



GT06 - Educação Popular – Trabalho 1000

## CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA PARA A CONTÍNUA REEDUCAÇÃO DOCENTE

Amancio Leandro Correa Pimentel - MAIE/UECE

Antonia Solange Pinheiro Xerez - MAIE/UECE

### Resumo

A presente reflexão advém de uma pesquisa de mestrado na qual, a partir de contribuições freirianas, se procurou fazer tessituras sobre a formação docente continuada no Ceará. Embora a presente discussão se refira educação formal/estatal, sua construção, se fundamenta nos pressupostos da pedagogia problematizadora. Entende-se ser a matriz teórica da educação popular importante instrumento de análise educacional, posto que a mesma venha fazendo considerações abrangentes entre educação, sociedade, cultura, economia, política. A perspectiva metodológica, com aproximação qualitativa, é dialética que, de acordo com Freire, confere ao ato de conhecer complexidade e profundidade quando o objeto do conhecimento é percebido em sua relação com os múltiplos elementos com os quais se interliga. Infere-se, portanto, que – como conteúdo a ser sistematizado, analisado e trabalhado – (i) as contradições sociais, (ii) as muitas relações em que a educação escolar está inserida e (iii) os conteúdos que florescem em sala de aula; devem permear a reeducação contínua e a prática do educador e da educadora no sentido de ter nos trabalhos educativos uma ferramenta, dentre outras, que auxilie no desvelamento da realidade, ato imprescindível para intervenção na mesma.

**Palavras-chave:** Pedagogia problematizadora – Formação permanente – Intervenção

### 1. EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR (EP): UMA JUSTIFICATIVA

*A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa. [...] Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. [...] Tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência [...].*

*(Paulo Freire)*

O processo educacional (formal ou não) se dá em uma conjuntura feita de muitos elementos, e se relaciona diretamente com outras conjunturas feitas de muitos outros elementos e condicionantes micros e macros. Como, então, seria possível pensar a educação, seriamente, desconsiderando o conhecimento das tramas complexas a partir das (e nas) quais seus fenômenos se realizam?

Dentro do âmbito da educação formal, mais especificamente, voltando o olhar para formação continuada de docentes, tentaremos tecer as linhas seguintes, em torno da questão enunciada. Todavia, conquanto o objeto que dê o mote da presente reflexão esteja dentro do âmbito formal/estatal, diretamente referente ao município cearense: Crato<sup>1</sup>; nossa perspectiva se fundamenta em pressupostos teóricos da educação popular (EP).

A título de justificativa e defesa da utilização do referencial escolhido para pensar a educação pública municipal, recorreremos à definição de Brandão (apud Streck, 2010, p. 357) na qual este diz que a EP “emerge como um movimento político de trabalho político com as classes populares por meio da educação”. Não precisamos de muitas linhas para reafirmar que a escola pública brasileira, em sua grande oferta, atende, sobretudo, às classes populares. Além disso, concordando com o teórico mais presente no horizonte de nossa pesquisa, Paulo Freire, compreendemos não ser o processo educativo um depósito de conteúdos historicamente acumulados, mas um processo dialógico em torno do ato de conhecer, que se dá dialeticamente entre teoria, prática, conteúdos elaborados pela humanidade (conteúdos locais e globais), produção de conhecimento, saberes advindos das classes populares com finalidades de intervenção na realidade. Ou seja, compreendendo que “a proposta prática e teórica de Paulo Freire não separa o ato educativo do ato político, embora não os confunda” (SCOCUGLIA, 1999, p. 20), não abrimos mão de pensar a educação formal, a partir desse referencial que, sendo enfático em afirmar a impossibilidade de neutralidade, advoga o trabalho educativo enquanto trabalho intencional de busca por transformações sociais.

Ademais, Streck, em suas reflexões sobre os “lugares” da EP, nos fala sobre o “apagamento de fronteiras entre o formal, o não formal e o informal” (2010, p. 358) onde a “terminologia do escolar e não escolar não consegue mais dar conta das rupturas

---

<sup>1</sup> Município que compõe a região do Cariri situado no estado do Ceará onde temos atuado na docência da educação básica desde 2012.

produzida [...]” (idem, ibidem), e prossegue: “Há práticas de educação popular que tem todas as características da formalidade [...] e práticas escolares ou acadêmicas que usam processos não formais [...]”(idem, ibidem).

Streck também traz uma lembrança importante, ele diz: “constrói-se uma nova relação com o Estado, bem expresso no fato de Paulo Freire aceitar o convite para assumir o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, levando consigo nesse projeto um grande número de militantes no campo da educação popular” (idem, p. 359) e chega ao termo de que “os trabalhos da ANPED na última década dão por assentado que a escola é um dos territórios da educação popular” (idem 363). Assim, tomando por referencial teórico as produções de Paulo Freire e outros autores da EP, dentre os quais destacamos Leher (2010), Gohn (2010), Souza (2010), Scocuglia (1999), acreditamos estar instrumentalizados para uma reflexão mais ampla a cerca da formação continuada do (a) docente.

Concordamos com Souza (2010, p. 123) quando este se refere à pedagogia da EP como teoria geral da educação comprometida com as classes subalternas. Ele diz que compreende tal referencial teórico enquanto “reflexão diagnóstica, judicativa, teleológica e rigorosa sobre os problemas socioeducacionais de uma determinada sociedade na perspectiva dos interesses dos grupos culturais subordinados”. Dessa forma, uma vez que a educação formal, não se realize isolada da complexidade social, tal matriz teórica, que se volta à reflexão radical sobre tal complexidade, reflexão está que se dá, conforme nos ensina Freire (1980, 2011a), por meio de admirações e re-admirações da realidade em sua totalidade e partes; consideramos fundamental a EP enquanto *corpus* teórico para pensar a formação de professoras e professores no âmbito formal, uma vez que objetivamos uma reflexão ampla da função docente com vistas a uma melhor atuação docente e intervenção na realidade.

Além de Freire e dos autores (as) mencionados, devido à importância e contribuição fundamental para uma percepção histórica e dinâmica da realidade, recorreremos a Marx. Todavia o faremos ao modo de Freire, abertamente. Certa vez em uma entrevista sobre seu “marxismo” Freire disse:

Eu fui na minha juventude ao camponês e ao operário da minha cidade, movido por minha opção cristã. Que não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem comecei a dialogar me remeteu a Marx. [...] Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx [...]. Comecei a ver uma certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então pensei: puxa, esse cara é sério! Não quero

dizer que hoje sou um expert em Marx, ou que sou marxista. [...] Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto minha aproximação à Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário (apud GADOTTI, 1996, p. 609).

Dessa forma, Freire se aproxima de Marx e de um seleto grupo de autores marxistas e adota “certos parâmetros teóricos marxistas” (SCOCUGLIA, 1999, p. 42). Todavia, evidencie-se que “tal adoção [foi] aberta e não dogmática [...]” (idem, *ibidem*). Dessa forma, por compreender que Marx oferece grande ferramenta de análise da realidade, não hesitaremos em tomar suas reflexões.

Mencionamos que nossa reflexão – conquanto tenha como sul o processo de educação, aquele que ocorre no chão da sala da aula – se voltará com mais atenção à educação do educador, focando nos processos permanentes e contínuos de formação. Os encontros de formação continuada de docentes (oficial ou alternativa; formal ou informal) se constroem a partir de conjecturas sobre a educação, sobre a sala de aula, sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre discentes e docentes, portanto, constitui-se num espaço importante e imprescindível para construção de teorias sobre a prática, a partir de auto-avaliações coletivas, formulação de hipóteses e objetivações acerca dos trabalhos educacionais. Contudo, acreditamos que esse tempo e espaço – referindo-nos, agora, especificamente, aos encontros de formação propostos pela Secretaria de Educação em Crato –, poderiam estar sendo melhores utilizados.

Destaque-se, rapidamente que, atuamos na educação básica do referido município, desde 2012, na efetiva docência do Ensino Fundamental I, mais especificamente nos 4º e 5º anos (correspondentes às antigas 3ª e 4ª séries). Assim, há mais de quatro anos vimos participando dos encontros mensais (agora bimestrais) de formação continuada. Nesse período muitas inquietações e inconformações nos tem provocado à escrita do presente texto que se configura como um extrato de nossa pesquisa de mestrado em andamento.

Nos encontros referidos vem se produzindo um pensar que, a nosso ver, se constrói sobre bases a-históricas e, portanto, reducionistas, ou seja, reflexões que não levam em conta a complexidade do tecido social sobre o qual a educação, a escola, os docentes e discentes se dá. Todavia, para Freire (1980), em suas postulações sobre o ato da reflexão, nos diz que esta para ser autêntica deve levar em consideração os múltiplos elementos constituintes da trama social, caso contrário, a percepção que se obtém do

objeto ad-mirado se constitui em uma percepção comprometida, porque incapaz de compreender que os objetos do conhecimento se influenciam mutuamente. Assim, em nossa análise preliminar, o que temos percebido é que a visão do processo educacional, difundido nas formações de que temos participado se baseia em uma concepção da escola como “descolada” e isolada da realidade mais abrangente.

Entretanto, como refletir sobre escola e a realidade sem levar em conta sua complexidade? Seria possível compreendê-las tomando, isoladamente, alguns de seus elementos e julgando o todo apenas pelas partes constitutivas? Ou, será viável apreender o mundo humano, e suas instituições e conflitos, apenas por uma superficial análise do fenômeno (do todo, do concreto como síntese e representação caótica) desconsiderando sua estrutura feita de múltiplos determinantes? De acordo com Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações [...] o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto e partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo [...]” (MARX, 2011, p. 54). O concreto, o todo, numa primeira mirada se coloca como “representação caótica” (idem, ibidem). Diante disso, Freire (1980) diz que

a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (p. 113).

Ou seja, depois de se obter

conceitos abstratos, cada vez mais finos, até que se tivesse chegado às determinações mais simples. [...] teria de dar início à viagem de retorno até que chegasse de novo [...] [ao ponto de onde se partiu] [...] mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 54).

Assim, cada complexo social é feito de muitas partes e elementos. Além disso, cada complexo se relaciona com outros complexos. Ou seja, para que se obtenha uma percepção mais lúcida da realidade e uma maior aproximação desta, faz-se necessário que as estruturas de cada âmbito sejam analisadas em sua relação com seus elementos diretos que, por sua vez, são intrínsecos a outros elementos de outros contornos. Diante disso, Souza, se referindo aos princípios da EP presentes nos documentos do

CEAAL<sup>2</sup>, diz que a EP busca “a compreensão crítica da realidade para sua transformação [...]” (2010, p. 134). Tal compreensão crítica coloca-se, portanto, como imprescindível, para nos movermos no mundo lucidamente, para que o percebamos em sua complexidade para, a partir daí, intervirmos no seu fazer e construir. Dessa forma, faz-se necessário para uma compreensão cada vez mais crítica dos processos educacionais o mirar sobre a realidade mais abrangente. Papel que deveria ser empreendido pelos professores e professoras nos seus processos de prática, estudo e reeducação permanente.

## 2. UM CHÃO, UM CONTEXTO: A PERSPECTIVA HISTÓRICA

*Eu insisto em cantar / Diferente do que ouvi / Seja  
como for recomeçar / Nada há, mais há de vir / Me  
disseram que sonhar / Era ingênuo, e daí? / Nossa  
geração não quer sonhar / Pois que sonhe a que há  
de vir.*

*(Oswaldo Montenegro)*

Marx (2007) valoriza grandemente a ciência histórica. Assim sendo, o modo pelo qual Marx estrutura sua teoria do conhecimento do mundo-realidade parte da perspectiva do movimento. Do que há de vir. Frise-se que Marx não se refere à história limitando-a a uma disciplina de escola ou curso universitário. Ele pensa história enquanto desenvolvimento humano, desenvolvimento este que não está terminado... A partir de um olhar histórico para a realidade procura-se perceber o mundo, as pessoas e as construções sociais enquanto intrínsecos a estruturas amplas e complexas.

Nesse sentido, a história abarca tudo o que se refere ao desenvolvimento do mundo humano. Referimo-nos ao mundo humano posto que fora a partir do surgimento deste que se pôde falar em história... Seres humanos têm a capacidade de abstrair e tridimensionalizar o tempo (FREIRE, 1980). O tempo é algo patente de ser percebido e, por isso, mensurado. Os animais vivem imersos num presente constante. “[...] o animal é a histórico. [...] Para o animal, rigorosamente não há um aqui, um agora, um ali, um

---

<sup>2</sup> Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Disponível em: [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org). Acesso em: 10/03/17.

amanhã, um ontem, porque, carecendo de consciência de si, seu viver é uma determinação total” (FREIRE, 1980, pp. 104,105).

A educação e a escola não se dão no ar. “Nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político [...]” (FREIRE, 2011a, p. 23). Ou seja, a educação e a escola não estão dentro de um âmbito intocável pela conjuntura social, pelo contrário, como todo setor da sociedade, suas práticas e fenômenos se relacionam intimamente com as muitas partes constituintes da realidade, tanto educacionais, como da conjuntura social mais abrangente. Enganam-se os que pensam que a escola possui o poder mágico de fazer com que todas as contradições histórico-sociais fiquem do lado de fora do processo educativo, concedendo a todos os educandos e educandas proteção enquanto se preparam para o futuro.

Entretanto, os discursos oficiais atuais, presentes nas formações continuadas em Crato, parecem conceber a educação como se esta fosse suspensa no ar, ileso dos condicionamentos históricos, econômicos, socioculturais, como se fosse possível “separar o fato social de toda mistura para observá-lo no estado de pureza” (DURKHEIM, 2007, p. 8). Esse modo mítico (FREIRE, 2011a) de tratar e pensar a educação é uma extensão da maneira difundida de perceber a realidade por um olhar reducionista, como se os fenômenos sociais fossem uma coisa; que, ao modo das ciências naturais, pudessem ser isolados para serem compreendidos “desembaraçados de todo elemento estranho” (DURKHEIM, 2007, p. 8). Ao não perceber a realidade a partir de uma perspectiva que leve em consideração suas conexões estruturais, permanece-se dentro de uma compreensão limitada dos fenômenos que, por sua vez, não são esclarecidos devido ao desconhecimento de suas relações.

Qual é a tendência dessa lógica então? Procurar explicações fora da realidade, fora das relações constituintes do concreto. Ou seja, de um modo geral as explicações – que Freire (2015) chama de “mágicas” – naturalizam as relações sociais como se os fenômenos da realidade concreta fossem apenas a “[...] a expressão de tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade [...]” (LANDER, 2005). Assim, dentre as muitas estratégias políticas de luta, urge a necessidade de fazer da educação, conforme vimos em Souza (2010): um dos instrumentos de busca de apreensão da realidade, pois só apreendendo coletivamente a realidade em sua complexidade faz-se possível projetar mudanças efetivas.

Uma vez que se percebe o desenvolvimento histórico, enquanto um movimento meramente espontâneo e natural obtém-se uma percepção confusa da realidade o que faz surgir todo tipo de explicações irracionais, simplistas e reducionistas dos fenômenos. Além de fortalecer uma visão de fundo cética, que acredita que não há o que fazer, já que a história se move por forças que escapam aos homens e às mulheres.

Entretanto, na medida em que a história humana é feita por homens e mulheres, por eles e elas será modificada. Homens e mulheres são modificados pelas circunstâncias, contudo é preciso não perder de vista que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens [...]” (MARX, 2007, p. 537). Ou seja, embora a realidade, como um todo, apresente elementos contingentes, o mundo social é feito pelos seres humanos, “não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesmo [...]” (Idem, p. 30). É, assim, “[...] produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações [...]” (idem, *ibidem*).

Obviamente que, uma vez que a realidade não é estática e cada vez se move mais efêmera e rapidamente, não estamos dizendo que seja possível apreendê-la em sua totalidade. Contudo, uma aproximação cada vez mais lúcida dos temas que se nos colocam enquanto desafios; é possível. Mas, “em certas circunstâncias, numa espécie de ‘manha da consciência’, ‘prefere-se’ à aceitação do real, a sua ocultação ficando-se com o ilusório, que se transforma em real” (FREIRE, 2011a, p. 29).

Para além de conhecê-la lucidamente; enfatizamos, mais uma vez, a importância de “[...] perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada [...]” (FREIRE, 2011a, p. 59). Ou seja, não estamos falando de “algo intocável, um fado, uma sina diante de que só houvesse um caminho: a acomodação” (idem, *ibidem*). Logo, se a realidade social é transformável, a educação e a escola também o são. Sendo assim, entendemos ser a formação continuada (oficial e alternativa) um espaço privilegiado para que professores/professoras junto à formadores/formadoras, considerando os conteúdos advindos dos educandos e das educandas (captados na prática docente) e pressupostos teóricos; dialoguem autenticamente sobre a educação e a escola a partir das múltiplas relações que estas estabelecem com a realidade mais abrangente.

Para isso, é preciso ampliação dos horizontes do que seja trabalho docente e escola, nesse sentido, é preciso pensar formas de “articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular

a escola com a comunidade educativa de um território [...]” (GOHN, 2010, p. 41). Compreendemos que tal articulação é “um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (idem, ibidem). Para Gohn, é preciso trabalhar com um conceito menos simplista de educação no qual se busque o envolvimento, a relação de “campos diferenciados da educação formal, informal e não formal” (idem, ibidem).

### 3. DIFICULDADE E POSSIBILIDADE

*Não me entrego sem lutar / Tenho, ainda, coração /  
Não aprendi a me render [...] / Teremos coisas  
bonitas pra contar / E até lá, vamos viver / Temos  
muito ainda por fazer / Apenas começamos.*

*(Renato Russo)*

Freire, consciente das dificuldades de se obter mudanças e transformações radicais na realidade e na educação, conforme as que acabamos de mencionar, não deixava, contudo, de ser esperançoso quanto à possibilidade dessas transformações acontecerem como fruto de muita luta e engajamento consciente. Seus escritos são tecidos debaixo de uma “intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos.” (1980, p. 95)

Tal fé nos seres humanos não se constitui aqui como um abstracionismo cego. Não! Os homens e mulheres possuem o poder de fazer e refazer, de criar e recriar e são plenos de potencial para emancipação e libertação. Todavia, vivemos numa sociedade, estruturalmente perversa, onde sua minoria possui condições materiais de se afirmarem, enquanto a grande maioria (oprimidos, trabalhadores) trilha um caminho que vem distorcendo sua humanidade. Sendo assim, a grande maioria se vê desumanizada, pois gera riqueza para um sistema que serve a poucos, e, enquanto não é possuidora do que produz; testemunha, quase imobilizada, a desvalorização de sua potencialidade.

Todavia, os discursos liberais, que pregam uma abstrata liberdade e igualdade, dizem: “quem não se esforça não chega lá”; “quem é pobre o é porque foi preguiçoso ao longo da vida e não estudou para ser alguém”; “quem não cria e recria é porque é incapaz”; “quem não faz e refaz é porque não tem iniciativa”. Há um discurso que

favorece o sistema, porém, a sustentação dessas máximas tem como objetivo principal, reforçar a opressão do povo que vive excluído de sua cidadania plena.

Tais discursos levam a crer que independente da existência concreta e das condições materiais de sobrevivência, “magicamente”, as mesmas pessoas que vivem em suas vidas a distorção de sua humanidade, conseguirão superar dignamente suas situações-limites. Entretanto, não é assim em regra, embora existam exceções. Há aquelas que saem de condições deploráveis e chegam a enriquecerem ou ao menos a estudarem e conseguirem empregos melhor remunerados. Há também as que com um mínimo de incentivo e auxílio externo conseguem transcender sua condição atual. Não desconsideramos isso. Sim... Isso acontece. Mas não podemos inverter (MARX, 2007) as coisas e tomar a exceção pela regra conforme fazem os governos em suas propagandas. Passam dias, meses e até anos mostrando o sucesso de uma única pessoa que saiu de uma vida extremamente carente e entrou para a faculdade de medicina ou outros cursos. Fazem acreditar que isso é pra todos. O que não corresponde à verdade.

Na medida em que a consciência é o ser consciente (FREIRE, 1980; MARX, 2007) e este se faz na concretude de sua vida, não se criam “magicamente” consciências como se as impressões nelas presentes pudessem ser transplantadas do mundo ideal dos pensadores, filósofos, ideólogos, professores e professoras, especialistas e experts, para os demais seres humanos. A escola e o processo educacional que ali se dá, acontece num “chão”, concreto... Feito por múltiplos determinantes e condicionantes.

Ou seja, as possibilidades de transformação existem, entretanto, para que se faça qualquer movimento que objetive mudanças é necessário partir da constatação da problemática concreta. Aqui, problematizando a educação a partir de reflexões sobre a formação continuada, assinalamos que estas só podem ter perspectiva de metamorfose se levar em conta as múltiplas relações ali constantes. Assim como seres conscientes são aqueles que se fazem no concreto da existência, os atores e atrizes da escola, todos e todas, também se fizeram a partir de uma concretude e esta não pode simplesmente se ignorada.

Para que haja metamorfoses positivas na educação e formação continuada docente em Crato, voltamos a dizer: coloca-se em primeiro plano a necessidade de buscar conhecimento abrangente da realidade para nos subsidiarmos (docentes e discentes) com ferramentas teóricas de luta e reivindicação por mudanças em todos os sentidos. E, segundo, nos processos de mudança, faz-se imprescindível colocar em pauta, como conteúdo, as múltiplas relações que envolvem as pessoas e as instituições

em interlocução com pressupostos teóricos. Acreditamos que trazer esse conteúdo para o chão das salas de aula pode tornar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos e autênticos. Sejam as salas das escolas com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou nas salas de formação continuada com docentes e formadores (as).

Obviamente que sabemos ser a mudança algo complexo e, portanto, grandes dificuldades sempre se interporão com relação a propostas que busquem transformação. Seria ingênuo acreditar que basta seguir o curso que as coisas naturalmente se transformarão em favor das maiorias. Na verdade, uma vez que o mundo não é estático, mudanças vem ocorrendo, novidades sempre estão em curso e, portanto, sempre estaremos vivendo num mundo em transição e processo. Entretanto, a maior parte das metamorfoses que vem acontecendo, são regidas por uma lógica que caminha a favor de poucos e contra as maiorias. Assim, voltando-se ao nosso objeto, quando pensamos nas formações continuadas oficiais, ou seja, aquelas que são chefiadas pelo Estado, as dificuldades são ainda mais complicadas quando se trata ao menos de propor um repensar da mesma. E os motivos dessas dificuldades são diversos.

### **3.1 Dicotomia entre os que “pensam” e os que executam.**

Dentre as muitas dificuldades, destaquemos uma bastante perceptível: a divisão entre os que pensam e os que executam que, por sua vez, acarreta na fragilização da luta e resistência. Muitos, se não a maioria, dos que apenas executam as ordenanças recebidas do alto para o desempenho de suas funções (sejam docentes ou não), na maioria dos casos, o fazem como entusiastas ou ao menos de modo passivo e gratos por terem ao menos um trabalho (o que é compreensivo). Todavia, isso vem diminuindo o potencial de resistência e luta das classes oprimidas, ou seja, cada vez mais astutamente forma-se o trabalhador e a trabalhadora (da educação ou não) que pensam que atuam, mas o fazem imersos (semi-intransitivamente)<sup>3</sup> na atuação do opressor (FREIRE, 1980). Professoras e professores, educandos e educandas, estão aqui. No lugar de executores, ou seja, recebem algo pensado para que reproduzam perpetuando as coisas como estão.

Onde estão as vozes dos docentes, e dos discentes, no processo educativo? Não seriam elas que, em não sendo ignoradas, trariam em interlocução com um *corpus*

---

<sup>3</sup> Frisamos que estão imersos semi-intransitivamente porque não acreditamos em uma dominação que retire completamente das pessoas as possibilidades de luta. Por mais imersos que estejam sempre poderão transitar (FREIRE, 2011).

teórico crítico, parte dos múltiplos determinantes e ricas relações para discussão dentro da escola?

Entretanto, essas vozes sequer são ouvidas, quanto menos consideradas como algo que tenha valor para compor as formações continuadas e servirem para que a educação seja pensada a partir do chão da realidade. Isso nos remete a Freire, quando em contribuição com os trabalhos de reconstrução educacional em Guiné-Bissau, ao longo dos anos 1970, pós-independência e expulsão do colonizador, se referindo à educação colonial dizia que “a escola colonial [...] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era por isso mesmo uma escola de poucos [...] e contra as grandes maiorias” (2011b, pp. 24-25). Escola de poucos, orquestrada por poucos, mas frequentada pela grande maioria e contra ela.

Essa dicotomia entre reflexão sobre educação e a realidade onde esta se faz, tem sua raiz no divórcio entre trabalho intelectual e execução (MARX, 2007). Geralmente quem fica com a “missão” de fazer o trabalho intelectual está longe da escola. Alguns nunca tiveram experiência com a docência na educação básica, outros já tiveram, mas, anos atrás e, portanto, já desconhecem a escola atual posto que os desafios e a realidade são mutantes. E o são cada vez mais rápido.

A educação, o (a) educador (a), o processo educativo, o adentramento no objeto de conhecimento... Tudo isso, para ser autêntico, deveria implicar em correr riscos, em se aventurar por caminhos que se fazem ao caminhar, enfim, o processo de conhecimento, no seu melhor sentido, implica criação, recriação, pesquisa, aprofundamento e formação teórica sólida, pensamento dialético, desenvolvimento de poder de síntese e articulação entre o velho (aquisição de saberes historicamente elaborados pela humanidade) e o novo; desenvolvimento e projeção do novo, expressividade e criatividade.

Como defensor dessa educação Freire diz que esta, “[...] qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (2011a, p. 33). O desenvolvimento da expressividade para ser genuíno não pode ser mecânico e meramente repetidor, nesse sentido, a expressividade deve estar necessariamente atrelada à criatividade. Para que o processo educacional seja um processo expressivo, criativo e criador necessita que todos os envolvidos na educação tenham a possibilidade de dizerem sua palavra. Quando o conteúdo advindo de todos e todas (no nosso caso,

formadores, formadoras, professores e professoras, educandos e educandas) é ouvido e valorizado pode tornar-se objeto de análise e sistematização e intervenção.

Uma vez que se faz a dicotomia entre os que “pensam” e os que “executam”, se expressa com isso à crença na incapacidade de uns de pensarem e criarem. E assim, “se tem uma equipe de educadores (os formadores e as formadoras) que controla outros educadores [...] que recebem instruções quase teleguiadas para reproduzir o método no controle dos educandos” (FREIRE, 2015, p. 105). Em Crato, temos formadores e formadoras que vão regularmente à Fortaleza (capital) para de lá também receberem instruções para serem reproduzidas aqui.

Nos dias de formação a agenda dos encontros é tão extensa que não sobra tempo para a entrada de questões outras que não sejam as propostas por eles (as); confinadas no estritamente didático-instrumental. E quando há a abertura para que algum docente fale de sua criatividade, trata-se de um relato que já se esperava: o relato de uma experiência pseudo criativa, pautada nas instruções da formação anterior, que foram executadas em sala.

Cabe aqui fazer um relato vivenciado por nós. Certa vez, num dia de aula, recebemos a visita de uma formadora do PAIC<sup>4</sup> que passaria o dia em nossa sala de aula para observar o andamento dos trabalhos. Pois bem... Ela solicitou o plano de aula do dia e dos dias anteriores e alternava entre analisá-los e observar a aula. Ao fim ela disse que aquela tinha sido uma aula “muito boa” de se observar, percebeu que os alunos e alunas ficavam “muito” atentos, se envolviam e participavam ativamente no processo educativo demonstrando interesse pelos conteúdos trabalhados. Mas... Ela tinha que dizer algo de que não gostou... Não gostou de não ver a rotina do PAIC sendo usada. Isto é, ela achou a aula boa, viu que os alunos e alunas estavam aprendendo e se interessando pelo processo, entretanto, achou ruim que a rotina (pronta) do PAIC não estava sendo usada. Ou seja, o fato de termos feito um esforço de criar maneiras diferentes de fazer um trabalho que estava dando resultado não era suficiente. Era preciso seguir a rotina. Algo pronto que não estimula a criatividade, a expressividade do educador.

Na luta por transformações esbarramos em muitos limites e dificuldades, mas voltamos a insistir que, não sendo a realidade algo dado para ser eternamente igual a si mesmo (MARX, 2007), podemos e devemos manter no horizonte de nossas atividades:

---

<sup>4</sup>A formação continuada em Crato-CE, no Ensino Fundamental I, é regida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Programa criado em 2007 com parcerias entre o estado do Ceará e universidades como a URCA, UECE, e outros organismos como INEP/MEC e UNICEFE. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 14/05/2016.

a potência de emancipação humana. É preciso resistir, propor, lutar... Renato Russo (1989) certa vez disse, em uma música bastante conhecida: “até bem pouco tempo atrás, poderíamos mudar o mundo. Quem roubou nossa coragem?”<sup>5</sup>. Os discursos de nossos dias insistem em dizer que a história chegou ao fim, que não há alternativas, e, portanto, não há porque objetivar transformações no mundo, esse discurso vem roubando a coragem de muitos e muitas... Entretanto, junto a diversos autores, pensadores e militantes unimos nossas vozes e atos em resistência a ordem vigente.

Em um dos seus textos Leher sustenta a ideia central de que “pensada como hegemonia, a educação é parte da estratégia política e, por isso, historicamente os setores dominantes tem empreendido esforços para caracterizá-la e aprisiona-la [...]” (2010, p. 19). Não há neutralidade na educação. Forças reacionárias fazem o que podem para manter a educação formal em “grades”, todavia, concordamos com Boneti (2010, p. 64) quando este diz que “não se pode mais pensar que as políticas públicas são formuladas unicamente a partir dos interesses e uma classe [...]”. Diante disso, por entender a educação como parte da estratégia política e, por isso, como campo de disputa: defendemos que educadores e educadoras, tomando, na medida do possível, uma postura crítica, assumam com relativa autonomia, sua auto formação pessoal e coletiva no sentido de compreenderem a educação de modo amplo, em sua relação com as questões mais abrangente da realidade para nela intervirem.

## CONCLUSÃO

Quando se abre espaço para docentes serem criativos e pensarem criadoramente seu que fazer, estes, atentos à dinâmica da sala de aula, percebem conteúdos outros que vão surgindo. Conteúdos, na verdade, que já estão ali, só precisava de espaço para florescer. Dentre os tantos conteúdos curriculares (alguns dos quais necessários ao processo educativo), os conteúdos advindos dos professores e professoras, em relação com os temas advindos da escola e dos conflitos criados na sala de aula e os conteúdos dos alunos e alunas, de suas vidas, de seu contexto também surgem e deveriam ser valorizados e tomados como fonte do trabalho escolar. Quando essa abertura existe, caminha-se em direção a um pensar dialético-dialógico que procura se construir a partir da tensão entre teoria e prática.

---

<sup>5</sup> Trecho da música: Quando o sol bater na janela do teu quarto. Álbum: As quatro estações de 1989.

Nesse sentido, a partir da reflexão pautada numa teoria do conhecimento dialético, deixando emergir as contradições entre conteúdos curriculares, realidade docente-discente e saberes técnico-didáticos (cuja importância não negamos), fazendo dessas contradições objeto de análise e sistematização em interlocução com teorias críticas, é que se torna possível pensar uma formação pautada na práxis que, por sua vez, é criativa.

A teoria do conhecimento aqui enunciada não é mecânica, como se fosse possível, ao modo positivista; separar, isolar, cada tema de suas misturas e pré-noções (DURKHEIM, 2007), operando assim, um julgamento sobre os fenômenos sociais descolados de nossas lentes. Quando falamos sobre cisões e re-totalizações falamos de uma atitude em relação ao mundo que procura percebê-lo em suas ricas e múltiplas relações o que, por um atributo do pensamento, se opera abstraindo (cindindo) e retotalizando. Tal atitude nos ajuda na busca por conhecer o que está por trás dos fatos, dos fenômenos e a não nos contentar com explicações simplistas e reducionistas. Falamos de uma atitude de permanente indagação o que sempre leva a constatações mais amplas na análise dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, acreditamos que uma percepção mais ampla da profissão docente – que relacione educação, escola, formação e realidade, voz dos atores e atrizes envolvidos – seja imprescindível aos professores e professoras que, atrelados a um horizonte de emancipação humana, desejem, junto aos (às) educandos (as), em compromisso autêntico com o ato de conhecer, o desvelamento da realidade, para intervenção na mesma. Para tanto, erigir as contradições e temas diversos: sociais, econômicos, culturais, educacionais, mecanismos de opressão e degradação humana etc., enquanto temas interligados e, portanto, indissociáveis em uma análise que busque não ser reducionista, faz-se urgente e se coloca enquanto instrumento de pressão e resistência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONETI, L. W. Educação e movimentos sociais hoje. In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Guiné-Bissau*. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

GOHN, M. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LANDER, E. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectiva latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2015.

LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. L. P. (orgs). *Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SCOCUGLIA, A. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SOUZA, J. F. de. *Educação popular enquanto uma pedagogia, movimentos sociais populares locus educativo*. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs).

*Educação e movimentos sociais*. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

STRECK, D. R. *Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular*. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). *Educação Popular: lugar de construção coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.