeza, por parte do professor, de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, posto que “O mundo não é. O mundo está sendo.”¹¹² A mudança deve ser entendida por discentes e docentes como possível e condição sem a qual a própria educação não possui sentido. Cabe uma reflexão neste

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 71.

¹¹¹ Há uma visão unitária e permanente da realidade (monolítica), legitimada pelo discurso “a realidade é mesmo assim”, como se não houvesse o que se fazer.

¹¹² *Ibidem*, p. 74.

ponto: muito se discute sobre o ensino significativo para o aluno, mas, diante de um mundo “dado”, como qualquer conhecimento pode vir a ser significativo? Diante de um mundo no qual o saber não é poder fazer, mas poder reproduzir, o próprio saber se torna algo dispensável. Estudo para ter um emprego, trabalho para ganhar dinheiro, ganho dinheiro para ter “felicidade” (lógica do consumo). Ora, se assim é, de fato, o ensino e a educação, não têm valor em si, ganham valor em função do capital e a curiosidade crítica (curiosidade epistemológica) se dissipa em “reproduzir o que é valorado positivamente pelo mercado”. É necessária uma ruptura profunda nessa lógica para que seja possível uma real significação do conhecimento:

No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.¹¹³

Existe uma implicação central nisso: para além do “mito da neutralidade educacional”, rompe-se com a neutralidade existencial, posto que “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”¹¹⁴. A relação com o mundo não é neutra, a leitura que se faz do mundo é sempre parcial e estudar, enquanto ato de descoberta/desvelamento desse mundo que nos circunda (objeto), torna-se essencialmente um ato político: “Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo?”¹¹⁵ Existir, por si, move o mundo, empurra o ar que ocuparia o espaço que ocupamos; é da natureza humana se posicionar, posto que “Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos”.¹¹⁶

Para Paulo Freire a rebeldia se converte, quando radical e crítica, numa postura revolucionária. Então, diante da realidade, me posiciono e, diante do outro, me coloco, sempre aberto a novas experiências – com vivências curiosas e atentas e posturas abertas e dialógicas. O cerne da programação da ação político-pedagógica freiriana é a certeza de que “mudar é difícil mas é possível”. Sem uma dimensão exata da possibilidade de mudança é impossível educar. Para um real educador,

¹¹³ *Ibidem*, p. 75.

¹¹⁴ *Idem*.

¹¹⁵ *Idem*.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 76.

independentemente do que se ensina – alfabetização outras áreas do saber –, a função de educar passa obrigatoriamente pela conscientização sobre as violências e as profundas injustiças sociais. O sujeito só pode aprender sabendo onde está, a posição que ocupa, pois fora disso não é *sujeito é objeto* não havendo relação real de ensino-aprendizagem, mas de transferência e dominação.

Idealmente está clara a necessidade de o educador se atentar a conjuntura na qual se insere o educando, mas para tanto é preciso desenvolver a capacidade de ler o mundo – ler, para além do objetivo, ler o subjetivo¹¹⁷, inclusive. As relações entre educador e educando são político-pedagógicas visto que toda experiência humana é política, mas a objetividade do político se perde sem a leitura da subjetividade – elemento igualmente central no processo formativo. O professor pode ler o concreto corretamente, mas se não compreender seu aluno, o processo não se completa. Isso é basilar num contexto no qual a ideologia - enquanto saber da classe dominante para a dominada, visando sua manutenção enquanto classe dominante – se cristaliza no inconsciente, sendo necessário um repensar a partir do subjetivo e do objetivo.

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos.”¹¹⁸

É necessário promover uma ruptura com a *culpa* internalizada no sujeito oprimido pelo seu dito “fracasso social”. Essa culpa é marcada no sujeito de forma profunda, visto que introjetada no processo de formação da subjetividade de diversas formas pelas violências físicas e simbólicas, bem como pela manutenção da

¹¹⁷ Não há uma oposição entre objetivo e subjetivo nesse contexto, mas uma relação de complementaridade – posto que o objetivo compõe o subjetivo e o subjetivo altera o objetivo. Entender não apenas o conteúdo científico que deve ser trabalhado ou mesmo a realidade local (aferíveis objetivamente), mas compreender a subjetividade das pessoas com as quais se ensina (suas vidas, sentimentos, histórias) – dimensão integrante do processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão importante a leitura de “Tendo em vista o que aqui foi exposto, a questão epistemológica da relação singular-particular-universal na atuação do psicólogo terapeuta e pesquisador constitui-se na relação entre a singularidade (o indivíduo) e a universalidade (o gênero humano), a qual se concretiza através das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (a particularidade) em que esse indivíduo está inserido. Ao nosso ver, é essa a relação fundamental a ser considerada nessa atuação, se se pretende, de fato, contribuir para a emancipação humana. Isso não é só um desafio feito a um profissional, mas, como diria Goethe, uma *Lebensführung*, uma direção de vida.” OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 20-21.

¹¹⁸ *Ibidem*, 79.

ignorância e a desinformação¹¹⁹. É importante ressaltar o aporte que a psicologia social fornece sobre a temática na análise da “humilhação social”:

A divisão política é um fato dos mais sobredeterminados: empenhou a economia e a cultura, a tecnologia e as ciências, o trabalho e as artes, a arquitetura e a demografia, a religião e a filosofia, sedimentou-se nas máquinas e nos livros, nas casas e na praça pública, nas oficinas e na cidade, na escola e nos hospitais, nos escritórios e nos presídios, nos restaurantes e nos teatros, assumiu o psiquismo e os mecanismos, a mentalidade e as instituições, o trabalho e os sonhos, a espontaneidade e os hábitos, as coisas e os símbolos, as imagens e as palavras. Tão antiga, sua origem e determinação perderam-se de vista, encontram-se bem fora e bem antes da cena atual onde são cegamente retomados, onde se renovam e se deformam, onde tão tranqüilamente representamos os papéis de tiranos, tiranetes e tiranizados como se tratando de um roteiro universal.¹²⁰

Esse processo de humilhação social, aliado a outros expedientes voltados à dominação, ganha uma dimensão especial na obra de Paulo Freire, pois, só devidamente expostos e discutidos, senão superados, esses pressupostos internalizados deixam de servir como amarras lógicas de raciocínios tendentes à liberdade – amarras cujo desfazimento é necessário para uma educação emancipatória. Sobre a dimensão psicológica se pontua:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade.¹²¹

É necessário o *expurgo cultural* da ideologia dominante, posto que ela se presta a evitar uma leitura coerente de mundo. Evidentemente esse processo só pode ocorrer dentro de uma dimensão realmente formadora: que busque a formação completa do sujeito. Não é possível uma formação que possibilite o aluno ler o mundo, sem que se habilite ele no conteúdo específico de sua formação. Um alfabetizador,

¹¹⁹ Aqui considerada de modo distinto da ignorância (ausência de conhecimento), mas a desinformação adquire um papel perverso de “conhecimento errado repetido como correto” em uma sociedade de (des)informação.

¹²⁰ GONCALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01/06/2016.

¹²¹ *Ibidem*, p. 81.

por exemplo, que torne suas aulas “comícios contra a ideologia dominante”¹²², sem que, contudo, alfabetize seus alunos, presta um desserviço. Não é possível se desconsiderar a centralidade das capacitações técnico-científicas, uma vez que de extrema importância para o desenvolvimento social e individual – da mesma forma que esse saber técnico-científico não pode adquirir um perverso papel alienante, alheio à dimensão ética e política.

Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podendo, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos, nem tampouco num “comício libertador”.¹²³

Na atual sociedade, da (des)informação há grandes desafios para a tarefa docente, posto que a serviço do grande capital, cumpre um papel desinformador e alienante. A visão fatalista é apresentada dentro de uma lógica de comunicação de massas que a favorece e legitima. “Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz ao mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito”¹²⁴? As informações são rápidas e acríticas; não há no discurso midiático tempo para a reflexão, sendo essa a forma de verdade e informação a que os discentes estão diariamente submetidos, precisando de um esforço grande em sentido diverso.

Entretanto, não podemos, por exemplo, desconhecer/ignorar na educação a televisão, a internet e a mídia; devemos discuti-las, assim como todas as formas de tecnologia e comunicação: *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* etc. Não é ignorando que se constrói uma educação libertadora; é preciso expor as razões pelas quais essas ferramentas podem vir a alienar e no que podem auxiliar na jornada de emancipação. Faz parte da eticidade expor os pressupostos que o discurso dominante não traz em

¹²² Note-se que a crítica à “ideologia dominante” é diferente da crítica à corrente política dominante ou ao regime econômico - ainda que Paulo Freire e este autor se manifestem contrários a ambos. Tanto o liberalismo/neoliberalismo ou o capitalismo podem, ainda que desconstruída a “ideologia dominante”, permanecerem como opção política do educando. Em um contexto mais amplo a crítica que se faz à “ideologia dominante” é a forma perversa de como ela se impõe, de modo antidialógico e pela força, ou ignorância. Impondo pressupostos implícitos que levam a uma concepção fatalista do processo histórico e cultural – oposta, portanto, ao respeito à autonomia e avessa ao modelo educacional ora proposto.

¹²³ *Idem*.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 136

seus *drops* de informação, em sua fala única, abrindo assim o espaço para um novo olhar crítico sobre as temáticas.

Para tanto, “ensinar exige curiosidade”, lidar com o novo – incluindo os meios de comunicação. Um educador sem curiosidade não consegue passar aos seus educandos uma genuína dúvida sobre o saber, uma vez que, sem curiosidade, o que não se sabe se torna apenas o “a saber” e não um “novo saber a ser construído”. Impacta na lógica formativa o nível de curiosidade do educador, até porque, somente sendo curioso, pode-se ter interesse em conhecer “o saber” de seus discentes e gerar temáticas relevantes – o que é central para o processo de ensino-aprendizagem. O educador, ao se posicionar de modo “pouco curioso” perante os saberes dos alunos, e a ciência por ele apresentada, ensina na omissão a desnecessidade da curiosidade, pelo exemplo.

Isso não implica dizer que a curiosidade seja ilimitada; há limites que devem ser eticamente estabelecidos, consensuados, pactuados. Assim como a pesquisa científica exige um proceder ético, a curiosidade epistemológica também encontra seus limites na eticidade, no respeito ao outro.

Sem a curiosidade não se aprende nem se ensina; a aprendizagem sem curiosidade não passa de “memorização mecânica”. Mas um erro didático comum é associar-se a dialogicidade e a curiosidade epistemológica com a “proibição” de aulas expositivas; uma pedagogia progressista não exclui explanações do professor. O que importa é a postura dialógica aberta, curiosa e indagadora, o não apassivamento. O educando deve estar silencioso na aula expositiva e não *silenciado*; a fala do professor deve dialogar com ele – ainda que no âmbito subjetivo¹²⁵.

Nas universidades brasileiras, por exemplo, é possível verificar a curiosidade como elemento central do ensino? Ou o que vemos são discentes exaustos na tarefa mnemônica e nada crítica de “decorar” conteúdos para provas? A própria pesquisa se materializa em pesquisas infundáveis de mera repetição. A curiosidade deve ser exercitada pelos docentes em suas práticas de ensino - ensino, pesquisa e extensão devem estar imbricados. Sendo, assim, uma habilidade a ser trabalhada: “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto”.¹²⁶

¹²⁵ “Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” *Ibidem*, p. 84

¹²⁶ *Ibidem*, p. 83

Para Paulo Freire, como já anotado, existe um equilíbrio tênue entre liberdade e licenciosidade / ordem e mandonismo / autoridade e autoritarismo. Desequilíbrio esse que só pode ser corrigido pela prática da autoridade e da liberdade; nesse sentido a “dodicência” apontada anteriormente se aplica perfeitamente, pois o professor aprende a ser autoridade¹²⁷ ao mesmo tempo que o discente aprende a ser livre. É um processo complexo que demanda muitos acertos e erros, sobretudo em um processo dialético permanente¹²⁸.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano.¹²⁹

É preciso compreender que em nossa sociedade não é habitual o exercício da autoridade, nem a prática da liberdade. Sendo, por outro lado, comuns os excessos que fazem a autoridade se desnaturar em autoritarismo, bem como a liberdade em licenciosidade. Entretanto sem a assunção de um objetivo concreto de uma sociedade justa e livre, pautada na liberdade, democracia e responsabilidade, é impossível o desenvolvimento de uma educação emancipadora. Uma educação capaz de disciplinar tanto autoridade como liberdade.

Caso se lance mão de uma postura autoritária¹³⁰, para combater os abusos da liberdade, é impossível se pensar um novo modelo de sociedade capaz de viver em liberdade, autoritarismo e liberdade são antagônicos e repelentes. Assim, se assume-se uma postura licenciosa e irresponsável para combater o autoritarismo, será impossível a construção de uma sociedade capaz de viver em liberdade - licenciosidade e autoridade/responsabilidade são antagônicas e repelentes. A *democracia* e a *responsabilidade* devem ser ensinadas na escola, uma vez que a sociedade está, historicamente, comprometida em práticas avessas, apegadas a uma tradição coronelista, patriarcal e autoritária (sendo uma dura tarefa ao próprio docente

¹²⁷ Como titula Freire: “ensinar exige liberdade e autoridade”.

¹²⁸ “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (...) a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” *Ibidem*, p. 105

¹²⁹ *Ibidem*, p. 86

¹³⁰ Como assinala Freire, autoritários veem licenciosidade em tudo e os licenciosos veem autoritarismo em toda manifestação de autoridade, sendo importante o devido cuidado para que não se misturem conceitos substancialmente distintos, em uma equivocada leitura histórica.

romper com a forte base autoritária da qual decorre sua formação, profissional e de vida).

Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade, ou ainda na combinação das duas hipóteses.¹³¹

O conflito entre autoridade e liberdade¹³² só pode ser resolvido de forma dialógica, posto que a aprendizagem dos limites da liberdade se dá pela liberdade do próximo, é no contado com a liberdade do outro que delimito a minha. A responsabilidade é elemento *sine qua non* da emancipação, visto que o conceito de emancipação é coletivo, não individual. Sem a responsabilidade *para consigo* e *para com o outro* é inviável a construção de uma prática real de liberdade e emancipação.

Dentro desse viés de responsabilidade, não apenas do discente, é possível dizer que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. A autoridade docente implica um poder-dever, que se manifesta no saber *ensinar*, saber *o que* se ensina, respeitando *a quem* se ensina. “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência”¹³³. Professores inseguros, por vezes são autoritários, posto que sua “autoridade” não encontra bases sólidas no processo de ensino-aprendizagem – se eu não domino o que eu ensino comprometo a confiança que quem aprende. É necessário que o discente confie na capacidade do professor como aquele que *sabe* ou *consegue saber*¹³⁴.

Há, entretanto, professores cientificamente capacitados, mas autoritários, bem como professores cientificamente incapacitados, mas não autoritários (em alguns casos licenciosos), todavia é incontornável o fato de que: “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”¹³⁵, bem como a incompetência pedagógica também o desqualifica.

Há, por sua vez, professores capacitados e aptos pedagogicamente, que possuem autoridade perante os discentes, mas não são vistos como autoridades

¹³¹ *Ibidem*, p. 87.

¹³² “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” *Ibidem*, 103.

¹³³ *Ibidem*, p. 87.

¹³⁴ “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.” *Ibidem*, p. 132.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 90.

legítimas, uma vez que não *generosos* – a generosidade qualifica o trabalho do professor. Uma vez consciente de sua autoridade o professor consegue agir de modo *democrático* e *generoso*, visto que seu papel não se impõe pelo poder da *licenciosidade*, que agrada por vezes em um “*pacto de mediocridade*”¹³⁶, mas pelo *respeito*.

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.¹³⁷

Até hoje qualquer ato de liberdade em sala de aula é compreendido como desafio à autoridade do professor, que só se entende como autoridade (e é entendido pelos demais) pelo silenciamento de seus alunos. Mas sem o silenciamento não há riscos de um alvoroço? De um “excesso de liberdade” que se desnature e atrapalhe? O conceito de liberdade está indissociavelmente imbricado ao de *risco*, é impossível trabalhar em liberdade sem riscos. O professor é um profissional que deve ter a habilidade de se arriscar. Por isso a importância da carga ética¹³⁸ na educação, a liberdade só é possível aliada à autonomia, fundada na responsabilidade.

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar e aprender. Nenhum desses termos pode ser mecanicistamente separado um do outro.¹³⁹

¹³⁶ Ilustra-se por “pacto de mediocridade”, aquele acordo, sempre informal e implícito, do professor que não exerce seu poder-dever educativo, irresponsável, mas que agracia os discentes com boas notas e frequência, para que esses não levem adiante o descaso de seu professor com suas formações, ainda que apenas técnico-científica. Estabelece-se uma troca: pouco esforço mútuo em prol da educação, pautados em um êxito puramente formal do processo de “ensino-aprendizagem”. Esse pacto, ainda que muitas vezes efetivo, também macula a autoridade do professor, posto que os discentes sabem que não podem contar com o saber daquele professor para sua formação real, ou o que é pior, são induzidos a crer que, de fato, aprenderam o que deviam – comprovando duramente nos vestibulares e exames externos o inverso.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 91.

¹³⁸ Como já frisado, mas não é demasiado repetir, o que Paulo Freire constata como “ética” não se confunde com “educação moral e cívica”, antigamente implementada no Brasil, no período da Ditadura Militar (1964 – 1985) – ou outro expediente catequizante. Por “ética”, o autor entende a significação do agir político, do se portar perante o mundo. Ainda que caia em aparente contradição ao trazer o “antiético” como o moralmente indevido, entretanto cumpre observar que Freire parte de uma concepção de natureza humana na qual é possível por categorias como o “bom senso” para se verificar a *corretude* ou *incorretude* das ações ofensivas ao objetivo da “ética”: a humanidade. Ainda que não seja incomum o uso da palavra ética para expressar de modo indistinto a tomada de decisão.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 93.

Em face da própria ética recíproca é possível se perceber que sobremaneira “ensinar exige comprometimento”. O *comprometimento* de que trata Paulo Freire é o ético, da honestidade com os alunos, que se manifesta tanto no que o docente *sabe* como no que ele *não sabe*, no que pode e no que não pode – sua palavra deve ser *verdadeira*. Nada é mais capaz de quebrar o “pacto pedagógico” entre docente e discente, o vínculo de confiança, do que a falta de verdade, de honestidade. A percepção que o aluno tem do professor não deriva apenas de como ele atua, mas de como o aluno compreende a forma como o professor atua. É importante que haja uma reflexão dos porquês em sala de aula, afinal “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”¹⁴⁰, mas o autor não é apenas o professor, trata-se de livro escrito a várias mãos.

Sobre o processo educacional como visto é impossível exigir neutralidade, como já apontado por Paulo Freire: “Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser.”¹⁴¹ Diante desse cenário como explicar o apelo que a educação possui, inclusive entre grandes empresários? Existe, e é preciso dizer, uma espécie de *afinidade eletiva* entre os opressores e a educação, afinidade que se estabelece por certo modelo de “educação”.

Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo.¹⁴²

A neutralidade da “educação” é, portanto, um discurso que atende à necessidade ideológica da classe dominante de não manifestar seus pressupostos obscurantistas, que impedem a livre reflexão, e, de outro lado, o medo dos educadores de conflitarem com as elites econômicas que, principalmente na rede privada, pagam seus salários. “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça. ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”¹⁴³.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 95.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 96.

¹⁴² *Ibidem*, p. 100

¹⁴³ *Ibidem*, p. 109

Evidente que com isso Paulo Freire não atribui a responsabilidade de toda a opressão do mundo ao *silêncio* dos educadores - posto que sua tarefa de educador faz parte do processo de transformação social, com papel protagonista é preciso dizer, mas compõe uma parcela de um grande processo social de transformação. Uma sociedade “adestrada” para uma visão fatalista não possui objetivos, de modo que a transformação social se torna impossível, por isso Freire pontua: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”¹⁴⁴

Daí a decorrência lógica que “ensinar exige saber escutar”, posto que é do “escutar” que é possível *dizer* o que concretamente é necessário *ser dito* para o processo educacional libertador. Há uma inversão na lógica do falar na democracia, em relação aos regimes totalitários/autoritários, não é o falar *para*, mas o falar *com*. Essa inversão nos leva a pontuar o grande equívoco da visão que proclama a “morte da história”, pois isso significa a morte da utopia, do sonho, da mudança – o que na construção de discursos multivocais resta evidente que é uma falácia. O “eu” e o “outro”, o “nós”, sempre será capaz de construir novas histórias e enredos, novos finais, sendo o ser humano condicionado e condicionante¹⁴⁵.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.¹⁴⁶

É por isso que, na democracia emancipadora¹⁴⁷, exige-se uma mudança radical de posturas. Desde o falar ao avaliar na tarefa educacional. A própria avaliação em um contexto democrático adquire outro papel também formativo de sujeitos críticos, a mera reprodução é deixada de lado, não cumpre uma função nessa lógica democrática. Mesmo na ação docente, a tradicional aula expositiva ganha outro contorno, posto que:

É preciso que quem tem que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, terminar por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (...) Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprender a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 110

¹⁴⁵ “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” e “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 111.

¹⁴⁷ Note-se que se rechaça também o conceito de democracia como uma ditadura das majorias sobre as minorias, pois da força não-dialógica não seria viável uma experiência realmente emancipadora.

intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado* fala.¹⁴⁸

Por isso a necessidade ética do professor; sua prática não pode ser meramente formal, posto que exige dele posturas reais, concretizantes. O processo dialógico exige vontade real de comunicação – um professor que formalmente diz querer se comunicar, nem por isso se comunica. Desse modo não consegue materialmente formar alunos aptos ao diálogo, sem se formar – enquanto sujeito que formando se forma – um docente menos preconceituoso, menos autoritário, mais apto à liberdade, mais dialógico.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.¹⁴⁹

Essa tarefa de escuta efetiva é, o reconhecimento do direito do outro de falar, enquanto sujeito falante, capaz de dizer e de ser considerado *o que se diz e quem diz*. É preciso para uma escuta real ingressar na lógica do outro e, de dentro dela e não de fora, tentar achar os obstáculos epistemológicos que levam aquele sujeito a não compreender algo ou mesmo a compreender algo de modo distinto do de quem escuta. Ninguém pode aprender *pelo* outro, somente *com* o outro. Para isso a central habilidade necessária, que pode ser traduzida em um sentimento ou virtude, é o *amor* – fonte da alteridade. Ele é necessário na prática pedagógica, pois fora do amor o que se pauta é o ódio, essencialmente destrutivo e contrário às bases da educação. O *amor* é interno e fundante de outras habilidades necessárias, como a alegria e a esperança. Até mesmo a *justiça*, elemento central que impede a contradição do professor, se funda no amor, posto que sem esse sentimento que é pró *Ser Mais*¹⁵⁰, a justiça se torna vingança.

¹⁴⁸ *Ibidem*, pp. 114-115.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 117.

¹⁵⁰ “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta (...) é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que,

Por fim, “ensinar exige querer bem aos educandos”. É necessário romper com a falsa dicotomia entre a *seriedade* docente e a *afetividade*. Há um conjunto de valores, sentimentos, comportamentos, pressupostos, condicionantes que o discurso “academicista” é incapaz de perceber – universos alheios à sua lógica. Tal qual é incorreto dizer que uma foto, bidimensional e visual, reflete toda a realidade de uma cena, tridimensional e multissensorial, é incorreto admitir que o discurso puramente formal da academia sobre a educação possa descrever a realidade docente-discente. Há um multiverso de seres pensantes na sala de aula, que se desdobra em várias salas. Seres que precisam ser amados, corrigidos, que amam, que sentem raiva, que pensam, que ignoram, que têm medo, frio e fome – que precisa se conhecer e conhecer ao outro, condicionados e condicionantes da história.

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”¹⁵¹. Sentimentos como o *amor* são centrais, evidente que a amorosidade na prática docente não implica de modo algum a renúncia da luta pelos direitos dos docentes, nem ausência de formação técnica e científica ou ausência de clareza política no agir. A esse “amor passivo” pode-se dizer: “ingenuidade amorosa”; o amor verdadeiro também é crítico e responsável - obsta a apatia que tudo justifica em nome do “amar fatalisticamente a tudo”, bem como obsta a educação friamente tecnicista, o educador pouco formador “transferidor de saberes” e “exercitador de destrezas” – quem ama não pode ser indiferente. Quem ama se revolta, quem ama sente raiva diante da injustiça, quem ama transforma o mundo. O amor se revolta com a indiferença.

não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar.” FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 101.

¹⁵¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 140.

*... L'indifferenza è il peso morto della storia. L'indifferenza opera potentemente nella storia. Opera passivamente, ma opera. È la fatalità; è ciò su cui non si può contare; è ciò che sconvolge i programmi, che rovescia i piani meglio costruiti; è la materia bruta che strozza l'intelligenza. Ciò che succede, il male che si abbatte su tutti, avviene perché la massa degli uomini abdica alla sua volontà, lascia promulgare le leggi che solo la rivolta potrà abrogare, lascia salire al potere uomini che poi solo un ammutinamento potrà rovesciare. Tra l'assenteismo e l'indifferenza poche mani, non sorvegliate da alcun controllo, tessono la tela della vita collettiva, e la massa ignora, perché non se ne preoccupa; e allora sembra sia la fatalità a travolgere tutto e tutti, sembra che la storia non sia altro che un enorme fenomeno naturale, un'eruzione, un terremoto del quale rimangono vittime tutti, chi ha voluto e chi non ha voluto, chi sapeva e chi non sapeva, chi era stato attivo e chi indifferente. Alcuni piagnucolano pietosamente, altri bestemmiano oscenamente, ma nessuno o pochi si domandano: se avessi fatto anch'io il mio dovere, se avessi cercato di far valere la mia volontà, sarebbe successo ciò che è successo?...*¹⁵²

¹⁵² GRAMSCI, Antonio. Indifferenti, 1917. Disponível em: http://www.partigiano.net/gt/gramsci_in_differenti.asp Acesso em: 04/06/2016.

CAPÍTULO IV – DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – OS “SABERES” DE UM “DOUTOR” SÃO OS SABERES DE UM EDUCADOR?

O professor na educação superior inicia sua jornada, muitas vezes, em desvantagem na sua própria tomada de consciência em relação a seu papel formativo na educação superior. Inicialmente porque sua formação¹⁵³ passa ao largo de uma formação educacional/pedagógica, sendo negligenciados os *saberes da docência (os saberes necessários à docência)*¹⁵⁴ – não “exigida” pelo Estado para o magistério superior¹⁵⁵. Exige-se para as instituições de educação superior a titulação de seu quadro docente de, no mínimo, especialista *lato sensu*, independentemente de *formação pedagógica*¹⁵⁶. Havendo para a avaliação das instituições de educação

¹⁵³ Não há para a docência na educação superior uma *formação inicial pedagógica* para a docência, sendo a *formação* do docente sua titulação em especializações, mestrados e doutorados – relacionados à sua área de pesquisa, não havendo a exigência legal de nenhuma formação pedagógica específica ou geral. Nesse sentido, caberia a formação inicial, ainda que para o docente da educação superior, uma capacitação sobre os *saberes da docência*, além dos específicos da área de atuação. Analisando a questão nas licenciaturas, mas com igual relevância para o magistério superior, pontuam Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Selma Garrido Pimenta: “Cabe à formação inicial, portanto, possibilitar ao futuro docente a apropriação de saberes relacionados ao conhecimento específico a ser ensinado e às formas de ensiná-lo; não basta que os licenciandos saibam o conteúdo; é preciso que conheçam como o aluno aprende, de que maneira organizar situações de aprendizagem, como avaliar; é preciso que saibam também o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a relação de sua disciplina com as demais, qual a contribuição desse conteúdo para a formação do aluno, qual projeto formativo orienta sua ação. Cabe, ainda, à formação acadêmica inicial promover a reflexão a partir dos saberes provenientes da experiência, como aluno, dos futuros docentes, ressignificando-as à luz dos saberes da Pedagogia. Nesse sentido, para ser professor, não bastam os saberes da ciência a ser ensinada; saber História ou Física é condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da docência nessas áreas do conhecimento” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, p. 146.

¹⁵⁴ O que são os *saberes da docência (os saberes necessários à docência)*? “Ao tratarmos dos saberes da docência, por outro lado, buscamos definir quais são esses saberes; nesse sentido, os saberes da docência compreendem o conjunto de saberes necessários à atividade docente...” *Ibidem*, p. 143.

¹⁵⁵ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.”

¹⁵⁶ Cumpre aqui melhor delimitação do campo da pedagogia, para além da já efetuada no primeiro capítulo ao se explicar as dimensões da educação e do ensino: “Com o objetivo de esclarecer conceitualmente o que chamamos de “saberes da Pedagogia”, e de refletir sobre sua importância no processo de formação docente, passamos, neste momento, a delimitar o campo de estudos da Pedagogia, entendida como a ciência *da e para a* educação (FRANCO et al, 2007). Ressalte-se que “a Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, e não apenas um curso” (FRANCO et al, 2007, p. 74); trata-se de ciência que tem como objeto a educação, ou o fenômeno educativo. A Pedagogia estuda criticamente a educação como práxis social, possibilitando a reflexão sobre finalidades e formas de organização, sendo orientadora da ação. As demais ciências da educação – História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação etc. – contribuem para o

superior e cursos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁵⁷, a utilização da porcentagem de mestres e doutores para cômputo dos indicadores de boa avaliação. É deixada de lado a *formação para a docência na educação superior*, visto que essa formação sequer compõe os indicadores da avaliação de mestrados e doutorados, nem mesmo são obrigatórias disciplinas com esse teor em especializações¹⁵⁸. Sobre os saberes necessários para a docência, além do que se pontuou à luz de Paulo Freire, é importante uma análise mais detalhada sobre o que são esses *saberes da docência* e sua implicação no magistério superior, como observam Marques e Pimenta:

Saberes necessários à docência

Vivenciamos um contexto de crise da escola e da profissão docente (NÓVOA, 1995)¹⁵⁹, cenário caracterizado pela desvalorização social da profissão e, com ela, dos saberes necessários à docência. Tardif (2008)¹⁶⁰ fala em crise do profissionalismo, que se manifesta em alguns aspectos: 1. Crise dos conhecimentos profissionais (da racionalidade instrumental e da ideia de exatidão da ciência, abrindo espaço para o imprevisível, o indeterminado); 2. Crítica à formação inicial e seu distanciamento da realidade; 3. Crise da confiança do público no profissional; 4. Crise da ética profissional, dos valores que deveriam guiar os profissionais de uma categoria. Diante do cenário, o autor propõe a epistemologia da prática profissional, entendida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos

entendimento do processo educativo, considerando sua complexidade enquanto prática social, contextualizada no tempo e no espaço.” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. Revista Metalinguagens, São Paulo, n. 03, 05/2015, p. 147. Cf. FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. In Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 63-97.

¹⁵⁷ “De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-B, são indicadores de qualidade, calculados pelo Inep, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004: • I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008; • II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008; • III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do Enade; Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua e numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória. Eles servem como orientadores das avaliações in loco do ciclo avaliativo, sendo importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira.” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores>. Cf. Portaria Normativa MEC nº 40/2007 que “Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições”.

¹⁵⁸ BRASIL. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. “Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf Acesso em: 14/06/2016.

¹⁵⁹ NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

¹⁶⁰ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2008, p. 255)¹⁶¹, como proposta de ação. É nesse contexto que trataremos dos saberes da docência, com o intuito de destacar as especificidades desses saberes e defender a docência como profissão.¹⁶²

Sobre os *saberes da docência da educação superior e básica*, cabe uma advertência: é impossível uma análise absolutamente separada da *docência na educação superior* da *docência na educação básica* e, até mesmo, de outros espaços formativos (formais e informais). Isso se dá porque eles compõem um *sistema nacional de educação* – vale ressaltar que num mundo globalizado há convergências/convenções inclusive internacionais¹⁶³ sobre a educação e o que se “espera”¹⁶⁴ dela. A docência se manifesta no agir educativo, no processo de ensino-aprendizagem na educação em qualquer nível; e toda a docência está associada a um projeto de humanidade, um projeto de sociedade, um projeto de desenvolvimento nacional, atrelado a um *sistema de nacional de educação*¹⁶⁵. De tal forma que não se pretende nesse trabalho uma cisão absoluta dos *saberes da educação superior* dos demais saberes da docência, justamente o inverso, há uma visão de

¹⁶¹ *Idem.*

¹⁶² MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. Revista Metalinguagens, São Paulo, n. 03, 05/2015, p. 143.

¹⁶³ Sendo importante ressaltar no âmbito nacional como marcos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e em âmbito internacional, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado internamente pelo Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Importante salientar-se que esse processo de internacionalização não se limita a um desenho global para a educação, mas na educação superior ganha contornos próprios com as parcerias internacionais entre universidades, por iniciativa das universidades, fomentada por órgãos internos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁶⁴ Cabe aqui se salientar o apontamento já efetuado no Capítulo I, sobre a cisão entre o que formalmente é estabelecido para a educação e como, de fato, ela se manifesta. Como a educação para a *cidadania* e para o *trabalho* se converte em educação para a *alienação*, por exemplo. A estruturação da educação em âmbito internacional apresenta a mesma dicotomia, ao se estabelecer objetivos formativos que atendam a uma lógica de direitos humanos, por outro lado há mecanismos como as políticas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a reestruturação do ensino superior na América Latina e Caribe, de 1996, que se configurou em uma política perversa; lastreada no corte orçamentário das instituições de ensino superior públicas. Cf. CHAUI, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

¹⁶⁵ Formalmente, no Brasil, assim preceitua a CRFB/88: “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o *sistema nacional de educação* em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.” (itálico nosso)

complementaridade, mas respeitadas as especificidades teóricas e práticas das diversas docências: ex. docência na educação superior, docência na educação infantil etc.

Há, inclusive, grandes prejuízos na visão que cinde absolutamente esses saberes entre os níveis educacionais; como também há grandes prejuízos na visão que funde os saberes sem o devido respeito às especificidades das diversas educações. Ao se considerar a *educação superior* como uma “educação” que opera em outra lógica, sem uma correlação profunda com a da *educação básica* e das *outras educações formais, não-formais e informais*, na realidade suprime-se a lógica da educação enquanto processo amplo integrado num projeto nacional, num sistema nacional de educação – que abarca diversos níveis formativos complementares e inter-relacionados. Dessa ruptura geram-se profissionais alheios aos *saberes da docência*, visto que eles passam a ser desnecessários para um “professor” que é “desprofessorizado”, se é que se pode usar esse neologismo. Ao trabalhar em um espaço que é autorreferencial e que não dialoga com as diversas educações postas em sociedade, instaura-se o primado da *tecnocracia*; sequer o professor se enxerga como um educador, nem as instituições de educação superior como espaços/instituições formativos/as.

Não raras as vezes ouvem-se discursos que desmerecem os saberes pedagógicos, como sendo aqueles “das professorinhas” - afirmação corriqueira, ainda que machista e preconceituosa sobre a pedagogia e suas/seus profissionais. Fato é que os docentes da educação superior por vezes são levados a acreditar que são “especialistas”, “mestres”, “doutores”, “pós-doutores”, “livre-docentes”, mas não *educadores*. A *formação* e o *cuidado* não são coisa de professores na “educação superior”, mas sim coisa de “professorinha da educação básica”¹⁶⁶ ou, ainda, “coisas

¹⁶⁶ “A atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Contudo, a tendência a uma diversificação das funções mostra hoje um quadro de bipolarização: num extremo, profissionais altamente qualificadas, com salários relativamente bons no conjunto da mão-de-obra feminina (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas, juizas, etc.), e, no outro extremo, trabalhadoras ditas de “baixa qualificação”, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social.” HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 17-18, p.148, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100006>.

que vem de casa”, pensando-se, evidentemente, na formação que a “mãe deveria dar aos filhos”¹⁶⁷.

Nessa conjuntura há uma estruturação da academia lastreada em fortes preconceitos, além dos dogmas e falsos pressupostos já assinalados. A pedagogia e seus saberes sofrem fortemente com o machismo institucionalizado que enxerga a educação pelas lentes da “neutralidade afetiva”, ou como Paulo Freire coloca “Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*”. Um professor não é “mais sério” ou “menos sério” sendo afetuoso com seus alunos – esteja ele em qualquer nível educacional. Entretanto, pelo preconceito, aliado à ignorância *sobre* e *dos* saberes pedagógicos, e uma dose de prepotência hierárquica¹⁶⁸, essa ressignificação do *papel da docência* na educação superior permanece intocada em diversos espaços – principalmente nos cursos tradicionalmente vinculados a setores dominantes da sociedade (direito, medicina e engenharia).

Cito, como exemplo hipotético, o caso de um professor que, numa turma de primeiro ano de graduação, ao mandar o aluno se *calar*, teve como resposta um: “Me desculpe, professor, não sabia que *você* iria ficar bravo”. Ao que o professor respondeu: “Não sou seu amigo, nem seu colega, me trate por *doutor* ou *senhor*. Intimidade só gera duas coisas: aborrecimento e filhos; e não quero ter nenhuma dessas duas com o *senhor*.” No que voltou a preencher o quadro inteiro com “matéria” a ser copiada. É perceptível que ao responder ao discente dessa forma não se reafirmou como autoridade, mas enquanto sujeito autoritário, digno de medo e não de respeito. Impensável talvez, para esse professor, que o discente viera da educação básica e não estivera habituado ao uso desse grau de formalidade – que talvez sequer seja bom no processo de ensino-aprendizagem, ainda mais quando proposto ao *silenciamento* dos discentes.

¹⁶⁷ “A velha divisão sexual do trabalho, que destinava aos homens as atividades produtivas (remuneradas e valorizadas) e às mulheres as reprodutivas (o cuidado com a casa e a família, não remunerado e socialmente desvalorizado), ainda marca profundamente a sociedade brasileira, dificultando o crescimento profissional feminino e a efetivação da igualdade de gênero.” BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; GRAMPA, Victor Henrique. *As Ações Afirmativas no Direito do Trabalho: unindo redistribuição e reconhecimento*. In: CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa; VILLATORE, Marco Antônio César. *CLT 70 Anos de Consolidação: uma reflexão social, econômica e jurídica*. São Paulo: Atlas, 2013, p.158.

¹⁶⁸ Falta do saber docente da *humildade*, pontuado por Paulo Freire.

Retomando o conceito de Pierre Bourdieu de *habitus*, há nesses excessos “docentes” na educação superior marcas importantes do que “se espera” dos “graduados” em nosso país. A cultura do bacharelismo e os pressupostos que com ela andam de mãos dadas: autoritarismo, patrimonialismo, coronelismo, patriarcalismo, machismo etc. São essas manifestações da cultura do “*você sabe com quem está falando?*”, ou, nas palavras de Roberto DaMatta, a que: “...remete a uma discussão muito séria das relações entre a moldura igualitária do sistema brasileiro e o sistema aristocrático (e hierarquizante), formando e guiando durante séculos as relações de senhores e escravos.”¹⁶⁹ É possível, com isso, perceber que a ausência dos *saberes pedagógicos* tendentes a uma *educação superior emancipadora* é mais do que um “acaso” ou “condição especial da educação superior”, mas uma questão de poder. Há nisso um projeto de poder, um projeto de sociedade, todavia não um projeto emancipador, ao contrário, um projeto de manutenção da “função social implícita” desse espaço acadêmico a de formar “bacharéis”, intelectuais orgânicos, para a reprodução de um modelo de sociedade. O que traz consigo toda uma significação valorativa, todo um currículo oculto, que deve ser mantida/o, ainda que a Constituição diga que não ou mesmo o *bom senso* repudie sua manutenção em pleno século XXI.

É uma função da academia a de formar: o jurista *burocrata*, médico *insensível*, engenheiro *tecnicista*, o professor *apático*... há, portanto, um conjunto de “*saberes na docência da educação superior*”, ainda que sem formação pedagógica formal, todavia, um conjunto de saberes amoldados a um projeto de sociedade de fato: o Brasil como ele é, e não como nos *dizem que ele é*, impossibilitando assim uma visão mais ampla do Brasil como *poderia ser*¹⁷⁰. Um conjunto de ditos “saberes da docência” que excluem os saberes necessários à própria docência, os saberes pedagógicos, num propósito alienante e tendente a todos os equívocos interpretativos da realidade já apontados nos capítulos anteriores.

Resume-se, com isso, que o que Marques e Pimenta sintetizaram a partir da “*crise do profissionalismo*”, trazida por Tardif, em: **1.** “Crise dos conhecimentos

¹⁶⁹ DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, (Capítulo IV: Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil), p. 202.

¹⁷⁰ Ver referência a essa visão de “três mundos simultâneos” de Milton Santos nas “Considerações Finais” desta obra.

profissionais”; 2. “Crítica à formação inicial e seu distanciamento da realidade”; 3. “Crise da confiança do público no profissional”; 4. “Crise da ética profissional, dos valores que deveriam guiar os profissionais de uma categoria”; não apenas se aplicam à docência na educação superior como se agravam nela, posto que sequer são reconhecidos os saberes pedagógicos como saberes necessários para essa docência – que sequer se entende como “educação”.

Nesse sentido a “crítica à formação inicial e seu distanciamento da realidade”, no caso da docência na educação superior é central, posto que inexistem de modo expresso uma ampla formação com *saberes da docência* – ainda que dentro da lógica do currículo oculto essa formação exista, transmitida pela vivência e o exemplo. Produzindo, com isso, muitas vezes um perfil de docente apto para a reprodução de *saberes*, para a manutenção de um *status quo*, e não para a emancipação, ética e liberdade (até mesmo quando constitucionalmente garantidos – com implicações diretas na “*crise da ética profissional*”, na ruptura entre o agir ético e o agir profissional).

Outro aspecto central sobre a formação e a crise ética é a seletividade do ingresso na carreira docente na educação superior. Quais valores são passados implicitamente na formação de docentes para a educação superior? Como se pontuou, os saberes pedagógicos inexistem na formação desse docente, mas existem saberes que são utilizados como referência e, em grande parte, valores que em nada contribuem para uma educação emancipadora e nem mesmo para um saudável processo de ensino-aprendizagem. O cenário que vigora no “espaço formativo” para a docência na educação superior¹⁷¹ - as pós-graduações - está muito distante do ideal. Práticas como o assédio moral são constantes e ganham especial relevo nesse nível de instrução¹⁷². Nesse sentido cumpre observar as demandas trazidas pela

¹⁷¹ Com isso não se pretende dizer que o cenário da formação na graduação seja o ideal, mas é muito mais plural do que o das pós-graduações, presas numa lógica hierarquizante e de dependência. Um aluno que se insurja contra o abuso de seu professor na educação básica pode conseguir emprego posteriormente, mas o pós-graduando que se insurgir contra seu orientador possui grandes chances de não conseguir emprego com professor em nenhuma instituição de sua região, posto que quase toda a contratação para a docência na educação superior passa por indicações. Ainda na fase de orientações outra questão central é o poder quase integral do orientador sobre o trabalho e a bolsa do estudante – não precisando aquele justificar o cancelamento da bolsa desse.

¹⁷² “As categorias de assédio moral no ensino superior parecem se acentuar no ambiente acadêmico da pós-graduação, pois muitas vezes esse espaço se constitui através de relações hierárquicas e de dependência, onde professores/orientadores que se sentem no direito de subjugar alunos/ orientados por ter uma titulação e um cargo “superior”, e os estudantes, na maioria das vezes, se mantêm ou são colocados na condição de submissos devido as inúmeras consequências que um desentendimento

Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) ao analisar a questão do assédio moral na pós-graduação, em seu ‘Documento de Direitos e Deveres das Pós-Graduandas e dos Pós-Graduandos do Brasil’, aprovado no ‘24º Congresso Nacional de Pós-Graduandos’:

Consoante, em defesa da liberdade e pluralidade das(os) pós-graduandas(os) e para evitar abusos, assédios e outras atitudes prejudiciais à vida pessoal e privada, faz-se necessário:

- Criação de mecanismos para averiguação, inibição e punição de assédios de quaisquer espécies, provendo meios para investigação e julgamento administrativo de casos, recorrendo a critérios adotados nas relações de trabalho e resguardando o direito da(o) pós-graduanda(o) envolvida(o);
- Criação de órgãos colegiados de composição paritária externos à unidade de ensino e pesquisa na qual ocorreu suposto assédio e/ou abuso;
- Garantia da participação estudantil em comissões que julguem infração de condutas éticas e casos de assédio e/ou abuso...¹⁷³

Há, portanto, um cenário formativo bastante complicado nesse nível de educação, que opera na lógica reprodutiva de certos saberes, saberes em muito avessos aos trabalhados teoricamente pela pedagogia hoje, em especial a pedagogia da liberdade de Paulo Freire. Opera-se, assim, na chave da pedagogia da opressão, gerando “sobreviventes” e não “docentes”, *deformados* ao invés de formados. Indivíduos, e não agentes, capazes de reproduzir saberes alienantes, imprimindo em seus alunos as marcas de todo “sofrimento” de sua (de)formação – saberes, ainda assim, tidos, por ele próprio, como “os *saberes da academia*”. A ausência dos saberes pedagógicos na formação do professor da educação superior é, na verdade, uma “presença oculta”, há saberes implícitos, inquestionáveis, internalizados de modo dogmático; saberes nunca expressos no currículo formal ou prescrito, pautados numa pedagogia *para a opressão e não para a autonomia*.

Agravando este cenário há hoje a precarização da mão de obra do docente na educação superior, visto que as instituições de “educação” superior aderiram, em sua maioria, ao critério mercadológico e produtivista. O professor não é aquele que faz ensino, pesquisa e extensão – o professor é o *dador* de aulas. Com cargas horárias

nessa relação pode gerar.” ARAÚJO, Iolanda; BETTO, Janaína. Assédio moral na pós-graduação: uma situação corriqueira a ser combatida, 2015. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/?p=9140> Acesso em: 14/06/2016.

¹⁷³ Documento de Direitos e Deveres das Pós-Graduandas e dos Pós-Graduandos do Brasil. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2015/12/DOCUMENTO-DE-DIREITOS-finalizado.pdf> Acesso em: 14/06/2016.

excessivas e salários indignos, as condições materiais para o repensar de seu cenário ou mesmo para a qualificação para a docência/área de atuação - ou ainda a preparação das aulas - ficam seriamente prejudicados.

É inevitável, portanto um agravamento nas questões relativas à “crise dos conhecimentos profissionais” e “crise da confiança do público no profissional”. Isso porque da ausência de um *saber* e uma *prática* que tenha significado para o próprio “docente” é muito difícil que haja uma adequada compreensão dos conhecimentos profissionais. Isso leva conseqüentemente a uma “crise da confiança do público no profissional”, que além da deficiência da formação pedagógica é obrigado a atuar com um déficit em sua formação técnica. É impossível que o docente possa ressignificar o conhecimento junto com seus alunos sem que ele próprio tenha a significação interna dos seus próprios saberes (especialmente valores, objetivos e pressupostos).

O processo formativo do professor de educação superior termina por inculcar, por vezes pela humilhação, um conjunto de saberes “dogmáticos” (inquestionáveis, imutáveis, neutros e eternos) que compõe a essência de sua tarefa docente, por isso “explicada” a desnecessidade dos saberes pedagógicos. Carecendo, em alguns casos, inclusive de formação técnico-científica, sendo o profissional obrigado a recorrer aos “manuais” enquanto planejamento da disciplina, que serão então repetidos à exaustão.

Posto que a educação superior, como apontada nesta obra, deve ser balizada na emancipação e liberdade, a primeira alteração de lógica que se faz necessária é a *identitária*: o professor da educação superior é *educador*. Isso implica dizer que os saberes pedagógicos constituem sua atividade profissional¹⁷⁴, em toda sua pluralidade. Não basta ignorar a existência de um currículo oculto para que ele deixe de existir, nem basta ignorar a existência dos saberes do discente para que eles deixem de influenciar no processo educativo. Não raras as vezes ouvimos dizer que: “Eu dou aulas há 25 anos, sei bem o que estou fazendo, não preciso ouvir nenhuma ‘pedagoga’ ”; e ao se observar a prática docente desse professor, verifica-se que seus

¹⁷⁴ “Educação, ensino, aprendizagem, currículo, projeto político-pedagógico, aula, relação professor-aluno, relação aluno-conhecimento (fracasso escolar e relação com o saber), trabalho docente, avaliação, multiculturalismo são alguns dos temas essenciais a serem trabalhados...” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, p.152.

25 anos partem das mesmas fichas, já amareladas pelo tempo, encarnadas nas mesmas aulas expositivas que um dia assistira nos bancos da academia. Sendo perceptível que o docente “passou” por 25 anos de profissão, mas sua reflexão sobre sua prática, por vezes, nunca ocorreu.

São necessários, portanto, os *saberes pedagógicos* na educação superior, para que seja possível o repensar pela teoria da prática educativa – levando ao próprio repensar da teoria. Isso só é possível pelo contato interdisciplinar da educação com as áreas específicas do saber – há um caráter complementar dos *saberes técnico-científicos* e dos *saberes pedagógicos*, não excludentes¹⁷⁵. Um exemplo disso é dos saberes pedagógicos atinentes à própria Didática, que pode ser dividida em *Didática geral (Didática)* e as *Didáticas específicas*, posto que “a Pedagogia, a Didática e as Didáticas específicas não se reduzem a uma dimensão técnica; esta se faz presente, mas se articula às demais dimensões – ética, estética e política...”¹⁷⁶. Eu sei os saberes específicos de minha área de ensino, sei os saberes pedagógicos, e com isso posso atuar melhor na minha prática docente, na didática específica de minha área.

A Pedagogia difere-se da Didática; esta última tem como objeto de estudo o ensino propriamente dito, considerado em todos os seus condicionantes. Na formação inicial de professores justifica-se a presença de uma Didática geral e de Didáticas específicas – didática da matemática, didática das ciências etc. –, considerando os diferentes focos que assumem. A Didática geral propõe a análise do ensino a partir de seus elementos estruturantes, ou as diferentes variáveis que configuram a ação docente, independentemente do conteúdo a ser ensinado; relação professor-aluno, projeto político-pedagógico, planejamento do trabalho docente, currículo, avaliação, formas de organização de agrupamentos, entre outros, são temas da Didática.^{177 178}

Um pedagogo sabe como a educação, enquanto ciência, funciona, sabe como a didática analisa o ensino; mas ele não se propõe a ministrar aulas sobre astrofísica

¹⁷⁵ Sobre a formação pedagógica do professor na educação superior e as peculiaridades da Didática específica de sua área é importante ressaltar “...que Didática geral e Didáticas específicas não são campos do conhecimento que se contrapõem ou se excluem mutuamente; cada um deles tem sua especificidade” *Ibidem*, p.153. Cf. Citação seguinte sobre a conceituação de Didática geral e Didáticas específicas.

¹⁷⁶ MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, 150.

¹⁷⁷ *Idem*.

¹⁷⁸ Cumpre observar em relação à nomenclatura o que apontam as autora da citação, o que utilizaremos também nesta obra: “Ao utilizarmos o termo “Didática” (sem adjetivo) fazemos referência à Didática geral.”

– nem se propõe a saber as melhores formas de se ensinar nessa área. Essa área da didática específica do ensino de astrofísica só surgirá do diálogo dos saberes (conhecimento científico, conhecimento pedagógico e prática docente) de quem ensina astrofísica. Só será possível a construção de uma outra universidade a partir do diálogo interdisciplinar ou transdisciplinar¹⁷⁹: um repensar da docência superior. O mundo é dinâmico e os/as discentes de hoje não são os mesmos, bem como nunca foram os mesmos; sempre se modificam subjetivamente, culturalmente, socialmente. Cabe então uma reflexão sobre os saberes da docência: Quais saberes são importantes para a docência na educação superior?

Pimenta (1999)¹⁸⁰ delinea três espécies de saberes da docência, quais sejam: 1. A experiência (como aluno e como professor); 2. O conhecimento específico (da disciplina a ser ensinada em suas relações com a contemporaneidade); 3. Os saberes pedagógicos. A autora destaca que os saberes pedagógicos são produzidos na ação, a partir do confronto dos *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia* com a prática. Os saberes pedagógicos não são construídos exclusivamente através da prática – como parece indicar a abordagem de Tardif –; a teoria (os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia) assume importante papel nesse contexto, possibilitando a produção de novas leituras sobre a realidade, ressignificando a prática e sendo por ela ressignificados. Em publicação posterior, Pimenta e Severino (2009)¹⁸¹ apontam que os saberes da docência apresentam-se organizados em quatro conjuntos, quais sejam: 1. Conteúdos das diversas áreas do saber; 2. Conteúdos didático-pedagógicos relacionados mais diretamente à prática profissional; 3. Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos; 4. Conteúdos relacionados à sensibilidade humana. Além de delimitar os saberes relacionados à Didática e às Didáticas das Disciplinas, os autores reforçam a importância dos saberes da Pedagogia na ação docente, e indicam um outro conjunto de saberes – aqueles “ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social” (PIMENTA,

¹⁷⁹ “O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apóia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam.” SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 75, Abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>.

¹⁸⁰ PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

¹⁸¹ PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. In LOPES, A. C. T. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

SEVERINO, 2009, p. 13)¹⁸² –, o que reforça a compreensão da docência como atividade relacional (CODO, 1999)^{183, 184}

Numa análise da primeira divisão com a segunda temos, em síntese, cinco grupos de saberes da docência: **1.** A experiência (como aluno e como professor); **2.** O conhecimento específico [conteúdos das diversas áreas do saber] - da disciplina a ser ensinada em suas relações com a contemporaneidade; **3.** Conteúdos didático-pedagógicos relacionados mais diretamente à prática profissional; **4.** Os saberes pedagógicos [conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos]; **5.** Conteúdos relacionados à sensibilidade humana. Todos esses grupos são interrelacionados, todavia o grupo **3** surge como uma correlação direta e necessária entre os saberes dos grupos **2** e **4**.

Portanto o que se aborda neste trabalho genericamente como *saberes* envolve um grande contingente de *saberes* e *fazeres*, diversos entre si¹⁸⁵, perpassando técnicas, conhecimentos, valores e práticas. Que se lastreiam obrigatoriamente na ciência e técnica e seus *saberes específicos* (grupo **1, 2** e **3**), até os saberes mais gerais da docência em *saberes pedagógicos* (grupo **1, 3, 4** e **5**) – havendo uma interseção nos grupos **1** e **3**.

Ainda dentro desses grupos de saberes é importante ressaltar algumas dimensões que perpassam a estruturação desses saberes, pensando na *competência* (o *saber fazer bem*) de educador e educando:

Rios (2010)¹⁸⁶, ao propor o conceito de competência (no singular) profissional¹⁸⁷, entendida como “*uma totalidade que abriga em seu*

¹⁸² *Idem.*

¹⁸³ CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

¹⁸⁴ MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, 145.

¹⁸⁵ “...o saber entendido como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes (saber, saber-fazer, saber-ser).” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, 143.

¹⁸⁶ RIOS, T. A construção permanente da competência. In: ROVAI, E. (org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

¹⁸⁷ “Em contraposição à ideia de ‘competências’ (no plural), que pode levar a uma fragmentação da profissionalidade à medida que toma como foco o aspecto técnico do saber-fazer profissional, em detrimento de outras dimensões. Do ponto de vista da formação, a noção de competências pode conduzir ao tecnicismo.” MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015, 146.

interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo presentes na prática profissional, identificadoras de um trabalho de *boa qualidade*" (RIOS, 2010, p. 158), aponta para as dimensões que a compõem, quais sejam: 1. Dimensão *técnica* (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional); 2. Dimensão *estética* (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade); 3. Dimensão *política* (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres); 4. Dimensão *ética* (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum). Trata-se de dimensões que se articulam na construção da competência – o *saber fazer bem*¹⁸⁸

Essas quatro diretrizes: **a.** “Dimensão técnica (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional)”; **b.** “Dimensão estética (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade)”; **c.** “Dimensão política (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres)”; **d.** “Dimensão ética (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum)”; devem perpassar tanto a formação do docente, em seus saberes, como a formação do discente, sendo centrais no processo da “docência” – o professor aprende ao ensinar e ensina ao aprender. Essas dimensões devem estar voltadas para a liberdade e emancipação, o respeito aos direitos humanos, a alteridade, como eixos transversais centrais, bem como a alteridade e a multiculturalidade.

São amplas as definições desses *saberes*, sendo seu arcabouço total necessário para uma prática educacional realmente ampla e emancipadora¹⁸⁹, cabendo então uma divisão mais detalhada em grupos, para uma melhor reflexão de possíveis questões na educação superior. Na tabela abaixo busca-se analisar a interação desses grupos de saberes em suas dimensões, com exemplos de *saberes para uma pedagogia da liberdade* para a docência na educação superior, bem como de *saberes para uma pedagogia da opressão* no mesmo grupo – tendo-se os referenciais já trabalhados como objetivo a ser almejado (emancipação e liberdade).

¹⁸⁸ *Idem.*

¹⁸⁹ Por “integralidade” se coloca a necessidade de interlocução desses saberes em suas diversas peculiaridades, não se pretende com isso dizer que o educador deve “possuir” todos esses saberes de modo “completo”, pois essa afirmação afrontaria o princípio da incompletude humana, trazido por Freire. A atividade docente é imperfeita, é um processo em construção. Um processo que demanda a progressiva articulação integrativa dos diversos saberes, na relação entre teoria e prática.

TABELA DE EXEMPLOS DOS SABERES DA DOCÊNCIA NA ED. SUPERIOR

Grupos de Saberes:	Dimensões:	Exemplo: (<i>Pedagogia da Liberdade/ Autonomia</i>)	Contra-exemplo: (<i>Pedagogia da Opressão</i>)
<p>1. A experiência (como aluno e como professor) Relaciona-se com esse grupo de saberes: “a corporificação das palavras pelo exemplo”; há muitos saberes apreendidos pela prática docente-discente.</p>	<p>a. “Dimensão técnica (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional)”;</p>	<p>O professor que sabe proceder dentro de sua área ensina corretamente e com profundidade, até mesmo por seu “exemplo”, ao mostrar como se faz. Um bom profissional possui um conjunto de saberes que podem ser apreendidos pela vivência, muitas vezes saberes difíceis de serem sistematizados de modo oral ou escrito.</p>	<p>O mesmo professor, ao não compreender a dimensão ética de sua atividade, pode “humilhar” seus alunos em função da sua capacidade técnica – tida por inatingível – frustrando o processo educacional.</p>
	<p>b. “Dimensão estética (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade)”;</p>	<p>Ao ouvir uma possibilidade de nova solução, ainda que tecnicamente incorreta, relativa a um tema já consolidado, o professor pode ouvir e cogitar as possibilidades de aplicação ou não daquela solução; pensando, junto com a classe, fomentando a curiosidade na turma pelo exemplo.</p>	<p>O professor pode silenciar o aluno ao dizer que a técnica “correta” é outra que não aquela levantada pelo discente. Inibindo a curiosidade dos alunos, recaindo numa visão fatalística da ciência.</p>
	<p>c. “Dimensão política (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres)”;</p>	<p>O professor é conhecido por seus alunos por sua atuação dentro da área de sua atuação, não apenas na sala de aula – seja a atuação sindical, profissional, política. Sendo uma referência para o aluno. Um paradigma de esperança.</p>	<p>O professor reclama das condições estruturais em sala de aula, reclama da desvalorização de sua profissão, mas não propõe soluções para a questão: que sempre será assim. Assumindo o “fracasso” como perspectiva de futuro.</p>
	<p>d. “Dimensão ética (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum)”</p>	<p>O professor atua de modo ético ao tratar alunos e alunas respeitosamente.</p>	<p>O professor reforça estereótipos e preconceitos fazendo piadas machistas e LGBTfóbicas em sala de aula.</p>

<p>2. O conhecimento específico [conteúdos das diversas áreas do saber] - da disciplina a ser ensinada em suas relações com a contemporaneidade: Impera aqui a legitimidade do professor como aquele que <i>sabe</i> e/ou <i>consegue saber</i> o que <i>desconhece</i>. Elemento essencial da autoridade do docente para Freire.</p>	<p>a. “Dimensão técnica (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional)”;</p>	<p>O professor possui domínio específico do conteúdo ministrado, conhecendo com profundidade o objeto de estudos. Ensinando o conteúdo corretamente aos seus alunos. Empoderando os discentes dos saberes técnico-científico.</p>	<p>O professor desconhece o conteúdo ministrado, ou o conhece como pouca profundidade o objeto de estudos. Ensinando o conteúdo inadequadamente aos alunos. Recaindo, por vezes, no <i>pacto de mediocridade</i>.</p>
	<p>b. “Dimensão estética (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade)”;</p>	<p>O professor, a partir do conteúdo trabalhado, estimula seus alunos a pesquisarem, descobrirem conteúdos novos a partir do trabalhado. Ou mesmo o professor estimula os discentes a sentirem – sentir a música, sentir as emoções do outro.</p>	<p>O professor dá a “matéria” como pronta e acabada, cabendo aos alunos decorarem para a “prova”. Inibindo a curiosidade do estudante e atrelando a ciência no que “é dado”.</p>
	<p>c. “Dimensão política (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres)”;</p>	<p>O professor explica aos discentes a construção histórico-social e cultural daquele conteúdo, contextualizando-o na vida dos alunos e na sociedade. Gera sentido nas experiências individuais daquele grupo, dando contornos sociais.</p>	<p>O professor explica os elementos técnicos descontextualizados da construção histórico-cultural e de uma perspectiva cultural. Propondo implicitamente que a “ciência é neutra” e “desinteressada politicamente”, além de alheia ao social.</p>
	<p>d. “Dimensão ética (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum)”</p>	<p>O professor ensina a técnica corretamente, atentando aos postulados éticos atinentes à ação profissional – com respeito aos valores humanos. Privilegiando valores em sua prática: justiça, respeito etc.</p>	<p>O professor ensina a técnica corretamente, porém sem os escrúpulos éticos atinentes – sem o respeito aos valores humanos. O professor ensina como desempenhar uma técnica, dando especial ênfase em como “enganar” seu cliente para aferir maiores lucros. Ou mesmo ensina sem explicitar os pressupostos que podem levar a uma análise enviesada do objeto de estudos.</p>

3. Conteúdos didático-pedagógicos relacionados mais diretamente à prática profissional:	<p>a. “Dimensão técnica (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional)”;</p>	<p>O professor conhece diferentes métodos e técnicas de ensino, sabendo emprega-las de acordo com os objetivos e o perfil do grupo.</p>	<p>O professor desconhece os métodos e técnicas que poderia empregar para o ensino – lançando mão de estratégias gerais pouco úteis no ensino naquela área ou naquele grupo. Ex. aula expositiva em uma disciplina prática.</p>
	<p>b. “Dimensão estética (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade)”;</p>	<p>O professor fomenta sensações e espaços privilegiados para o desenvolvimento de habilidades especiais¹⁹⁰ daquela área da disciplina ensinada. Ex. sentir o timbre dos instrumentos musicais num curso de música.</p>	<p>O professor despreza os sentimentos e pulsões do aluno. Apelando para a tecnicidade dos conteúdos. O que gera, por vezes, um discente tecnicamente habilitado, mas incapaz de sentir os elementos subjetivos de sua prática. Incurrendo em péssimas experiências profissionais e sociais.</p>
	<p>c. “Dimensão política (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres)”;</p>	<p>O professor escolhe o melhor método para o ensino de um conteúdo específico atendendo às diversas manifestações dele na vida do aluno e as implicações sociais dele. Ex. ao tratar ministrar Ciências da Religião o professor se atenta ao viés político daquele conteúdo.</p>	<p>O professor emprega estratégias não dialógicas, limitando a visão do aluno da relação direta que aquele conteúdo pode ter com sua vida e sua situação social. Recaindo numa compreensão parcial daquele conteúdo.</p>
	<p>d. “Dimensão ética (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à</p>	<p>O professor aborda a implicação daquele saber específico na sociedade, refletindo sobre seus impactos na dignidade da pessoa</p>	<p>O professor ignora a implicação daquele saber específico na sociedade, não se atendo à dignidade</p>

¹⁹⁰ Os saberes técnico-científicos são vistos muitas vezes como alheios ao sensível – tido como senso comum, indigno do saber científico (empírico e racional). Mas, como já salientando, o educador não pode cindir seu aluno em “técnico” e “científico”. Existe também uma sensibilidade geral e específica nas áreas de atuação – exemplificando: um professor incapaz de sentir empatia por seus alunos é tecnicamente limitado em sua função formativa, e incapaz de sentir a disposição do discente para o aprendizado se torna limitado quanto à didática, por exemplo. Posto que a prática exige dele que seja integral enquanto ser humano que *sente* e *sabe*, sendo sua habilidade de *sentir* qualificada pela sua *racionalidade de quem sabe*, e essa qualificada por sua sensibilidade.

	realização do bem comum)”	humana e o potencial construtivo e destrutivo daquele saber. Aborda os valores vinculados àquele saber específico.	da pessoa humana e ao potencial construtivo e destrutivo daquele saber.
4. Os saberes pedagógicos [conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos];	a. “Dimensão técnica (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional)”;	O professor é um educador. Isso compõe sua dimensão técnica, os saberes pedagógicos têm relação com sua prática diária, servindo para o repensar de técnicas e estratégias à luz da teoria (práxis).	O professor ignora a dimensão educacional de sua prática. Se limitando ao papel de reprodutor de saberes inquestionáveis (dogmatizantes).
	b. “Dimensão estética (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade)”;	O professor se preocupa com o aspecto sensível de seus alunos. Pensando-os como seres integrais e incindíveis que devem ser sensíveis e criativos.	O professor se restringe ao formalismo, negando a dimensão humana de seus alunos no ambiente acadêmico.
	c. “Dimensão política (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres)”;	O professor se preocupa com uma educação crítica e emancipatória – independente do conteúdo de sua disciplina em específico. Assume seu papel ideológico e é honesto com os alunos quanto aos pressupostos de suas reflexões.	O professor não se preocupa com o projeto político educacional, nem com as implicações de sua tarefa docente. Reproduzindo uma pedagogia de opressão e alienação.
	d. “Dimensão ética (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum)”	O professor atua no seu papel formativo para além dos saberes específicos, aprofundando valores humanos centrais – amor, esperança, alegria. Ex. o professor enxerga nas questões externas da vida de seus alunos implicações no processo de ensino-aprendizagem.	O professor se restringe ao seu conteúdo técnico, entendendo não ser seu papel o cuidado e a atenção a valores humanos. Ignorando assim a vida de alunos no formalismo.
5. Conteúdos relacionados à sensibilidade humana ¹⁹¹ .	a. “Dimensão técnica (relacionada ao domínio dos saberes – conteúdos e técnicas – necessários ao exercício profissional)”;	O professor assume sua condição humana em relação à técnica. Mostrando-se raivoso, inconformado ou feliz em relação ao que ensina.	O professor ignora a “condição humana” e ministra os conteúdos de modo apático. Silenciando os alunos sob o manto

¹⁹¹ Ainda que a sensibilidade esteja próxima à “dimensão estética” ambas não se confundem, posto que esses *saberes* entram nessa “dimensão estética” em sua interlocução específica com os outros grupos de saberes, todavia podem ser trabalhados em um grupo próprio de saberes.

		Ao ensinar a técnica há por detrás sentimentos envolvidos. O professor pode trabalhar o próprio sentimento enquanto conteúdo: o que fazer quando sinto ódio, por exemplo?	da “neutralidade da ciência”. Ignora seu papel de educador emocional, como se a técnica e sua prática não gerassem sentimentos.
	b. “Dimensão estética (referente ao aspecto relacional, à sensibilidade e à criatividade)”;	O professor se mostra aberto à troca de sentimentos e emoções com os estudantes, entendendo que o espaço da sala de aula é também, ainda que na educação superior, um espaço de sentimentos e vulnerabilidades. O espaço da chamada, por Freire: “psicanálise histórico-político-social”.	O professor assume o espaço da sala de aula como “profissional”, ignorando a dimensão humana de seus alunos. Seus valores e sentimentos.
	c. “Dimensão política (consciência e definição da participação na construção coletiva da sociedade, e exercício de direitos e deveres)”;	O professor traz valores para serem trabalhados do ponto de vista político em sala de aula – ex. atos de ódio e intolerância. Buscando uma ressignificação sensível da política.	O professor se recusa a tratar de valores e política. Posto que a sala de aula deve manter-se como um espaço neutro aos sentimentos e ideologias.
	d. “Dimensão ética (orientação da ação, fundada no respeito, na solidariedade e na justiça, com vistas à realização do bem comum)”	O professor aponta ao <i>Ser Mais</i> como alternativa de futuro. Trabalha conceitos como justiça, ética e amor. Atentando ao <i>agir ético</i> .	O professor aposta no <i>Ser Menos</i> ao se colocar como alheio a valores e sentimentos humanos fundamentais. Apontando para a impossibilidade do agir histórico na construção de um mundo melhor.

Fonte: o autor

É possível afirmar que os aportes da obra de Paulo Freire para a educação superior podem então ser classificados em: **a) aportes gerais** - inerentes aos *saberes da docência* e críticas/reflexões gerais sobre a estruturação do *sistema de ensino* com *macro questões sociais e humanísticas*, que dialogam com educação superior, posto que é educação, **b) aportes específicos** - apropriações de conceitos e análises para as especificidades da educação superior (e.g. Didáticas específicas na educação superior) e críticas/reflexões sobre o *sistema de ensino* com *macro questões sociais* (ex. precarização da atividade docente da educação superior, mercantilização desse

nível de educação) – que, ainda que trazidas noutra contexto, podem ser adaptadas para a educação superior numa lógica pedagógica da liberdade. Bem como que é cabível a divisão proposta para esses saberes, indicada por Marques e Pimenta, baseando-se nos saberes para a formação docente. Dessa forma pretendeu-se analisar as implicações desses *saberes gerais* sobre a educação e os desafios que eles enfrentam na sua significação na educação superior, como *saberes gerais* e *específicos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a obra de Paulo Freire, ainda que pensada na realidade da educação básica e, parte dela, no contexto da alfabetização de jovens e adultos, em meados do século XX, ao seu contexto ele não se limita, posto que foi um pensador da educação. Dessa forma os aportes de sua obra são importantíssimos para pensar “as educações”, incluindo aqui a educação superior, a educação sem aspas (educação emancipadora e crítica). Importante, além dos aportes educacionais gerais, as especificidades próprias da docência na educação superior – dentro de uma realidade científica repleta de pressupostos dificilmente contornáveis pelos educadores (“mito da neutralidade científica”, “mito da neutralidade da educação”, “mito da infalibilidade e acumulabilidade da ciência”).

Todavia, apesar do diálogo possível, necessário e urgente da obra de Freire com a educação superior, tal diálogo não ocorre. A “educação” superior, hoje “ensino” superior, possui grande resiliência estrutural aos saberes pedagógicos, principalmente os críticos, deslegitimando a utilização desses aportes teóricos freirianos. Projetos de leis e debates políticos que buscam, cada vez mais, aprofundar falsas verdades, que legitimam um papel alienante à educação superior, vêm avançando a largos passos – retrocedendo assim os avanços da educação crítica, já bastante restritos na sociedade brasileira. Junto com tais projetos, discursos que “validam e legitimam” pela força do capital dogmas falsos que obstam o acesso à criticidade na construção do conhecimento, dando a eles até *status* de “verdades científicas”.

A *Pedagogia do Oprimido* analisada por Paulo Freire prossegue atual, as estratégias e técnicas dos opressores se transformaram, em função do avanço tecnológico e das transformações sociais, mas, essencialmente, prosseguem cumprindo com a mesma função obscurantista e alienante de outrora. A exploração prossegue como base do regime econômico vigente, a violência continua a colorir macabramente as relações intersubjetivas – seja no plano físico ou simbólico – garantindo aos oprimidos seu “imutável” lugar, de oprimidos. Ou, ainda que consigam ascender socialmente, a estrutura fatalista na qual só é possível ser oprimido ou opressor. A *verdade* continua a ofender e incomodar opressores, que, como assinalou

Josué de Castro, em *Geografia da Fome*¹⁹²: "não dormem, com medo dos que não comem".

Esse medo, entretanto, é apaziguado por uma estrutura de Estado que ao invés de servir *ao/com* o povo serve *contra* o povo, em nome de interesses escusos de grupos minoritários, mas usurpadores da riqueza do mundo. Serve contra o povo em seus diversos aparelhos ideológicos e repressivos, buscando a pacificação dos humilhados que não podem se conscientizar de sua condição de humilhados, e a perseguição e morte sistemática dos que, conscientes, lutam por seus direitos. Entram nesse cenário as escolas, e também as instituições de educação superior, com papel central nesse sistema de reprodução ideológica – legitimando conjunto de “verdades” e convencendo os reprodutores dessas “verdades” (professores e futuros professores).

É preciso aos educadores e educandos a conscientização, que só é possível na coletividade, na união. Como pontua literariamente Eduardo Alves da Costa, em seu poema “No Caminho com Maiakóvski”: “Os humildes baixam a cerviz; e nós, que não temos pacto algum com os senhores do mundo, por temor nos calamos”. Nesse contexto veio, a obra *Pedagogia da Autonomia*, mais como um manifesto aos educadores – sobre virtudes, habilidades e saberes necessários à prática docente – pontuar: a educação não suporta o medo e a indiferença, a educação é ideológica e ética.

É preciso *coragem* no processo educativo, é preciso coragem para a mudança. É preciso coragem para assumir o que *sabemos* e o que *não sabemos*, coragem para *nos assumirmos sujeitos incompletos e políticos*, incontornavelmente humanos. É necessário olhar o mundo frente a frente e diante dele se posicionar. É preciso compreender, trazendo o exemplo de Milton Santos, que nós devemos pensar a existência de três mundos nesse mundo: 1) o mundo como *nos dizem* que ele é, 2) o mundo *como ele é/está sendo*, e 3) o mundo como *deveria ser*. Essa concepção é central para conseguirmos concretizar em ações a teoria freiriana por uma educação não fatalista – uma educação para a autonomia e para a liberdade.

É preciso acreditar que a educação pode mudar o mundo, ainda que uma parte dele. Da mesma forma que o cenário do obscurantismo se impõe de modo difuso, numa lógica macro, assim deve ser o papel da educação na conscientização individual

¹⁹² CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Antares, 1980. p. 22.

difusa, com um projeto macro. Cada educador e cada educando compõe a sociedade e nela age de modo transformador – são agentes históricos. A mudança é possível, com amor, dedicação, liberdade, responsabilidade, luta, reivindicação, denúncia e ação. Cabendo ressaltar que Paulo Freire, como educador inconformado, deixou em sua obra, talvez uma síntese, um grande ensinamento: não é possível ao educador se conformar com as injustiças do mundo, sem com elas pactuar, não é possível educar sem amar!

REFERÊNCIAS E REFERENCIAIS:

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119- 138.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Iolanda; BETTO, Janaína. Assédio moral na pós-graduação: uma situação corriqueira a ser combatida, 2015. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/?p=9140>
Acesso em: 14/06/2016.

BACHELARD, GASTON. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BAHIA, Ana Mercês. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001 [1988].

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; GRAMPA, Victor Henrique. As Ações Afirmativas no Direito do Trabalho: unindo redistribuição e reconhecimento. In: CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa; VILLATORE, Marco Antônio César. *CLT 70 Anos de Consolidação: uma reflexão social, econômica e jurídica*. São Paulo: Atlas, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001 [1988].

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

'Brasil nunca aplicou Paulo Freire', diz pesquisador. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc Acesso em: 29/05/2016.

BRASIL/CADE. Cade aplica conjunto de restrições à união de Kroton e Anhanguera. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/Default.aspx?8bbe4fda2aff141feb59ea7cc98a> Acesso em: 03/05/2016.

CARMO, Erinaldo Ferreira (et al). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, Ago/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbep_ed/v95n240/04.pdf>. Acesso em: 03/05/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200004>.

CASTRO, Josué de. *Geografia da Fome*. Rio de Janeiro: Antares, 1980.

CHALMERS, Alan. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 89-108).

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, (Capítulo IV: Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil), p. 202.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIETZSCH, M. J. M. (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1995.

_____. *Vigiar e Punir: história de violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 41ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREIRE, Ana Maria A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria vida*. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Esperança*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

_____. *Política e educação: ensaios*. 7a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. *À sombra desta mangueira*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Unicamp, 1992.

GONCALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01/06/2016.

GRAMPA, Victor Henrique. Políticas Públicas de Inclusão na Educação: o caso Prouni. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Orgs.). *O Direito e as Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Indifferenti, 1917. Disponível em: http://www.partigiano.net/gt/gramsci_in_differenti.asp Acesso em: 04/06/2016.

GUIMARÃES, Ulysses. Íntegra do discurso presidente da Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/CAMARA-E-HISTORIA/339_277-INTEGRA-DO-DISCURSO-PRESIDENTE-DA-ASSEMBLEIA-NACIONAL-CONSTITUINTE,-DR.-ULYSSES-GUIMARAES-\(10-23\).html](http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/CAMARA-E-HISTORIA/339_277-INTEGRA-DO-DISCURSO-PRESIDENTE-DA-ASSEMBLEIA-NACIONAL-CONSTITUINTE,-DR.-ULYSSES-GUIMARAES-(10-23).html) Acesso em: 03/05/2016

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 17-18, p.148, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S0104-83332002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100006>.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 03, 05/2015.

MASCARO, Alysso Leandro. *Estado e Forma Política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva, S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 20-21.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, Out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

PEDRO, E. R. *O discurso na aula: uma análise sociolingüística da prática escolar*. Lisboa, PT: Caminho, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Fernando. Lisbon Revisited (1923). Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/facam15.html> Acesso em: 04/06/2016.

PEY, Maria Oly. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez: 1988.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. In LOPES, A. C. T. Educação Infantil e registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio, 1986. Disponível em: http://www.biolinguaem.com/biolinguagemantropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf Acesso em: 04/06/2016

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A construção permanente da competência. In: ROVAL, E. (org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução: Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. Tradução: Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Apud: SILVA, Carlos Alberto Pereira. Ambiente Escolar: o currículo oculto maltratado. *LABTECE*, Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Ambiente%20escolar%20-%20o%20curr%C3%ADculo%20oculto%20maltratado.pdf> Acesso em: 30/05/2016.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 75, Abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Ensino Superior UNICAMP*, v. 4, Campinas: Ed. UNICAMP. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf Acesso em: 03/05/2016.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

_____. *Escola e Democracia*. 5ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez S. Vieira. *Caderno de Formação: multiplicação*. São Paulo: Mathema Formação e Pesquisa, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender & Ensinar)

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

Sites Citados e Indicados:

Filme “Educación Prohibida”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc> Acesso em: 05/06/2016.

Filme “Globalização Milton Santos - O mundo global visto do lado de cá”. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM Acesso em: 05/06/2016.

Documento de Direitos e Deveres das Pós-Graduandas e dos Pós-Graduandos do Brasil. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2015/12/DOCUMENTO-DE-DIREITOS-finalizado.pdf> Acesso em: 14/06/2016.