

REFLETINDO COM FREIRE SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

CORTESÃO, Luiza

RESUMO

Tomando como objeto de reflexão inicial o facto de, em diferentes países e ao longo dos tempos, se verificar a existência de evidentes modificações nos processos de formação de educadores e sublinhando sobretudo a complexidade de fatores que estão em jogo quando se desenvolvem processos de preparação para a formação neste campo de trabalho, no presente texto discute-se em que medida a obra de Freire constituiu e continua a constituir uma fonte de inspiração de enorme pertinência, frescura e atualidade, mesmo no atual contexto em que funciona a educação.

Palavras-chave: Formação. Politicidade da educação. Criatividade. Transgressão. Conscientização. Inédito viável.

ABSTRACT

Considering the fact that, in different countries and over time, there are evident changes in the training processes of educators and underlining the complexity of factors that are at stake when these processes are developed, this text discusses how Freire's work was and continues to be an enormous relevance, freshness and timeliness source of inspiration, even in the current context.

Keywords: Formation. Polity of education. Creativity. Transgression. Awareness. Unprecedented viable.

1. QUESTIONANDO RELAÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Será fácil reconhecer que, em diferentes países e ao longo dos tempos, recorrendo a decisões mais ou menos fundamentadas, os processos de formação de educadores têm sido um frequente objeto de atenção. Essa atenção evidencia-se pelas alterações que vão sendo introduzidas, por exemplo, no estatuto e localização na estrutura do sistema educativo que é atribuída às instituições responsáveis pela

formação, nas habilitações que são exigidas aqueles que pretendem aceder às diferentes entidades que se propõem fazer formação, na duração dos processos formativos, nos conteúdos selecionados para neles serem tratados, nas metodologias aconselhadas para desenvolver esse tipo de atividades, Sampaio (1976), Mônica (1978), Cortesão (1981), Ferry (1983), Nóvoa (1998). Se mudanças deste tipo que foram ocorrendo ao longo dos tempos têm sido reconhecidas e sobretudo descritas desde há muito, já só mais recentemente, se foi adquirindo a consciência da importância do questionamento e, sobretudo, a tentativa de interpretação política e sociológica de causas e de intenções que poderão estar a influenciar, ou mesmo fortemente a determinar finalidades que se pretende atingir através da atuação dos educadores que estão a ser submetidos a processos de formação. Neste lento processo de tentativa de descoberta de significados (geralmente não explícitos, mas fortemente determinantes) de decisões que vão sendo tomadas neste campo, surgem como muito significativos, sobretudo os contributos de múltiplas obras que, verdadeiramente explodiram sobretudo no final dos anos 60 e durante os anos 70. Trata-se de trabalhos, na sua maioria da área da sociologia e da pedagogia crítica, que evidenciaram o papel, do campo da educação na reprodução de desigualdades sociais, de que a escola e atores sociais que nela trabalham são, de diferentes modos, cúmplices. De entre muitas dessas obras, e como será facilmente reconhecido, é necessário não se deixar de referir, especialmente, a importância dos trabalhos, como por exemplo, (e só a título de exemplo), de Freire (1972), Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1975), Althusser (1980), Beaudelot e Establet (1972). Em consequência das diferentes contribuições dadas por estes e muitos outros autores que trabalharam, sobretudo nesta mesma época, é hoje impossível deixar de reconhecer a importância da íntima relação que, progressivamente, se foi descobrindo entre opções políticas que vão sendo adotadas e qualquer decisão a tomar no campo educativo.

Este reconhecimento é realmente hoje bem difícil de negar, mesmo em discussões travadas a nível do senso comum. Basta, por exemplo, recorrer a nossa própria memória recente, para verificar quanto, e de que forma, ao terem lugar mudanças importantes nas políticas de um país, são também alteradas, significativamente, muitas das características atribuídas ao sistema educativo e, em consequência, à formação de professores, numa evidência clara das intenções que as determinam (Cortesão, 1981). Como já antes se referiu, a forma como é concebida a estrutura e composição do sistema educativo, de como são escolhidas as finalidades que com ele, se pretende atingir, a relevância atribuída aos processos de formação, o modo como se decidem os financiamentos que lhes serão atribuídos, o estatuto atribuído aos professores, os conteúdos que irão ser escolhidos para a construção dos currículos da formação, tudo é bem revelador da importância que, em cada contexto político, com diferentes orientações, vai sendo atribuída à formação dos educadores. É impossível deixar de reconhecer também que, com os processos educativos, os grupos dominantes esperam conseguir efeitos que vão ao encontro de interesses socioeconómicos e culturais e, portanto, de orientações ideológicas de quem, naquele contexto, é detentor do poder. Daqui ser fácil reconhecer que características, modo de funcionamento, finalidades a atingir pelos diferentes

sistemas educativos dos diferentes países, em diferentes circunstâncias, possam ser muitos diversificados.

2. PROFESSOR, INSTRUMENTO EXECUTANTE E/OU ATOR SOCIOEDUCATIVO IMPLICADO?

Também têm sido objeto de muito debate os problemas relativos a papéis que em diferentes contextos históricos, sociais e políticos podem ser (e têm sido) atribuídos ao professor. Em alguns sistemas educativos de países cuja organização é mais centralizada, através da legislação, dos currículos, dos materiais didáticos que os alunos terão de utilizar, tudo é produzido em boa articulação com as empresas editoras dos diferentes materiais educativos. São disto exemplo (e para além dos livros de texto) as fichas de trabalho que os alunos deverão preencher, os livros de exercícios de que constam já as respostas que são consideradas as “certas”. É disto um caso bem evidente o chamado “ensino apostilado” adotado por muitas instituições educativas do Brasil (Laurindo, 2016). São, neste caso, concebidas pormenorizadamente, orientações sobre as práticas que o professor deverá adotar, para que, de forma tanto quanto possível os centros de decisão possam controlar os efeitos desencadeados na periferia do sistema educativo. Em síntese, nestes casos espera-se do professor, que ele ponha em prática as instruções que lhes são fornecidas, concebendo-o, deste modo, como alguém que deverá funcionar como um instrumento executante de instruções emanadas das entidades centrais detentoras do poder. Espera-se, portanto, que o professor se preocupe, acima de tudo, em transmitir o que a cultura dominante decide como sendo o que é importante. Neste caso o professor será alguém que, em trabalhos anteriores foi descrito como “professor monocultural” (Cortesão & Stoer, 1995)¹.

Para além de um profissional que tenta, sobretudo, transmitir de forma clara, conteúdos que constam do plano curricular, o professor é também alguém que verifica, cuidadosamente, se os alunos aprenderam o que lhes foi transmitido. Esta preocupação exige, portanto, a realização de atividades de um certo tipo de avaliação sumativa, que tem como efeitos secundários a hierarquização dos alunos de acordo com a sua maior ou menor capacidade de evidenciar se memorizaram aquilo que o professor lhes transmitiu. Outro efeito secundário deste tipo de avaliação consiste, na emergência frequente de perturbações na relação educador/aluno e no desenvolvimento de um clima de alguma competição entre colegas e entre escolas, neste último caso estimulada pela publicação dos rankings nacionais e internacionais.

Noutros sistemas educativos, porém, como por muitos é sabido, admite-se a possibilidade da existência de uma certa margem de liberdade da ação das escolas e dos professores no decorrer do seu trabalho. Por exemplo, atualmente

¹ O professor monocultural é descrito neste trabalho como alguém que não sendo sensível a diversidade sociocultural que existe nos seus alunos (sendo, portanto, "daltônico cultural") procura cumprir, no processo de ensino -aprendizagem instruções emanadas do poder central e expressas no currículo.

em Portugal, reconhecendo a importância de, nas atividades educativas, também serem abordadas questões problemas e práticas socioculturais do contexto em que a escola está inserida, passou a admitir-se que o professor, para além de, como é tradicional, poder decidir a metodologia a utilizar nas suas aulas, possa também gerir a forma de trabalhar, de uma pequena percentagem dos conteúdos que são nacionalmente estabelecidos no currículo. (Despacho N° 5908/2017 de 05 de julho, ano letivo 2017/2018). Trata-se de uma tentativa de que, incluindo no plano curricular questões a que dizem respeito, que interessam à população que frequenta as diferentes escolas, os conteúdos abordados adquiram para os alunos algum sentido de proximidade ao seu cotidiano, tornando-lhes as aprendizagens mais significativas, Freire (1972), Cortesão e Stoer (1997), Cortesão (2012). Nesta situação, espera-se que o professor que, em trabalhos anteriores, foi denominado de “professor inter-multicultural”, não seja “daltônico cultural”, procurando através de atividades de observação etnográfica e criatividade pedagógica, gerir adequadamente o arco-íris sociocultural dos alunos com que trabalha e propor aos alunos atividades que lhes sejam significativas (Cortesão & Stoer, 1997).

Hoje é, portanto, fácil de reconhecer que, consoante as diferentes circunstâncias sociopolíticas económicas e culturais do contexto e também das características do próprio professor, poderá variar não só a amplitude como o significado e relevância do papel que é desempenhado pelos educadores. Realmente, como se referiu antes, o professor tanto pode ser concebido, como alguém que deverá desempenhar o papel de instrumento de um “ensino bancário” (Freire, 1972), instrumento esse que poderá executar com maior ou menor eficiência e competência, as instruções que lhes são fornecidas pelos centros de decisão, como, de entre muitos outros possíveis papéis, poderá também ser alguém de quem se espera que, consciente de efeitos que atividades educativas poderão desencadear, se assume como profissional implicado. Será, portanto, neste caso, alguém que, pelo menos em algumas circunstâncias procura com o seu desempenho ajudar os alunos a desenvolverem-se globalmente, a participarem na construção do seu próprio conhecimento. Poderá até conseguir - e isto seria, como adiante se defenderá um bom exemplo de um “inédito viável” (Freire, 1972) - que eles sejam capazes de olhar criticamente, por exemplo, características do contexto em que vivem, situações que vivenciam, começando a assumir-se como cidadãos intervenientes em problemas, de injustiça, de desigualdade, de exclusão a que estejam submetidos alguns dos seus colegas ou a sua escola. Este seria, como também adiante se descreve, um professor que responderia a propostas de formação inspiradas em Freire.

As características das atuações de cada um destes dois tipos de professores a que se acaba de fazer referência poderiam ser imaginadas como que ocupando, simbolicamente, os extremos de um segmento ao longo do qual as práticas da maioria dos docentes ocupariam, também simbolicamente, diversos e até instáveis lugares, de diferentes tipos, em consequência das suas características, das suas experiências pessoais e profissionais, das suas condições de trabalho, e, como já se afirmou antes, também consoante as características próprias, as características políticas, económicas e culturais do contexto institucional e do contexto alargado em que trabalham. (Stoer, Magalhães e Rodrigues 2004)

Este tipo de reflexões sobre significados dos diferentes papéis que o educador pode desempenhar conduz a que seja importante refletir sobre uma importante questão: será possível “modelar” o tipo de professor que é desejado em cada contexto? (Cortesão & Stoer, 1995). Que possibilidades existirão, por exemplo, em se conseguir desencadear num professor alguma reflexão crítica sobre atitudes por si tomadas, decorrentes de um “habitus” que se instalou no inconsciente de cada um a partir não só do que se aprendeu ao longo da socialização primária (Bourdieu, 1970), mas também com os incidentes críticos vivenciados no seu contexto social e na escola que frequentou desde a sua infância, uma escola frequentemente conservadora, que estimula sobretudo, o individualismo, a competição, a hierarquização?

Muito se tem discutido sobre a (im)possibilidade da formação que se proporciona aos professores conseguir ter reais efeitos na prática educativa que ele irá desenvolver posteriormente (Cortesão & Stoer, 1995). Tem-se discutido muito, mas este questionamento permanece em aberto.

3. VALORIZANDO A CRIATIVIDADE E A CORAGEM DE TRANSGREDIR NORMAS, SE IMPORTANTE E NECESSÁRIO.

Nas diversas situações que podem surgir no processo educativo acontecem, por vezes, problemas com o que o professor (sobretudo aquele que se interroga sobre efeitos da sua própria prática) subitamente se confronta e para as quais não tem qualquer solução previamente preparada. O caminho imaginado para aquele dia de trabalho e/ou para abordar aquele problema revela-se subitamente insatisfatório e o educador vê-se confrontado com a necessidade de descobrir outras formas de ação que admita serem mais adequadas naquela situação. Face à frequente emergência de circunstâncias imprevistas, Philippe Perrenoud, por exemplo, descreve o processo educativo como algo em que é necessário “*agir na urgência e decidir na incerteza*” (Perrenoud, 1996). Então, e parafraseando Machado, poderá também dizer-se que o educador, dando-se conta de, por vezes, não haver caminho que esteja previamente aberto (e como “caminhante” que é do campo educativo), porque “não há caminho” construído terá de fazer um novo “caminho a andar”, (Machado, 1973). Será importante que tente então descobrir procedimentos diferentes, novas formas de atuar mais adequadas àquela situação, embora elas possam até ser consideradas, por alguns, como desajustadas, mesmo inaceitáveis. Para conseguir enfrentar problemas inesperadamente surgidos (sem o fazer, simplesmente numa prática de tentativa erro) e/ou para procurar desenvolver globalmente (e conscientizar?) os seus alunos, o professor precisa de observar o que se passa, precisa de refletir, de imaginar, arriscar, de, por vezes ousar romper regras anteriormente estabelecidas como sendo consideradas as “certas”.

Nestas circunstâncias, o que se pretende defender é que, se o que se espera do papel do professor, não for o de executante de um de “ensino bancário” (Freire, 1972), a obra de Freire poderá representar para ele um importante e estimulante apoio.

3.1. FREIRE E O ENRIQUECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E DA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA, PELA HIBRIDAÇÃO DE CONTRIBUTOS DE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO

Face aos sérios problemas de natureza sociocultural política e pedagógica que, quotidianamente, tem de enfrentar, considerando também a importância e o significado das anteriormente referidas situações imprevistas com que, frequentemente, se debate, e tal como anteriormente se referiu, irá então defender-se que é para o docente que se preocupa, que questiona a qualidade da sua atuação, procurando melhorar os seus resultados e significados da sua ação, que a obra de Freire continua a representar um apoio particularmente significativo. É que, ao longo de toda a sua obra, Freire oferece exemplos de originais análises de problemas existentes, sugere reflexões novas, estimula formas inéditas, por vezes ousadas, mesmo transgressivas, de as enfrentar. Na verdade, um dos mais fascinantes aspetos da obra deste autor reside na forma ousada como, frequentemente, ele transgride orientações e, também regras tradicionalmente estabelecidas e aceites, que limitam cada um dos diferentes campos científicos, quer na sua prática de terreno, quer nos seus trabalhos escritos. Ao longo da sua obra, podemos ver, por exemplo, trabalhos em que, ao desenvolver certas análises críticas sobre problemas socioeducativos ele, para além de um sólido e imaginativo saber pedagógico, se socorre de contributos, por exemplo, da filosofia, da política, da sociologia ou da antropologia. Isto pode ser observado, por exemplo, já na experiência de Angicos. Nesta experiência, em que, como é já muito conhecido, num processo de alfabetização e conscientização de trabalhadores adultos de grupos minoritários, que teve a duração de 40 sessões, em vez de usar livros de texto centralmente produzidos para serem trabalhados com todos, no pressuposto da existência de uniformidade sociocultural dos educandos presentes, Freire começou por estudar características daquela população. Nesta etapa do seu trabalho, repare-se que Freire recorreu, a práticas e contributos teóricos por exemplo da antropologia, ao observar e identificar problemas e/ou práticas culturais da população, com o objetivo de proceder à identificação e escolha de temas (os temas geradores) que fossem significativos para aquele grupo a partir dos quais construiu o seu trabalho de alfabetização. Note-se, este tipo de trabalho tem como estrutura de sustentação teórica, não só, o conceito antropológico de cultura, portanto, o respeito pelas diferentes culturas, como, e sobretudo, a consciência política de quanto as culturas como aquelas com que trabalhava eram minoritárias, sobrevivendo, com dificuldade, num sistema social, político e económico dominante, em que são objeto de uma discriminação para ele inaceitável. Tudo isto, de novo, evidentemente mostra, como, na obra de Freire está sempre presente a consciência da *politicidade* do ato educativo.

Pode ver-se, portanto, que, mesmo já nas iniciais experiências de educação de adultos, ele desenvolveu sempre trabalhos em que a consciência da importância de enfrentar problemas de natureza política era evidente. Isto é bem visível na preocupação que sempre teve de trabalhar com os “oprimidos” em processos de conscientização (muito estimulados por contributos a que recorreu, originários do marxismo), de recorrer à sociologia e etnografia, (pela identificação, não

hierarquização, mesmo pela valorização das diferentes culturas presentes nos grupos com que trabalhava) e de, criativamente trabalhar no campo da pedagogia, tal como é evidenciado pela originalidade do seu saber em educação, ao conceber a organização dos grupos com que trabalhava em círculos de cultura, onde discutia questões relacionadas com os temas geradores anteriormente identificados. Terá sido, portanto, pela fecunda hibridação destes contributos que conseguiu conceber e pôr em prática a exploração criativa dos referidos temas geradores, das palavras geradoras nos círculos de cultura, caminhando para a mais importante meta do seu trabalho, a conscientização. E explica, a conscientização, para além da tomada de consciência das situações de opressão, será conseguida pelo despertar, mesmo pelo alcançar da capacidade de luta contra essas situações de opressão.

Para além desta multiplicidade de recursos, e da riqueza de ideias, também é possível verificar que os seus trabalhos escritos, sempre de grande qualidade literária, são, por vezes também plenos de emoção. Aliás, frequentemente, para além da intervenção política e sociocultural, Freire defende neles a importância, na educação, do estabelecimento de relações afetuosas, ousando mesmo, em textos teóricos, falar de amor, aos seres humanos e à natureza (Cortesão, 2018). Ele mesmo revela a existência, em si próprio dessas características do campo dos afetos tendo, por exemplo, respondido numa entrevista que queria ser lembrado “como alguém que amou profundamente o mundo, os animais, as árvores e a vida” (Freire, 1981, p.13). E questiona-se: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

É também Freire que, por exemplo, na “Pedagogia da Autonomia” declara que

jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (Freire 1997, p. 164/165).

Freire, de facto, ousou, não só recorrer a contributos de diversas origens, estabelecendo pontes entre campos científicos com características por vezes bem diferentes, como até estabeleceu pontes entre campos que são epistemologicamente distantes, por muitos considerados mesmo irreconciliáveis, Um exemplo da construção de pontes entre universos, mesmo que epistemicamente distintos, será o que decorre de, como atrás se referiu, ele se socorrer de contributos de Marx, até situações em que também, claramente, evidencia a sua qualidade de crente. Trata-se de um posicionamento que ele assume com naturalidade, referindo, por exemplo, numa entrevista por ele concedida a Lígia Leite e António Faúndez: “Quanto mais eu me encontrei com Marx, direta ou indiretamente, tanto mais eu entendi os evangelhos que eu lia antes, com uma diferente interpretação. Quer dizer, no fundo Marx me ensinou a reler os evangelhos” (Freire, 1979).

Ultrapassar barreiras tradicionalmente existentes entre diferentes campos da ciência é, portanto, algo que, Freire pode considerar ser importante fazer, porque, do outro lado de algumas dessas barreiras se poderão encontrar preciosos

elementos que facilitem a compreensão e deem pistas de trabalho relativas a questões complexas que entendia ser necessário trabalhar.

3.2 A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO QUE PODE AJUDAR A CONSTRUIR PONTES

Vale também a pena salientar que existe ainda na sua obra, uma criativa habilidade que é evidenciada, por Freire, no “manejo” da língua portuguesa, conferindo, por exemplo, novos significados a termos de uso corrente, criando ou recriando novas palavras, esbatendo as barreiras tradicionais entre a escrita de textos “científicos” e a escrita poética. Para ele, por exemplo, há passarinhos que são “manhedores” (Freire, 1981, p. 15), e há “lampiões elegantes que, ao cair da noite se davam à vara mágica de seus acendedores” (Freire 1981, p. 14). Curiosamente, este é um tipo de ousadia mais frequente, não nos trabalhos científicos, mas sim naquelas criativas e inesperadas associações de palavras, associações essas que são habituais em textos de grandes poetas como por exemplo de Manoel de Barros ou de Fernando Pessoa. De entre as inúmeras expressões a que se poderia recorrer para ilustrar esse tipo de escrita transgressiva que, com frequência desigual se encontra nos dois tipos de textos, pode recordar-se, por exemplo, uma metáfora criada por Pessoa com a qual ele, consegue descrever, num poema, uma incerta e tímida situação de enleio entre duas pessoas. Recorde-se que Pessoa inicia este poema descrevendo um imaginário cenário em que há folhas de árvore de quem se pode ouvir um tímido sorriso (Pessoa, s/d, 2ª ed. P.55). E se Pessoa fala de folhas e árvores que sorriem e de sorrisos que se ouvem, Freire ao recordar cenas da sua infância, fala de “*águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos*” (Freire, 1981, p. 13).

Um outro bom exemplo também de irreverência criativa no uso da língua que pode ser encontrada na obra de Freire acontece quando ele atribui designações a conceitos com as quais consegue uma espantosa síntese da problemática em estudo, recorrendo, às vezes, como se referiu já, a palavras inventadas ou recriadas, que retratam de forma densa, às vezes, quase caricatural ou mesmo fotográfica o significado do problema de que esse conceito é relativo. Será este o caso, do bem conhecido conceito de “ensino bancário”, com o qual quase podemos ver o professor a depositar um pacote do seu saber no interior da cabeça do aluno, como qualquer cliente o faz, ao entregar um maço de notas no banco, para ele ali as guardar intocáveis e a são e salvo. Será também o caso da já referida utilização que faz dos já mencionados conceitos marxistas de “opressor” e “oprimido”, que ele desenvolve de tal forma que, ao lê-los, sentimos fisicamente que se trata de uma situação em que alguém é comprimido, sufocado por outro, só porque esse outro é detentor de mais força, de um maior poder. Por exemplo, na “Pedagogia do Oprimido”, os opressores são descritos, quase pictoricamente, como sendo aqueles que “*exploram, violentam em razão do seu poder*” (Freire 1972 , p.41) e os oprimidos com sendo aqueles que “*hospedam o opressor em si*” (p.143), sem disso se darem conta e que, “*acomodados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade*” (p. 42).

3.3 CONSCIENTIZAÇÃO E INÉDITO VIÁVEL

É também de referir a utilização que ele faz do conceito de “conscientização”, termo aliás, inicialmente criado pelos “isebianos,” que D. Hélder Câmara sobretudo divulgou. Mas é um conceito Freire desenvolveu, cujo significado muito aprofundou, passando a representar a mais importante finalidade a atingir por meio da alfabetização e a educação em geral, numa opção intimamente estruturada na indiscutível consciência da natureza política de toda a opção feita no campo educativo. E, note-se, o conceito de conscientização que, como se pode ver, vai evoluindo ao longo da sua obra, tal como o alerta para a “politicidade da educação”, vai passando a constituir um dos alicerces mais estruturantes da sua obra. Em “Ação Cultural para a Liberdade” por exemplo, Freire ao refletir a importância de refletir sobre o seu próprio trabalho, explica:

a crítica que a mim mesmo faço pelo facto de em “Educação como prática de liberdade”, ao considerar o processo de conscientização ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação (...) como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação (Freire, 2001, p. 172).

Freire, estimula vigorosamente os educadores, a não se submeterem ao poder dos opressores e a, com o seu trabalho, tentar encontrar soluções para situações de desigualdade e injustiça, numa luta descrita por muitos como sendo uma tentativa utópica. Por exemplo, em “Pedagogia da Autonomia”, conta que, “tropeçando *na dor humana*” com que se deparara numa favela se interrogou:

Que fazer enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer? O que fazer? O que precisamos nós, os chamados educadores saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens, e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência tem sido negada? (Freire, 1996, p.82-83).

Então face à dor humana presente em contextos de miséria, Freire denuncia que

a “reação habitual e fatalista sempre em favor dos poderosos” [será] É triste, mas o que fazer? A realidade é mesmo esta? A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo essa, mas poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. (Freire, 1996, p. 83).

Freire recorre também, a inesperadas associações de palavras criando expressões inéditas com as quais consegue de forma extremamente densa exprimir desafiantes significados. É o caso da inesperada associação que ele criou, das palavras “inédito” e “viável”, com a qual alerta para a obrigação de o educador, face a existência de problemas graves a, pelo menos não ficar inativo, porque, defende, se houver conhecimento, argúcia, coragem e empenhamento. existem por vezes possibilidades de resolver problemas cuja solução não foi ainda encontrada (e

que por isso é descrita como inédita) mas que será talvez possível de conseguir. Repara-se nesta desafiante breve associação de duas palavras “inédito” e “viável” está subentendida, tal como o fazem os teóricos da “Reprodução”, a consciência das dificuldades decorrentes de enfrentar o poder opressor exercido pelas barreiras macroestruturais de diferentes tipos e, sobretudo, a recusa da ideia de que essas barreiras sejam indestrutíveis. E, nesta expressão, está também contido, o alerta para os riscos de, ao tentar derrubar essas barreiras, se optar por ações orientadas por voluntarismos bem-intencionados, mas que, na ausência de estudos críticos fundamentadores, poderão, muito provavelmente, revelar-se ineficazes.

4. ALGUNS CONTRIBUTOS DE FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Com este breve sobrevoo que se acaba de fazer da obra de Freire pensa-se ter contribuído para sublinhar alguns dos seus mais significativos aspetos. Para além disso tentou-se também esboçar algumas características do retrato do seu autor de que sobressaem certos aspetos que, são de clara importância para a questão da formação de professores. Como por muitos é sabido, pois é também referido em vários trabalhos sobre Freire, ele é reconhecido como alguém que esteve na primeira linha, e em certos casos até se antecipou, estando mesmo na sua origem e/ou desenvolvimento de importantes movimentos teóricos como é o caso, por exemplo, da Pedagogia Crítica (Morrow & Torres 2002; Giroux, 2010) bem como do reconhecimento do caráter político de qualquer decisão educativa. É, no entanto, importante salientar que, para além de *denunciar* a cumplicidade do ensino tradicional na manutenção das desigualdades sociais, tal como outros o fizeram no campo da sociologia da educação, Freire imaginou e pôs em prática, como atrás se referiu, originais processos educativos com efeitos contra hegemônicos. Recorde-se, a este propósito o já referido “anúncio” de inovadoras práticas educativas que, na sua obra, se seguiu à “denúncia” do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, anúncio esse que constituiu um contributo extremamente original para a época em que foi concebido.

Para além de tudo isto, tentou-se no presente texto, valorizar, de novo, algo de diferente, mas importante, que confere à figura de Freire e à sua obra características muito especiais. Realmente, como atrás se referiu, na sua obra vamos encontrar não só uma criativa coexistência de argumentos fundamentados em contributos de diferentes origens, como a existência de textos poéticos, como também a valorização da importância do afeto, do amor, e da alegria de aprender. E será esta original não separação tradicionalmente feita entre o domínio cognitivo e o domínio afetivo que, se defende, será importante estimular na formação de um professor, na expectativa de que ela continue presente na prática profissional do educador em formação que, por sua vez, procurará provocar nos seus alunos um desenvolvimento global.

Neste contexto, e referindo mais concretamente, alguns aspetos anteriormente apontados na sua obra, encontram-se importantes e originais ideias a que se poderá recorrer se se pretende conceber projetos de formação de professores socialmente implicados. E estas ideias poderão ser encontradas quer nos textos

escritos, quer nas descrições que faz das experiências de intervenção que Freire desenvolveu no campo da educação de adultos. Quanto às experiências no terreno, basta recordar aquelas que ele foi realizando ao longo de toda a sua vida, inicialmente em Recife, depois no extraordinário trabalho realizado em Angicos, depois na intensa atividade desenvolvida na Europa, sobretudo com aqueles que descreveu como constituindo o "*terceiro mundo do primeiro*" (Freire 2000, p.123)-migrantes, operários portugueses, espanhóis, italianos e alemães, sobrevivendo em difíceis condições de vida no contexto de uma Europa onde a riqueza se afirmava, e, finalmente, com todo trabalho que ele e a sua equipa tentaram desenvolver em África. De entre as muitas dessas pistas que se encontram registadas nos seus textos, e que constituem alertas para uma boa formação de profissionais implicados em atuações ainda hoje contra-hegemónicas, será talvez de salientar, algumas a que se deverá estar particularmente atento, como por exemplo:

- ao desenvolvimento de uma consciência clara da politicidade de qualquer decisão que se tome em educação;
- à consciência da importância de estar criticamente atento às problemáticas existentes e ao arco-íris sócio cultural sempre presente nos grupos com que se trabalha, diversificando, se necessário, as propostas de ensino-aprendizagem;
- a uma relação ensino/aprendizagem que tenha como base o conceito antropológico de cultura (que implica o respeito pelo outro-diferente e a valorização dos seus saberes). Será uma relação que se desenvolva a partir de práticas etnográficas de escuta do outro, de diversificação de propostas educativas, de relação respeitosa formador/ formando, como as que estão presentes, por exemplo nos círculos de cultura;
- à prática constante de um verdadeiro diálogo formador/formando, que provoque nos alunos não só a solidariedade, a consciência da importância da capacidade de análise crítica dos problemas existentes e o estímulo para tentar encontrar formas de os enfrentar
- à recusa de se limitar, como professor, a assumir o papel de mero instrumento executor de instruções emanadas do centro do sistema, pela consciência e exploração da autonomia relativa a que tem direito, como cidadão-profissional do campo educativo. uma clara compreensão da importância de evitar tanto quanto possível, práticas que se aproximem do "ensino bancário"
- a uma tentativa de estabelecimento de uma relação horizontal e de confiança, mesmo de afeto entre formador e formando;
- à descoberta do prazer e da alegria de ler, de estudar, de participar em atividades de aprendizagens significativas e de criar formas inovadoras de trabalhar.

É sobretudo de notar que a qualidade destas ideias por ele defendidas que, se defende, deverão estar presentes numa formação de educadores, estas preocupações, nem esgotam, nem "envelhecem" sendo, pelo contrário, cada vez mais importantes, (por vezes as mais contestadas) nas dramáticas condições

em que vivemos no mundo atual. Poderá mesmo dizer-se que disto é sobretudo exemplo o binómio “politicidade da educação-conscientização”.

Se admitirmos como concebeu e propôs Freire que uma formação adequada pode pelo menos, em alguns casos, estimular nos formandos para além da capacidade de aquisição do conhecimento, a capacidade de analisar criticamente contextos, o estímulo da solidariedade, também o respeito pelo outro-diferente, o desejo de contribuir com o seu trabalho para a existência de um mundo menos injusto, menos discriminatório, (num quadro, portanto da consciência da natureza política do ato educativo), se admitirmos também, que a ação do professor pode influenciar, neste sentido, alguns dos alunos que ao longo da sua vida lhe vão sucessivamente, passando pelas suas mãos, e se admitirmos que, por sua vez, estes alunos vão ter uma profissão em que muitos dependem da sua ação, (eventualmente até poderão vir a ser professores) será possível então admitir, também, que dada a quantidade de alunos com que vai tendo contacto, ao longo da vida, que estes estímulos terão a possibilidade de conseguir alguns efeitos que se prolonguem no espaço e no tempo. Ao admitir também, com Freire, a indiscutível politicidade de qualquer decisão que se tome em educação, poderemos, então, concluir como afirmou Gilles Ferry que a formação é “*o ponto da mais alta concentração ideológica do sistema*” (Ferry, 1983), devendo, portanto, ser, objeto de uma especial atenção no campo educativo

REFERÊNCIAS

- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, sociedade, que relação?*. Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, sociedade, que relação?* Porto, Edições Afrontamento.
- ALTHUSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Lisboa, Presença.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, London Routledge.
- BOURDIEU, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- BEAUDELOT, C, Establet, R (1972). *L'École capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- CORTESÃO, L. (2018). Outro reencontro com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança. *Educação em Perspetiva* 9(3), 553-563.
- CORTESÃO, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, (V.3), 719-735.
- CORTESÃO, L. (1981). *Escola, sociedade: Que relação?* Porto, Afrontamento.
- CORTESÃO, L., & Stoer, R. S. (1997). Investigação-ação e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter-multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- CORTESÃO, L., & Stoer, S. R. (1995). A possibilidade de “acontecer” formação: Potencialidades da investigação-acção. Estado actual da investigação em formação, Actas do Colóquio (pp. 377-385). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- CORTESÃO, L. & Stoer, S. R. (1995). *Projetos, percursos, sinergias no campo da educação inter-multicultural: Relatório final*. Porto: CIIE, FPCE- UP.
- FERRY, Gilles (1983). *Le trajet de la formation - les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto, Afrontamento.
- FREIRE, P. (1981). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000) *Pedagogia da esperança, Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1979) *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Morais Limitada.
- GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (2018). Despacho N° 5908/2017 de 05 de julho, ano letivo 2017/2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- GIROUX, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- LAURINDO, T. R. (2016). *Fora do lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica numa escola de ensino apostilado*. Tese de doutoramento.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *O Ensino Apostilado e suas Frestas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- LEITE, L., & Moraes, F. A. (1979). Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade*, Unicamp.
- MACHADO, A. (1973) *Poesias completas*, Madrid: Taurus.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Presença/ Gabinete de Investigações Sociais.
- MORROW, R. A. & Torres, C., A. (2002). *Reading Freire and Habermas*. New York: Teachers College Press-Columbia University.
- NOVOA, António (1998) Formação de professores e profissão docente. in *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Don Quixote (p.13 a 33).
- OLIVEIRA, Walter M. de (2019). *Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI)*. Revista Pedagógica, 21, 413-430.
- PERRENOUD, P. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF.
- SAMPAIO, J. S. (1975-1976). *O ensino primário, V.I, V.II. 1911-1969, Vol. 1, Lisboa* Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica.
- STOER, S. Magalhães, A. Rodrigues, D. (2004) *Os lugares da exclusão social*, São Paulo: Cortez.

Luiza Cortesão é professora emérita da Universidade do Porto, Professora catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadora do Centro de Investigação e Educação Educativas, Presidente da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal, Interesses: Problemáticas Interculturais, Estudos Freirianos, Investigação-ação. Contato: luizacortesao@gmail.com