



## O EDUCADOR PROGRESSISTA: ANÁLISE DE ALGUNS PRESSUPOSTOS DA SUA FORMAÇÃO

Pedro Pereira dos Santos\*

### RESUMO

O artigo visa analisar os pressupostos da formação do educador progressista, entendendo-a como um processo de desenvolvimento da sua integralidade e que por tal motivo opõe-se às políticas de formação de cunho neoliberal que prezam pela unilateralidade do processo formativo, restringindo-o à dimensão técnica em detrimento de outras. Com esta intenção, optou-se pelo delineamento bibliográfico conforme Gil (2007, 2011) e adotou ainda como fundamentação teórica o pensamento de Freire (1985, 1986, 2002, 2005, 2006) em diálogo com autores como Giroux (1999), Sacristán (2002), Torres (2007), Demo (2007), Habermas (2007), Goergen (2011) e outros. Como resultado do estudo, emergiram quatro dimensões do pressuposto antropológico e um pressuposto político da formação do educador progressista. Em consonância com estes pressupostos, discutiu-se também sobre cinco dimensões do processo formativo como a teórica, a técnica, a científica, a ética e a política. Espera-se então contribuir para o entendimento sobre a formação na perspectiva freireana, compreendendo-a como uma ferramenta para a construção da curiosidade epistemológica do educador e do educando a fim de que transformem as situações-limites do seu tempo histórico.

**Palavras-chave:** Pressupostos da Formação. Dimensões da prática educativa. Educador progressista.

### ABSTRACT

The article aims to analyze the assumptions of the progressive educator training, understanding it as a process of developing its entirety and for this reason opposes neoliberal education policies which have

---

**Recebido em: 30/09/2012 – Aceito em: 02 /12/2012**

\*Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Vinculação profissional: Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: santos.pedropereira@gmail.com





the one-sidedness of the training process, restricting it to technical dimension over others. With this intention, we've chosen to design literature as Gil (2007, 2011) and also adopted as theoretical thinking of Freire (1985, 1986, 2002, 2005, 2006) in dialogue with authors such as Giroux (1999), Sacristan (2002), Torres (2007), Demo (2007), Habermas (2007), Goergen (2011) and others. As a result of the study, four dimensions emerged from the anthropological assumption and an assumption of the formation of political progressive educator. In line with these assumptions, discussed also on five dimensions of the educational process as a theoretical, technique, science, ethics and politics. So expected to contribute to the understanding of the formation in Freirian perspective, understanding it as a tool for the construction of epistemological curiosity of the educator and the student in order to transform the situations limits of its historical time.

**Keywords:** Assumptions Training. Dimensions of educational practice. Progressive educator.

## 1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns pressupostos que alicerçam a formação do educador progressista na perspectiva freireana, tido como um sujeito crítico, reflexivo e comprometido com a luta estratégica para a superação das diversas situações-limites que negam as condições de possibilidades de o ser humano se tornar o construtor da liberdade tanto pessoal como coletiva.

Nesta direção, visa também discutir sobre as dimensões da formação do supracitado educador, alicerçando-se teoricamente na pedagogia libertadora freireana, entendida como um conjunto de escritos que tem como centralidade a criação de andarilhagem humanas que rompem com o instituído para construir a autonomia do sujeito social. Por fim, pretende-se ainda apontar as possíveis contribuições do pensamento de Freire para a prática educativa no cenário neoliberal.

Tais propósitos relacionam-se também com a nossa preocupação acerca da prevalência cada vez mais intensa no contexto atual do que Giroux (1999) denomina de racionalidade tecnocrática, compreendida como uma forma de mentalidade amesquinhada que enfatiza demasiadamente a dimensão técnica da formação, ocasionando dentre outras consequências a fragilização do papel político do educador.





Considerando tal problema, realizou-se então uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Gil (2007, 2011) e tendo como aporte teórico o pensamento de Freire com abertura para o diálogo com outros autores, visando construir respostas a estas três indagações: quais os pressupostos que sustentam a formação do educador progressista? Quais as dimensões da sua formação? E que contribuições emergem a partir da pedagogia libertadora no sentido de se opor à relativa despolitização do educador no cenário vigente?

Elaborou-se então um quadro síntese com as categorias pressupostos da formação, educador progressista e possíveis contribuições para o processo formativo. Isto possibilitou o registro de partes do pensamento de Freire pertinentes para a compreensão do assunto em questão.

Dos registros então, emergiram dois pressupostos que alicerçam a formação do educador progressista. O primeiro é o antropológico constituído de quatro dimensões quais sejam o ser humano paradoxal e misterioso, relacional, perfectível e por fim curioso e; o ultimo deles refere-se ao pressuposto político da educação.

Com base nestes pressupostos, definiu-se ainda num segundo momento o educador progressista como um sujeito crítico e comprometido com as profundas transformações sociais e a formação dele como um processo de desenvolvimento da sua integralidade para a inserção crítica e transformadora no mundo.

Espera-se então contribuir para o debate sobre a formação do educador progressista, entendendo-o como intelectual ético-político que esperançoso luta contra as mazelas do contexto atual.

## **2 Alguns pressupostos sustentadores da formação do educador progressista**

O humano é um ser de enraizamentos num determinado contexto socioeconômico e cultural, construindo-se numa teia de relações. Nesse sentido, Berger e Luckman (1976) entendem que o sujeito social se constrói nos encontros com os outros significativos que marcam de forma relevante a sua biografia existencial.

É por meio da socialização que o sujeito se apodera do acervo cultural do seu tempo histórico e, pelo processo de individuação, torna-se um ser único, mas com marcas significativas de outrem. Noutros termos, o humano é constituído de retalhos de crenças, valores e saberes de outrem, todavia tudo o que foi herdado deve ser recriado por ele, imprimindo-lhe as suas próprias marcas.





Nessa direção, Sacristán (2002) entende o sujeito como síntese do múltiplo na medida em que nele existem as influências de muitos outros, ressignificados de tal forma que lhe permite ser um ator social capaz de fazer escolhas comprometidas consigo e com aqueles que convivem.

Conforme o exposto, o ser humano é resultado das relações estabelecidas com os outros e do acesso a um conjunto de fatores como o econômico, o político, o cultural e o social. Dependendo das correlações de forças na arena social, tais fatores podem contribuir ou não para o seu desenvolvimento enquanto sujeito crítico proativo no seu cenário histórico.

Nesse sentido, Freire (2005) acrescenta que todo ser humano é datado porque vive num determinado período histórico e situado devido pertencer a um tipo de sociedade civil e política. Esta é constituída tanto de forças proativas como de forças reativas, sendo as últimas mantenedoras do status quo dos grupos mais privilegiados.

Numa linguagem metafórica, Boff (2002) compreende a condição humana como um processo dialético de forças que podem promover o ser humano como águia capaz de voar e transcender os limites existenciais. No entanto, também podem aprisioná-lo como galinha que vive no galinheiro a ponto de negar até mesmo a possibilidade de sonhar em superar os limites do contexto em que se encontra.

Dito isto, depreende-se então que o humano é repouso na medida em que se sente confortável no solo em que pisa. Porém, ele é também ruptura no sentido de criar estratégias de superação dos entraves que obstaculizam a construção de si como ator social.

Esta questão sobre o humano como ser de algemas e de superação delas já estava presente no contexto da filosofia grega clássica de Platão (2004). No livro VII Alegoria da Caverna da sua obra República, o filósofo dialoga com Glauco e o desafia a imaginar a existência numa caverna. Nela, diversos prisioneiros acorrentados reduziram-se a viver apenas nesse lócus existencial, pois jamais tinham saído do seu habitat e por tal motivo o que sabiam era resultado de suas vivências, das sombras que viam na parede da caverna.

Todavia, num determinado momento, um dos prisioneiros rompe a corrente que o prende, escala a parede da caverna e se situa noutra mundo que exige dele um novo conhecimento para se adaptar ao novo contexto.

Depois de um longo período e já familiarizado com aquilo que antes lhe era estranho, o referido prisioneiro entende que deve retornar à caverna para libertar os prisioneiros que lá ficaram.





Mas ao regressar para tal fim, foi morto pelos seus companheiros, porque entendiam que ele tinha enlouquecido devido ter ousado sair da caverna e ter conhecido o para além dela, o que o fazia dizer algo estranho para aqueles familiarizados no contexto das sombras. Outra razão da sua morte é que serviria de exemplo para que os mais jovens não ousassem fugir do chão em que pisava.

Nesta alegoria, parece-me que emergem dois tipos de educação. A primeira visa acorrentar os sujeitos a fim de adaptá-los ao lócus de origem, tornando-os silenciosos e incapazes de pensar em transcender o estágio cavernal no qual predomina a doxa (opinião). O segundo tipo de educação visa tornar o sujeito um admirador do mundo para escalar a caverna, romper o limite dela para conhecer (episteme) o que lhe era estranho, aprender com ele e se comprometer em modificar o que era problemático na caverna.

Para Platão este é o intuito do filósofo que deve superar os obstáculos da caverna existencial. Cabe a ele admirar o que os demais não admiram e descontente com o mundo sensível (costumeiro, familiarizado) quebrar as correntes que o aprisionam a fim de conhecer o mundo para além do habitual, denominado de inteligível.

Desta feita, entende-se que do dialogo com Platão e com outros autores citados emergem quatro dimensões relacionadas ao pressuposto antropológico, entendido como um conjunto de ideias que contribuem para compreensão sobre o ideal de sujeito a ser formado pela educação.

A primeira dimensão que sustenta a formação do educador progressista é a que preconiza que o humano é paradoxal e misterioso. Nesse sentido, compreende-se que o sujeito social é paradoxo, porque ele é um ser de sapiência na medida em que pode se comprometer consigo e com os outros para a construção de uma sociedade relativamente livre e democrática. Mas é também um ser de demência, pois pode promover um conjunto de ações catastróficas na sociedade, ocasionando efeitos deletérios contra si mesmo, a natureza e os que convivem com ele.

Além de paradoxal o humano é também misterioso no sentido de que quanto mais o conhecemos, mas necessitamos conhecê-lo em profundidade. Noutros termos, o sujeito é fonte infindável de conhecimento, pois mesmo conhecendo-o, ele pode surpreender a qualquer momento. Tal aspecto se explicita na alegoria da caverna quando aquele que a transcende retorna para ela sendo surpreendido pelo ataque fatal dos que conviviam antes com ele.





Nessa direção, Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2006) define o sujeito como um ser de condicionamentos, mas não de determinação. O que demonstra que o sujeito histórico jamais pode ser previsível de tal forma que exerça sobre ele um controle total. Destarte, o oprimido que é hospedeiro do opressor, pode surpreendê-lo devido criar estratégias de luta capazes de se consolidarem numa ação cultural construtora da sua liberdade.

Este entendimento torna-se relevante para a formação do educador progressista, pois compreende que no seu ato educativo lida com educandos paradoxais. Sendo estes dotados de limites a serem superados e com potencialidades a serem desenvolvidas por meio da prática educativa.

Sendo assim, sua aposta enquanto educador é tanto reconhecer e superar os limites de cada educando, como também criar condições para que suas potencialidades não sejam abortadas na arena social.

Ainda sobre o mistério, intui-se que este aspecto pode fortalecer o trabalho do educador na medida em que ele compreende o educando como alguém que pode surpreendê-lo tanto no aspecto positivo como negativo. Por tal motivo, não cabe a ele estereotipar o educando, mas compreender e ajudá-lo na superação dos seus desafios.

A segunda dimensão apresenta o humano como relacional, no sentido de que ele se constrói numa trama de relações sociais por meio das quais faz empréstimos de crenças, saberes e valores de outrem, podendo ressignificá-los com sentido para si e para o seu grupo de pertença.

Sacristán (2002), opondo-se ao individualismo moderno, preconiza o fortalecimento do sujeito engajado, tido como híbrido porque é resultado da tessitura das relações sociais e por tal motivo traz consigo as influências de outros que convivem ou conviveram com ele. Esta existência compartilhada com os outros, exige dele alguns atributos como o compromisso, a solidariedade, a autonomia, a capacidade de promover o bem comum e a criação de propostas que solucionem problemas de interesse público.

Conforme o exposto, o supracitado autor afirma que “o indivíduo [...] é alguém que está com os demais e colabora com eles, que realiza sua liberdade e sua autonomia também na participação com os demais, o que significa que se desenvolve como indivíduo na esfera pública e sendo solidário.” (p. 199).





Para Goergen (2011), a alteridade é uma condição para a construção do sujeito, pois a cultura entendida como um conjunto de produção humana de dimensões material (objetos materiais), como também imaterial (crenças, valores, saberes populares, conhecimento científico e outros) antecede o indivíduo e com base nela ele se constrói num determinado convívio social.

Sendo o alter a herança cultural e mais a presença relevante do outro num lócus comunicativo, o ego se constitui nesta relação sendo tanto influenciado como também influenciador do outro.

Depreende-se então que desta relação indissociável entre o ego e o alter, o humano se constitui como individualidade na medida em que é capaz de elaborar o seu próprio projeto existencial. Mas o faz assim porque incluiu os outros que contribuíram para a sua autodeterminação. Noutros termos, o sujeito é resultado também das suas escolhas e dos vínculos de pertencimento estabelecidos com aqueles do seu ciclo de convivência, fundado no respeito, na solidariedade e no reconhecimento mútuo entre o alter-ego.

Habermas (2007) defende que a efetivação deste propósito torna-se viável, mas exige a construção de um novo sujeito ético- relacional que pauta a sua ação na ética do discurso.

Esta exige dos sujeitos falantes a capacidade intelectual de interpretar criticamente os proferimentos dos sujeitos comunicativos; respeitar o seu direito de argumentar caso concorde ou não e; entender devidamente as pretensões de validade presentes nos argumentos de um proponente. Este último objetivo tem por finalidade identificar os interesses dominantes que enclausura o ser humano e aqueles emancipatórios que prezam pela reflexão crítica e transformadora do poder dominação.

A ética do discurso exige ainda a capacidade de os sujeitos comunicativos defenderem proposições e contraproposições, construir consenso racional, conhecerem e intervirem de forma coletiva para solucionar os problemas do seu contexto social.

Percebe-se, então, que Habermas (2007) compartilha da ideia de que o sujeito se constitui nas relações sociais, porém alerta que na sociedade capitalista os participantes de uma comunidade comunicativa correm sérios riscos devido o seu valor ser reduzido a meros produtores e consumidores de mercadorias.

Contrapondo-se a este contexto, o mesmo autor preconiza então a construção de uma nova sociedade fundada na razão emancipadora que tem como fim a liberdade do ser humano, tornando-o comprometido com os demais para lutarem contra as diversas formas de poder dominação.







Na perspectiva habermasiana, o humano se faz presença emancipatória no mundo com os outros desde que o seu agir se sustente na ética comunicativa. Esta entendida como a que defende a autoridade do argumento racional do sujeito proponente e dos ouvintes; a clareza das pretensões de validade do argumento; a construção de consensos para resolver problemas públicos; a negação do argumento de autoridade que valida a petulância daqueles que dizem saber mais que outros; e o acesso ao conhecimento a todos os falantes para que possam participar ativamente do processo decisório democrático.

Embora num contexto social diferente, Freire (2002) aproxima-se do filósofo alemão Habermas (2007) no tocante ao pressuposto em discussão na medida em que, para o educador brasileiro, o humano se faz no mundo, com o mundo e com os outros. Nesta relação dialógica, os sujeitos se inserem criticamente no seu cenário histórico não para contemplá-lo, mas transformá-lo em prol da sua humanização.

Todavia, a inserção crítica e projetiva do ser humano no mundo, não se efetiva de forma solitária, mas por meio de andarilhagens políticas coletivas. Nestas, os sujeitos sociais constroem por meio do diálogo amoroso e respeitoso, estratégias de luta para a emergência de uma nova sociedade democrática que valoriza principalmente a polifonia de vozes dos menos privilegiados, tidos como sujeitos da história e não meros objetos hospedeiros do opressor.

É nesta relação dialógica com o outro que cada sujeito supera o seu ponto de vista restritivo e o torna mais amplo para compreender o mundo que o circunda com os seus desafios e possibilidades. Desta feita, a superação do sectarismo, do individualismo e do monólogo exige um profundo exercício do diálogo, compreendido como processo dialético de consenso e dissenso sobre as temáticas discutidas pelos sujeitos envolvidos nos círculos epistemológicos.

Freire (1985) compreende que uma relação dialógica autêntica pressupõe o reconhecimento dos saberes populares; a unidade teoria-prática; a compreensão de que a liberdade é uma conquista coletiva e não um presente a ser recebido de outrem; o respeito ao ponto de vista do interlocutor, o que não significa necessariamente estar sempre de acordo com ele; e o compromisso político com os menos privilegiados da sociedade para que conquistem a sua cidadania.

Numa discussão com Freire, o filósofo chileno Faundez (1985) entende que no diálogo o que predomina é a força argumentativa dos sujeitos, o que o diferencia da força repressiva do monólogo no qual um







sujeito fala e os outros ouvem. Diferente deste, o diálogo é polifônico, é tessitura de vozes na construção do projeto antropológico.

Por meio do diálogo, os sujeitos podem tanto aproximar-se como distanciar-se de forma respeitosa, sem agressão e qualquer forma de discriminação. Sendo assim, dialogar pressupõe um amor profundo pelo sujeito que expõe o que pensa, como também exige daquele que ouve a capacidade de avaliar criticamente o dito para posteriormente se posicionar a favor ou contra o argumento pronunciado.

Isto significa que o diálogo nem sempre é consenso, porque mesmo numa relação de sujeitos comunicativos, a discordância exige o respeito ao ponto de vista do interlocutor proponente.

Neste sentido, o humano torna-se presença crítica imersa no mundo para transformá-lo e se transformar, mas tal intenção se concretiza em comunhão com outros sujeitos por meio do diálogo definido por Freire (2002, p. 78-9) como:

[...] o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias.

Considerando o conjunto de ideias discutidas nesta dimensão, destaca-se ainda algumas contribuições dela para a formação do educador, como uma atuação pautada no respeito aos saberes dos educandos e a capacidade de dialogar para resolver problemas, tanto no âmbito restrito da comunidade educativa como na esfera mais ampla da sociedade.

Além destas, acrescenta-se ainda outras contribuições como a humildade para ouvir e valorizar os pontos de vista diferentes que emergem nos encontros dos sujeitos dialógicos; a promoção da diversidade de gênero, étnica e racial; o entendimento de que cada sujeito se constrói em comunhão com os outros; a solidariedade principalmente com os menos privilegiados; o saber propor e contrapor ao seu interlocutor sem o uso da violência; e a participação ativa na sociedade a fim de transformá-la num convívio salutar para todos os sujeitos e, não apenas, para alguns deles.

A terceira dimensão refere-se à perfectibilidade humana, que se sustenta numa ideia básica de que o sujeito não pode ser perfeito,



todavia, deve-se apostar nas suas potencialidades para desenvolvê-lo o máximo possível. O que subjaz a esta dimensão é a crença de que o humano pode ser melhor do que já e por tal motivo ele é perfectível.

Reconhece-se então que este pressuposto está presente nas teorias dos mais diversos pensadores, mas neste trabalho restringe-se apenas a Marx (2003) e posteriormente a Freire (2002), o que demanda de outros pesquisadores um estudo mais relacional com outros teóricos.

O primeiro deles na sua obra *O Dezoito Brumário* de Louis Bonaparte, indigna-se com os autores Victor Hugo e Proudhon que ratificavam e enobreciam a figura heróica de Napoleão, desconhecendo as táticas truculentas dele para conquistar o poder.

Para Marx (2003), Napoleão não merece reconhecimento algum como herói, porque para se tornar imperador no século XIX na França, adotou um conjunto de estratégias drásticas contra a classe proletária. Sendo algumas delas, a dissolução da Assembléia Legislativa em 1851, a criação da Sociedade Beneficente para atender os desafortunados, impedindo-lhes de se revoltarem contra o poder instituído; desarticulação de manifestações contrárias ao sistema político vigente; e a separação entre pequeno burgueses e proletário, aliando o primeiro deles à burguesia.

Opondo-se à veneração a Napoleão, o supracitado filósofo a desmistifica, pois demonstra que o venerado foi o instaurador da burguesia francesa e que para tal fim insurgiu contra o proletariado. Tendo como resultando três mil mortos e quinze mil deportados do país sem nenhum julgamento, o que contribuiu para que ele implantasse em 9 de novembro de 1799 o golpe de Estado e o seu governo militar.

A explicitação destas artimanhas feitas por Marx, possibilita uma compreensão diferente sobre o personagem Napoleão, metamorfoseando-o de herói à ave de rapina, um conquistador do poder legitimador da burguesia francesa em detrimento da classe operária.

Este empreendimento de Marx para desmistificar a figura napoleônica, exigia dele uma aposta na classe trabalhadora como condição de possibilidade para a superação de uma consciência de veneração do herói truculento para, no seu lugar, instaurar outra crítica e transformadora do mundo. Nesse sentido, o mesmo autor adverte que:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo (2003, p. 15).



Conforme esse pensamento, o humano é um ser de intervenção no mundo com poder para transformá-lo, porém ele não efetiva tal propósito apenas porque deseja, pois traz consigo a herança dos antepassados que pode aprisioná-lo de tal tal forma que ele se torna refém da tradição e com receios de lutar por profundas transformações no seu período histórico.

Mesmo concebendo o homem como um ser condicionado pela tradição, Marx (2003) enfatiza o seu poder de fazer uma nova história que garanta tanto as condições materiais básicas de sobrevivência, como os bens espirituais por meio dos quais se interpreta e intervém criticamente no processo de transição de uma sociedade capitalista para a socialista e desta para a comunista.

Esta intenção pressupõe de Marx (2001) no seu Manifesto do Partido Comunista uma profunda aposta na perfectibilidade da classe operária, entendendo-a como capaz de superar a exploração da burguesia que comprava a sua força de trabalho por um salário insuficiente para garantir as condições básicas de sobrevivência.

Acreditando então que os trabalhadores eram potentes a ponto de superar a sua condição de objeto da burguesia para se tornarem sujeitos históricos, Marx (2001) conclama a unidade de todos os trabalhadores em busca da sua emancipação.

Nesse sentido, perfectibilidade é o processo de devir humano na história, para negar aquilo que o desumaniza e lutar coletivamente pela criação de um novo cenário social emancipador.

Como estudioso de Marx, Freire (2002) também entende que o humano não é um ser pronto e acabado, porque está em contínuo processo de formação. E esta inconclusão o faz um ser de busca que pode reconhecer aquilo que é, todavia sedento pelo que ainda deve ser.

Destarte, Freire (2002) analisa a relação contraditória entre o opressor e o oprimido. O primeiro deles já é desumanizado e por este motivo, desumaniza o outro também, tornando-o num objeto da sua ação. Nesse sentido, o opressor torna-se num hóspede que se apossa do oprimido e faz dele a sua morada.

Para manter-se como parasita do oprimido, o opressor adota posturas como a de negação do seu hospedeiro como ser potente, concebendo-o como o inferior, o néscio, o menor, o ingrato e o rebelde quando se organiza politicamente para lutar contra a opressão.

Por negar as forças de transformação dos oprimidos e validar as de manutenção do status quo, o autor parafraseando From (1967) compreende que uma das características do opressor é a consciência





necrófila, que se manifesta pela forte atração pela dominação do outro, a fim de torná-lo objeto efetivador dos seus interesses. Esta consciência possessiva concebe a natureza e o ser humano apenas como objetos do seu desfrute, abortando as potencialidades humanas de andarilhagens rebeldes transformadoras do mundo.

Desta relação despoticizadora do oprimido, resulta a situação vivida por ele, que tende a conceber o opressor como o potente em detrimento de si, a postura mimética devido desejar o modo de vida do opressor, tido como modelo de civilidade e a crença na invencibilidade de quem o domina.

Opondo-se ao opressor que percebe o oprimido como feixe de carências, Freire (2002) entende-o como embriões de potencialidades que podem organizar-se coletivamente para lutarem em prol da sua liberdade, libertando também quem o oprime.

Para este fim, exige do oprimido a consciência da sua situação enquanto hóspede do opressor, a luta estratégica para conquistar a liberdade, a crença no seu potencial transformador e o reconhecimento de si, como sujeito recriador crítico do mundo, compreendendo que a liberdade

É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos homens como seres inconclusos [...]. A libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (FREIRE, 2002 p. 34-5).

Acreditando então na perfectibilidade humana, entendida como a capacidade de superar o trágico para instituir condições de vida digna para todos, Freire nega a consciência necrófila e anuncia outra que será denominada neste trabalho de consciência biófila. Esta preza pelo amor à vida, à liberdade, à diversidade étnico-racial, aos desnudados do mundo e à plena realização do sujeito como cidadão diológico comprometido com a transformação dos problemas sociais.

Acrescenta-se então que esta crença na capacidade de o ser humano transitar de uma situação concreta de opressão para outra de liberdade, contribuiu para que Freire (2002) escolhesse o oprimido como centralidade do seu pensamento educacional, concebendo-o como instigador de profundas mudanças sociais.

Nessa direção, o autor metamorfoseou o quadro axiológico que enfatizava as carências do oprimido e configurou outro que valorizava as suas forças de transformação na sociedade. Esta inversão demonstra





a crença de Freire (2002) numa maior perfectibilidade do ser humano que, na luta pela sua dignidade, já não pretende ser nem oprimido e nem opressor, mas um arquiteto da liberdade.

Esta dimensão pode contribuir para a formação do educador no sentido de torná-lo cada vez mais capaz de apostar no educando como feixe de potencialidades, embora existam as dificuldades de cada um deles. Bem como, zelar pela efetivação da sua cidadania, respeitá-los como sujeitos de direitos e superar qualquer tipo de discriminação que destrua as suas forças proativas.

Dito isto, discute-se então a quarta dimensão que defende a ideia-força de que o ser humano é curioso, pois desde os primeiros anos de vida já se pergunta sobre as razões de ser no mundo em que se encontra. Freire (1985) entende então que o ato de perguntar é ontológico, porque constitutivo da existência humana e contribui tanto para construir conhecimento como também intervir de forma crítica no mundo.

Na contramão da pedagogia da resposta que nega a criatividade do educando, doando-lhe apenas doses homeopáticas de conhecimento, Freire (1985) e Faundez (1985) preconizam a pedagogia da problematização, que aposta na ousadia do sujeito para construir respostas a fim de solucionar os problemas enfrentados por ele no contexto social.

Esta pedagogia estimula o gosto pelo risco de inventar e reinventar o conhecimento, no sentido de superar a relação autoritária entre o educador que sabe e o educando tido como ignorante. Apostase, Dessa forma, no poder de perguntar do educando a fim construir respostas provisórias e válidas para responder problemas do seu cotidiano.

Conforme o exposto, a pedagogia da pergunta opõe-se ao medo de indagar e conseqüentemente errar, propondo o pasmo epistemológico como força propulsora que desperta a curiosidade do educando para aventurar-se na arquitetura de respostas. Esta exigência contribui para a formação do educando e do educador como sujeitos curiosos, metódicos, criadores e recriadores críticos do conhecimento e do mundo a ser transformado.

Nos âmbitos escolar e universitário a ênfase na curiosidade e no poder de criação é uma preocupação de Demo (2007). Este constata a precária capacidade de invenção de novos conhecimentos pelos professores e estudantes e propõe a pesquisa como base da formação docente.





Para o autor, a educação é um processo contínuo de construção de competências para que o ser humano intervenha qualitativamente no mundo de forma teórica, técnica, científica, política e ética. Porém o que se percebe no contexto global é a fragilização deste propósito na medida em que as instituições de ensino, tanto da educação básica como as da educação superior, enfatizam demasiadamente o ensino e secundarizam a pesquisa que é o pilar da construção do conhecimento.

Como resultado deste cenário, Demo (2007) destaca algumas consequências, como a postura do estudante como assistente de aula, a negação da sua curiosidade e a do professor, a redução da capacidade reflexiva e a predominância da atitude repetitiva de ambos.

A proposta do autor é o inverso da lógica mimética petrificada em algumas instituições de ensino, pois defende a pesquisa como um procedimento epistemológico inventivo, curioso, provocativo e construtor de novas ideias para a emancipação do ser humano.

Entende-se que, embora Demo (2007) atue de forma mais intensa no âmbito do ensino formal, ele se aproxima das ideias da pedagogia popular de Freire (2006) na medida em que se preocupa com uma educação para a formação de sujeitos e não de objetos subjugados àqueles que detêm maior poder de decisão na sociedade.

No tocante ainda a esta questão, Giroux (1999) contrapondo-se à racionalidade tecnocrática, que preza pela eficiência e negligencia as discussões acerca do poder e da política, propõe a formação do professor como intelectual engajado na luta pela transformação social.

Este professor valoriza a história e as vozes da classe popular, instiga a sua curiosidade para compreender e intervir ativamente no poder instituído, democratizando-o a fim de permitir uma maior participação da sociedade civil.

De acordo com este entendimento, percebe-se que a dimensão em questão contribui para a formação do educador, porque lhe permite atentar para a valorização das indagações dos educandos, a fim de considerá-las como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Além disso, permite também a compreensão de que o educando deve ter acesso às teorias para recriá-las, o reconhecimento dos sonhos, valores e saberes das classes populares, a aposta nas potencialidades dos menos privilegiados e a prática da pesquisa como base do trabalho educativo, aliando-a a interesses emancipatórios.

Tendo concluído a discussão à respeito das dimensões constitutivas do pressuposto antropológico, reflete-se agora sobre





o segundo pressuposto político o qual defende a ideia de que toda educação é interessada e endereçada. Isto demonstra que não há neutralidade no processo educativo, porque constituído por um conjunto de interesses implícitos e explícitos e endereçado geralmente pelos grupos sociais mais privilegiados àqueles que devem ser educados.

Tal entendimento não significa desconhecer o poder de decisão dos movimentos sociais nos processos decisórios das políticas públicas educacionais. Porém, sua participação ainda não é efetiva o que exige uma longa, tensa e intensa luta histórica desses movimentos para que, de fato, a sua cultura seja reconhecida, valorizada e incluída nos programas educacionais oficiais.

Por este motivo, compartilha-se com Foucault (2007) da ideia de que não existe um lócus no qual se centraliza o poder, porque ele é fluído e perpassa todo o tecido social. Todavia, acrescenta-se que mesmo nessa fluidez, há grupos sociais que detém fatias de poder mais que outros e Dessa forma influencia significativamente as decisões mais relevantes sobre questões de natureza pública na sociedade.

Desta feita, ressalta-se ainda que compreender a educação como um processo interessado e endereçado não visa constatar para validar o poder dos grupos mais privilegiados. Ao contrário, objetiva-se desvelar as tramas do poder para provocar a revolta amorosa, entendida como luta coletiva organizada dos grupos marginalizados a fim de celebrar o banquete público da cidadania.

### **3 As dimensões indissociáveis da formação do educador progressista**

Tendo como base os pressupostos sustentadores da formação do educador progressista, compreende-se que a pedagogia freireana exige do educador uma maior clareza possível sobre a sua opção política a ponto de responder a esta indagação: para quem e para que tipo de sociedade pretendo educar o educando que educo?

A resposta a esta questão torna-se pertinente para que o educador tenha consciência dos seus interesses políticos, daqueles presentes nas propostas educacionais oficiais e das suas consequências para os destinatários cidadãos (TORRES, 2003).

Este compromisso para desvelar as intencionalidades do poder dominação e a construção coletiva de estratégias para superá-lo, torna o educador progressista um sujeito crítico; rigoroso porque metódico







na construção do conhecimento; amoroso devido respeitar os saberes dos educandos e se comprometer com a aprendizagem deles; humilde para reconhecer que o seu saber exige sempre saber mais; e político no sentido de ter certa clareza dos propósitos da luta pela efetivação da transformação social.

Este educador é ainda curioso epistemológico porque desconfia das verdades instituídas no contexto social e instiga metodologicamente os educandos a problematizarem o tido por eles como óbvio para criarem uma nova compreensão e poderem intervir criticamente.

Apostando então nos educandos como agentes críticos de transformação social, o educador progressista é ainda esperançoso, porque sendo capaz de esperar não espera a concretização dos acontecimentos históricos de forma acomodada. Ele é um forjador de rupturas por meio de andarilhagens estratégicas coletivas que objetivam a superação das relações sociais assimétricas fragilizadoras do ímpeto emancipador do ser humano.

Adotando esta postura contra-ideológica, Freire e Shor (2006) entendem que o educador em questão corre riscos devido enfrentar forças reacionárias validadoras da petrificação do poder.

No campo de embate, o educador poderá sentir medo das ameaças feitas pelos grupos detentores de um maior poder decisório, porém cabe a ele adotar estratégias, sendo uma delas a paciência histórica que exige o recuo em alguns momentos da luta apenas para se fortalecer e retornar posteriormente para a arena social.

Decerto para este educador de pasmos e de construção de sonhos possíveis a sua formação é entendida como um processo contínuo intencional, rigoroso, amoroso e que tem como ponto de partida a curiosidade ingênua, transitando-a para a curiosidade epistemológica.

Pelo exposto, percebe-se que esta formação opõe-se ao treinamento, pois propõe o desenvolvimento do educador na sua integralidade. Nesse sentido, este processo formativo é constituído de várias dimensões, como a técnica que exige o saber fazer bem o trabalho educativo no ciclo gnosiológico com os educandos, a teórica que reivindica o domínio do aporte teórico adotado pelo educador e a científica que se funda na exigibilidade do problema para possibilitar a transitoriedade da curiosidade ingênua para a crítica.

Acrescenta-se ainda a estas dimensões, outras como a política que intenta definir um conjunto de fins emancipatórios norteadores da prática educativa do educador e a ética, entendida como a decência dos seres humanos, para que se comprometam com o bem comum,





tendo como base os princípios como a solidariedade, o amor brigão, a compaixão e outros.

Dito doutro modo, o educador progressista não é espontaneísta e a sua prática educativa exige o rigor metódico, a consistência teórica e científica, o compromisso amoroso com os educandos, a decência e a boniteza do agir na comunidade educativa e a luta intensa, contínua e paciente. Tais características contribuem para garantir a aprendizagem dos educandos cidadãos e também a valorização dos profissionais atuantes tanto no lócus educativo escolar como extraescolar.

#### **4 Considerações (in)conclusivas**

O pensamento não é um produto acabado, mas processo contínuo que se desdobra em diversos níveis de aprofundamento. Por tal motivo, neste trabalho não existem considerações finais, mas algumas inconclusivas que deixam em aberto para outras reflexões.

Feita esta consideração, indago-me sobre as possíveis contribuições de Freire para a formação do educador no cenário atual marcado pela vigência do pensamento neoliberal que cada vez mais restringe a responsabilidade do Estado em garantir efetivamente os direitos dos cidadãos, o que contribui para o aumento do poder da iniciativa privada.

Nesse contexto, o mercado dita as regras e, muitas vezes, torna-se o colonizador da política, da educação, da ética, da ciência e de outros campos da vida humana. Esta lógica mercadológica sustenta-se numa exigência exacerbada de produção de conhecimento para alimentá-la a qualquer custo, tornando o educador num tarefeiro de ideias supérfluas para atender às exigências imediatas do sistema produtivo.

Por esta razão, Moraes (2003) entende que na sociedade contemporânea manifesta-se um iluminismo invertido no sentido de defender a necessidade do conhecimento como o iluminador, o solucionador dos seus problemas. Todavia, nega-o na medida em que enfatiza apenas a dimensão técnica e negligencia o aspecto teórico, científico e ético.

Esta racionalidade tecnocrática, como bem a denomina Giroux (1999), ocasiona sérios problemas para o educador como, a prática educativa reduzida ao saber fazer acrítico, a despolitização do educador e a superficialidade do seu conhecimento. Tais desafios são resultados da exigência da produção imediatista pelas agências nacionais e internacionais financiadoras de pesquisa.





Contra-pondo-se a este cenário, o pensamento profético de Freire possibilita tanto a crítica às forças reativas como também o anúncio de forças proativas de transformação social.

Nesse sentido, o pressuposto antropológico com suas dimensões e o pressuposto político discutidos neste trabalho contribuem para que se compreenda o sujeito como condicionado pelos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Porém, não determinado por eles, porque capaz de romper as algemas sociais do seu tempo histórico.

Esta compreensão torna-se relevante para os educadores e toda a sociedade, porque demonstra que o contexto neoliberal não é o fim da história. Ele é apenas um dos momentos que pode ser superado pelo pacto fraternal possível entre os sujeitos sociais comprometidos com a arquitetura de uma sociedade fundada no pilar emancipador e não no da lógica acumulacionista do mercado.

Sem esta nova morada humana construída com paciência-impaciência histórica e sustentada em princípios como o respeito às diferenças; o não endeusamento do ter em detrimento do ser; a solidariedade para com todos os seres humanos e não humanos; o diálogo como constitutivo das relações decentes entre os sujeitos sociais; e o esperar como condição de possibilidade de construção da cidadania, a educação e outras áreas da vida humana continuarão à mercê da lógica mercadológica.

Isto significa que o projeto societário vigente deve mudar, pois caso contrário a educação não terá forças para instituir uma nova racionalidade dialógica comprometida com a emancipação humana. Nesta direção, compartilha-se com o pensamento de Freire de que a educação transforma a sociedade, mas sozinha não tem poder para tal empreendimento.

Todavia, nesta mesma sociedade que coisifica o ser humano existem também os relampejos de esperança que emergem em diversas ações dos movimentos contra-ideológicos, como o dos Sem-Terra, os fóruns mundiais de oposição às tendências homogeneizadoras da globalização, a luta do movimento feminista pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, o movimento pela diversidade sexual, o movimento ambientalista, os grêmios estudantis nas escolas do ensino fundamental e médio, os conselhos escolares com a participação dos pais, dos educandos, dos professores e de lideranças comunitárias, dentre outros.





Estes movimentos demonstram que o tempo histórico vigente tem tanto traços de barbárie como também embriões de possibilidades. Com base neste pensamento, (in) conclui-se o presente trabalho, enfatizando que a tarefa primordial da pedagogia progressista é a criação de sujeitos críticos capazes de analisar os entraves do seu tempo histórico para criar com autonomia soluções provisórias para a transformação do mundo.

Se este propósito for relevante para a consolidação de uma sociedade democrática, exige-se então do autor a não conclusão das reflexões para que outros pesquisadores ajudem-no a aprofundar o assunto em discussão. Esta é a intenção e o trabalho ainda está por fazer...

### Referências

BERGER, Peter L; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 4. ed. Petrópolis:Vozes, 1976.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.





GIROUX, Henry A. A esperança da educação radical: uma entrevista com Henry Giroux. In: \_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Antônio J; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SEVERINO, Eleodora Santos. *et al.* **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

HABERMAS, Jurgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2004,

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Crítica e Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

