



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2772 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 17 - Filosofia da Educação

A COERÊNCIA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Luka Carvalho Gusmão - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Alan Willian de Jesus - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

A COERÊNCIA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

RESUMO

No presente trabalho, nos propusemos a tecer reflexões sobre o significado do conceito *decoerência* no âmbito do pensamento de Paulo Freire e a discutir as implicações desse conceito no âmbito da formação de educadores na atualidade brasileira. Para tanto, primeiramente apresentamos uma síntese histórica da formação de professores no nosso país, problematizando a teoria tecnicista, cujas marcas são ainda perceptíveis na realidade educacional de nossos dias. Em seguida, analisamos as concepções de Freire sobre ontologia e gnosologia, bem como os modos pelos quais tais concepções engendram uma *práxis* que vê na busca pela coerência um dos princípios fundantes do fenômeno educacional. Por fim, dialogamos com as mencionadas concepções de Freire para apontar a importância da ampliação do sentido da formação docente na atualidade do país.

Palavras-chave: Coerência – Paulo Freire – Formação docente

A COERÊNCIA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

APRESENTAÇÃO

Os modos pelos quais temos nos constituído enquanto educadores têm sido tecidos a partir das múltiplas experiências de nossas trajetórias de vida, de nossos percursos escolares – tanto na posição de *alunos* quanto na de *professores* – e de nossas caminhadas pelos campos das pesquisas educacionais. Em outras palavras, vimos experimentando o permanente processo de formação de nosso *ser educador* a partir dos entrelaçamentos – muitas vezes conflituosos – entre *conhecimento* e *vida*, inserindo nessas duas dimensões não apenas os saberes e fazeres que digam respeito à educação escolar, mas também aqueles que estão relacionados à sociedade da qual participamos.

Dentro de nossos movimentos formativos têm nos inquietado o tema da *coerência* entre as convicções filosófico-educacionais que assumimos e as práticas pedagógicas que levamos a efeito no cotidiano escolar. Não raro, nos surpreendemos com a grande distância que existe entre as teorias educacionais que abraçamos e as ações pedagógicas que realizamos. Como não temos a intenção de repousar na conformação com nossas próprias *incoerências*, neste texto enfrentamos reflexivamente o tema da *coerência* como o eixo mesmo da formação docente.

Para discutirmos tal tema, primeiramente acreditamos ser importante abordar – ainda que sinteticamente – o contexto histórico do campo no qual ele se insere, a saber, o da formação de educadores. As concepções que permearam esse

campo no Brasil estiveram – e ainda estão – a reboque das diferentes intenções ideológicas que estruturaram – e estruturam – as políticas educacionais do país. Portanto, se faz necessário compreender que muitas das ideias pedagógicas presentes nas políticas e práticas educacionais dos dias atuais têm suas raízes em capítulos anteriores de nossa história. Nesse sentido, cabe destacar a influência da lógica educacional tecnicista, hegemônica em nosso país durante o período histórico da ditadura militar. De acordo com Lopes e Macedo (2011), a lógica educacional tecnicista ainda se mostra influente no contexto atual, mesmo que camuflada com maquiagens teóricas que dissimulam sua presença.

Em segundo lugar, na continuidade de nossas reflexões, problematizamos a concepção tecnicista tomando como referência o pensamento de Paulo Freire, que, ao refletir sobre a formação humana em sentido amplo, nos fornece elementos para conjecturar sobre a formação de educadores, tomando o conceito de *coerência* também em sentido amplo. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2016) considera que uma das principais exigências da prática docente é a “[...] corporificação das palavras pelo exemplo” (p. 35), corporificação essa que possui aspectos ontológicos, gnosiológicos, estéticos, éticos e políticos. No presente trabalho, nos deteremos nos dois primeiros aspectos citados, pois compreendemos que eles carregam os germens de onde os demais emanam.

Por fim, colocamos em diálogo o contexto histórico da formação de educadores no Brasil e as dimensões ontológicas e gnosiológicas do conceito de *coerência* no pensamento freiriano (recomenda-se o uso de *freiriano*, com sufixo *iano*, porque o último *e* de Freire é átono), procurando destacar em que medida tal conceito constitui o eixo mesmo da formação docente nos dias atuais.

SÍNTESE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Lopes e Macedo (2011) afirmam que os vínculos entre as concepções educacionais estadunidenses e brasileiras foram tão profundos que, mesmo atualmente, é possível notar, ainda que sob uma nova camada de maquiagens teóricas, a influência de tais vínculos nas políticas e práticas da educação pública brasileira. As marcas mais duradouras desses vínculos foram deixadas pela teoria tecnicista, a qual dominou o cenário educacional brasileiro por quase três décadas.

A partir dos anos 1950, a sociedade brasileira iniciou um período de grandes transformações. De acordo com Moreira (2002), com a eleição de Juscelino Kubitschek para a Presidência em 1956, o ideal de modernização da sociedade brasileira ganhou força e aliou-se à expressiva entrada de investimentos estrangeiros no país. Com isso, a influência estadunidense na dinâmica interna do Brasil se ampliou significativamente. Conforme esclarece Moreira (2002), durante o governo de Kubitschek, foram criados programas por meio dos quais o Brasil receberia apoio dos Estados Unidos da América (EUA) em diversos setores. No que diz respeito ao setor educacional, foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que visava oferecer treinamento em solo estadunidense a educadores brasileiros.

Desde as primeiras décadas do século XX, a sociedade estadunidense iniciou profundas modificações em sua configuração econômica, política e cultural. Moreira (2002) diz que a escola tornou-se peça-chave para a concretização das mudanças que se desejava estabelecer naquele país e a educação converteu-se em objeto de estudos acadêmicos e de ações políticas pautadas na teoria de administração científica de indústrias criada por Frederick Winslow Taylor. O novo conjunto de reflexões e práticas educacionais estadunidenses, justamente por ter assumido os postulados técnicos da administração científica de Taylor, ficou conhecido no campo educacional como teoria tecnicista.

Dois dos teóricos que encabeçaram o movimento de reformulação da educação estadunidense, que deram corpo e direcionamento à teoria educacional tecnicista, foram John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Ambos procuraram aplicar aos campos da política educacional e da administração das escolas as técnicas elaboradas por Taylor para gestão eficiente das fábricas, estabelecendo como preocupação central a eficiência quantitativa do sistema educacional.

Neste sentido, os educadores brasileiros enviados aos EUA por meio do PABAAE, tomavam contato com a teoria educacional tecnicista exposta acima, e depois a difundiam em território nacional, estruturando cursos de formação de professores nos quais tal teoria era ensinada.

Durante os anos de 1960 e 1970, o campo educacional do Brasil passou a atender aos impositivos da nova ordem social que se estabeleceu no país durante este período, de maneira que a teoria tecnicista permaneceu como a referência hegemônica para a formação de professores. A partir do golpe de 1964, esclarece Moreira (2002), para implantar e manter suas diretrizes políticas e econômicas na dinâmica do país, o governo militar contou com o forte auxílio técnico e financeiro dos EUA. A United States Agency for International Development (USAID) ampliou sua influência na conjuntura social brasileira, chegando a ter alguns de seus técnicos designados para ocupar posições de comando em setores da administração pública. Ora, ressalta Moreira (2002), como “[...] a educação era vista como importante recurso para o desenvolvimento, diversos programas de assistência educacional foram planejados e implementados em nosso país” (p. 132). Muitos desses programas passaram a ser realizados no contexto de nossas universidades, que passaram, em 1968, por uma reforma que pretendia modernizá-las, isto é, torná-las condizentes com as determinações ideológicas que regiam o novo governo. Tal modernização pretendia fazer com que as faculdades de educação seguissem “[...] o exemplo dos *teachers colleges* americanos, que vinham aplicando com sucesso o método científico na solução de problemas educacionais” (MOREIRA, 2002, p. 134). A formação de professores no nível superior ao longo dos anos 1960 e 1970 deveria dar ênfase à adoção de técnicas padronizadas de planejamento curricular e de ensino, as quais já teriam sido testadas e analisadas por especialistas estadunidenses quanto à eficiência de seus

efeitos.

Com o término da ditadura militar e a abertura política do país, o pensamento educacional brasileiro ampliou-se e enriqueceu-se gradativamente. Apesar de tal ampliação e enriquecimento, ainda é possível notar no campo das políticas educacionais atuais a influência da teoria tecnicista. Lopes e Macedo (2011) mostram que os mesmos preceitos de eficiência e de delimitação quantitativa de objetivos defendidos pelo tecnicismo de Bobbitt e Tyler, encontram-se também presentes nas políticas de avaliação em larga escala aplicadas aos sistemas educacionais do país. Todavia, cabe notar que tais preceitos atuam subliminarmente nas políticas educacionais, porquanto são revestidos com maquiagens conceituais extraídas de teorias psicológicas respeitadas no meio pedagógico, como as de Jean Piaget e de Lev Vygotsky. O neotecnismo educacional revelado pelas políticas atuais reivindica dos professores a realização de cursos de aperfeiçoamento cuja finalidade é a obtenção dos saberes técnicos necessários para se alcançar as metas de eficiência do ensino. Tais saberes apoiam-se no desenvolvimento das Ciências Estatísticas, que avaliam o rendimento escolar dos alunos e o traduzem em gráficos e tabelas, os quais os educadores aprendem a analisar por meio de cursos de formação. Não obstante a retórica que tomam emprestada das teorias psicológicas mencionadas acima, as políticas educacionais neotecnistas tem a intenção de atender às necessidades contemporâneas do mercado de trabalho – representadas pelas relações de produção toyotistas – e à lógica neoliberal do *Estado mínimo* – que defende a aplicação do método de gerenciamento empresarial à administração dos serviços públicos, como é o caso da educação.

A COERÊNCIA EM FREIRE: ONTOLOGIA, GNOSIOLOGIA E PRÁXIS EDUCACIONAL

Para discutir o conceito de *coerência* em Freire, procuraremos mostrar como ele se insere em uma rede mais vasta de reflexões que envolvem concepções específicas de ontologia e gnosilogia, bem como uma permanente práxis educacional.

A concepção freiriana de ontologia funda-se na indissociável relação entre ser humano e mundo. Para Freire (2007), não é possível pensar a condição humana fora de tal relação, que constitui o que ele chama de realidade. Esta, por sua vez, está em permanente devir, pois tanto os seres humanos quanto o mundo estão sempre incabados e, portanto, em constante transformação. Distinguido-se dos outros animais, os seres humanos têm consciência de seu inacabamento e, por isso mesmo, são seres históricos. Em razão de sua historicidade, homens e mulheres são capazes de transitarem entre o passado, o presente e o futuro, fazendo de si mesmos “projetos”, isto é, “seres mais além de si mesmos” (FREIRE, 2007, p. 84). Nesse sentido, o “estar sendo” do mundo se coloca para o “estar sendo” do ser humano como desafio a ser transposto e, ao mesmo tempo, limite que vai gradativamente se alargando. Fazendo-se “projeto de si mesmo” o ser humano no e com o mundo torna-se sujeito da “busca”, sujeito cuja vocação é o “ser mais”.

A concepção de gnosilogia desenvolvida por Freire está intrinsecamente relacionada à sua reflexão ontológica, partindo também da relação entre ser humano e mundo. Para Freire (1980), apenas o ser humano é capaz de distanciar-se do objeto cognoscível para admirá-lo e problematizá-lo filosoficamente, problematização e distanciamento esses que ocorrem a partir da concretude da experiência vivida por homens e mulheres. Admirando filosoficamente a si e ao mundo, o ser humano torna-se capaz de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1980, p. 26). Na constante relação entre reflexão e ação – unidade indissolúvel chamada de práxis – é que o ser humano produz conhecimento sobre si e o mundo e torna-se capaz de transformar a ambos no devir histórico.

A ontologia e a gnosilogia de Freire engendram suas reflexões educacionais. Para Freire (2007), a educação é uma manifestação exclusivamente humana, pois apenas homens e mulheres têm consciência de seu inacabamento e podem se assumir como sujeitos de sua própria história. No seio da práxis, os seres humanos não admiram, problematizam e agem sobre a realidade apenas como individualidades, mas também o fazem em comunhão por meio da dialogia. Assumindo sua vocação para “ser mais”, homens e mulheres educam-se a partir de sua experiência no e com o mundo, admirando e problematizando dialogicamente a realidade da qual são constituintes, para, então, agir conscientemente sobre ela, modificando-a. Envolvendo necessariamente a dialogia, a educação pode ser entendida como ato comunicacional, isto é, como ato no qual pela “palavra” os sujeitos se encontram para problematizarem a realidade, conhecê-la criticamente e modificá-la (FREIRE, 1983).

A “palavra”, justamente na medida em que consubstancia a práxis humana – unidade entre reflexão e ação –, amplia o sentido do ato comunicacional e, conseqüentemente, do fenômeno educacional. Isso equivale a dizer que as reflexões, os discursos e as ações humanas que participam da educação são portadoras de sentidos e, por isso, comunicam ideias, crenças e posicionamentos. É entendendo o ato comunicacional em sua globalidade que Freire (2016, p. 35) afirma que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”, isto é, a “coerência” entre reflexão, discurso e ação. É nesse mesmo sentido que Freire (2016, p. 36) diz: “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*”.

A exigência da coerência foi desenvolvida por Freire (2016) a partir da tomada de consciência das incoerências que nos habitam: aquelas por meio das quais usamos reflexões e discursos para defender certas ideias, mas por gestos demonstramos uma enorme contradição em relação àquelas. Para Freire (2016), a tomada de consciência da amplitude do ato comunicacional traz à tona a reflexão acerca da necessária inteireza de nossos posicionamentos no mundo e na sociedade, inteireza essa que nos compromete com a busca pela aproximação entre reflexão e ação a ponto de dizermos com ambos uma única e mesma coisa.

A BUSCA PELA COERÊNCIA COMO EIXO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Desde que nos conscientizamos, por um lado, das incoerências entre reflexão e ação ainda existentes em nós, e, de outro, do compromisso de diminuir o abismo entre ambos, a busca pela coerência passa a representar o eixo estruturante de nossa formação e atuação como sujeitos no mundo e na sociedade. Embora tal eixo diga respeito à formação dos sujeitos em todos os contextos de atuação social, no cenário educacional ele possui lugar de destaque, pois ao constituir o fenômeno comunicacional em sua amplitude, ele representa a própria essência do processo educativo. Sendo assim, antes de atribuir à formação e atuação docente a centralidade da técnica – como se essa por si mesma fosse capaz de abranger toda a complexidade do processo educativo –, cabe construir com os educadores as seguintes possibilidades: a conscientização da vocação ontológica do ser humano pela busca do “ser mais”; a admiração e a problematização filosófica de si na relação dialógica com os outros sujeitos e com o mundo; a própria vivência da práxis – unidade entre reflexão e ação.

A formação estritamente técnica empobrece a leitura que os educadores fazem de sua atuação e, em última análise, deforma sua própria atuação. Tal formação cria uma cisão entre a visão que os educadores possuem acerca de seu papel profissional e aquela que possuem acerca de seu lugar como sujeitos no mundo. Essa cisão faz com que os educadores não se conscientizem da integralidade de suas vivências e de seu inacabamento como seres históricos. Dessa maneira, eles são desapropriados de sua possibilidade de tornarem-se projetos de si mesmos, isto é, de tornarem-se sujeitos de sua própria formação na busca por “serem mais”. A tomada de consciência dos educadores acerca de sua vocação ontológica seria o impulso primeiro na busca pela coerência, pois não haveria que se supor em lados separados a atuação docente e as demais vivências como sujeito: ambas seriam parte de um mesmo movimento existencial e histórico.

A capacidade de admirar e problematizar filosoficamente a si na relação dialógica com os outros sujeitos e com o mundo, possibilitaria aos educadores darem concretude à sua busca por “ser mais”. Indagando-se sobre suas próprias contradições nas relações com outros sujeitos, os educadores poderiam engajar-se ativamente na realização de sua própria formação. Para Freire (1980), a busca pelo “ser mais” tem como pano de fundo a utopia pela humanização da sociedade. A respeito da utopia Freire (1980, p. 27) diz: “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Dessa maneira, ao admirar filosoficamente a si mesmos, os educadores encontrariam a possibilidade de denunciar as práticas desumanizantes das quais participam e reproduzem, e de anunciar a superação das mesmas em favor da construção de relações mais humanizadas. Nesse permanente movimento de denúncia e anúncio a coerência do educador não chega a um ponto final, isto é, a um lugar no qual se possa definitivamente dizer “agora sou coerente”, mas sim se apresenta como uma busca constante do sujeito. Eis a razão pela qual, a nosso ver, a busca pela coerência se apresenta como eixo de formação e atuação dos educadores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2002.