

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez Editora, 1991, 144 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165 p

O trabalho de Paulo Freire, enquanto educador, pedagogo ou político, constitui-se numa fonte rica de ideias, de concepções e de possibilidades de discussão para quem o lê. São os resultados de uma vida dedicada à educação e à defesa dos *oprimidos*, que se foram formalizando não só em acções, mas também em diversos livros, artigos, comentários, entrevistas, etc. Se as publicações elaboradas por P. Freire, ou construídas com a sua colaboração, são em grande número, também é de referir a riqueza de significados nos seus textos e dos seus comentários em diferentes entrevistas, abordando os temas com paixão ou com *amorosidade*, como ele próprio definiu o empenho no seu trabalho de educador. Aliás, um leitor menos prevenido, ou também ele mais apaixonado, pode perder-se no discurso do educador progressista, comprometido com a causa de uma educação *conscientizadora*, ou na ira pelos problemas sociais e económicos da actualidade, de um mundo sem ética, como o desemprego ou a ideologia de opressão.

O discurso poético que caracteriza o seu trabalho não oculta o significado político das suas ideias. Pelo contrário, as suas palavras são sempre de defesa de quem é marginalizado ou subordinado, a favor de uma sociedade mais justa e democrática, onde as práticas educativas são desenvolvidas no respeito pelos educandos, dos seus mundos e das suas histórias. A pedagogia que defende, baseada na curiosidade epistemológica, numa filosofia humanista e na preocupação com a vida de

quem aprende, tem como fim a desocultação da ideologia repressora e o exercício criativo da liberdade.

Os dois livros acima referidos são o resultado do seu trabalho e, apesar de distintos, são obras que falam de democracia e de liberdade, nos sentidos mais abrangentes que estas palavras possam conter, e em particular de autonomia: de autonomia na construção de uma escola pública popular, de autonomia pedagógica e da autonomia dos formandos/alunos de criar e recriar o conhecimento e as suas próprias histórias de vida.

O primeiro livro, *A Educação na Cidade*, de 1991, divide-se em duas partes intituladas «Educar para a Liberdade Numa Metrópole Contemporânea» e «Reflexões sobre a Experiência com Três Educadores», e é o resultado de uma compilação de entrevistas concedidas por P. Freire a diferentes revistas e jornais, brasileiros ou não, a saber, as revistas *LEIA*, *Escola Nova*, *Terra Nuova*, *Convergence* e *Forma*, e aos jornais *Psicologia* e *Jornal do Fundoeste*. Esta obra contém, também, outras três entrevistas realizadas ao autor por um representante do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, por Ana Maria Saúl (professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e por Carlos Alberto Torres (professor da Universidade da Califórnia, Los Angeles), assim como apresenta o discurso de despedida de P. Freire da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, de Maio de 1991. Todas estas entrevistas foram realizadas entre Fevereiro de 1989,

alguns meses depois de P Freire ter assumido o lugar de Secretário, e Maio de 1991

Nesta obra, o autor elabora diversas análises ao estado da educação na cidade de São Paulo e à sua prática, enquanto político, apoiado num projecto de mudança e de democratização da escola. Nas suas reflexões, P Freire parte da caracterização da instituição escolar, tendo por base de análise a escola nos finais da década de oitenta. Refere os aspectos positivos da instituição, nomeadamente a integração vertical e horizontal dos conteúdos e a co-educação que acontece entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo, mas sobretudo menciona as carências quantitativas e qualitativas da educação brasileira, como a insuficiência de escolas que impede uma resposta correspondente à crescente procura de crianças em idade escolar ou a inadequação do currículo. Estas dificuldades levam a que muitos alunos sejam *expulsos* da escola por não conseguirem ultrapassá-las, num acto que é vulgarmente entendido como abandono escolar.

Esta caracterização do estado da educação em São Paulo é seguida, ao longo das diferentes entrevistas, pela construção de uma nova escola, enquanto esfera pública democrática. O autor refere-se à necessidade de *mudar a cara da escola*, mudança esta entendida enquanto melhoria objectiva das condições materiais, pela reconstrução de inúmeros edifícios e espaços circundantes, pelo apetrechamento de salas, pelo aumento dos salários dos professores, assim como pela transformação da máquina burocrática, que torna os processos administrativos e pedagógicos morosos ou desajustados. No entanto, esta mudança também implica uma distinta compreensão

política da escola. Sobre este aspecto, o autor refere que (1991:28) *-A natureza da prática educativa, a sua necessária directividade, os objectivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza-*

A orientação democrática que P Freire imprimiu à sua política educativa passou pelo desenvolvimento dos seguintes objectivos: aumentar as possibilidades de acesso e de permanência dos sectores populares na escola; democratizar o poder pedagógico, permitindo que todos os actores (alunos, funcionários, professores, pais, etc.) tivessem voz; melhorar a qualidade da educação, pela criação de um novo currículo interdisciplinar e pela formação permanente dos professores; e eliminar o analfabetismo dos jovens e adultos do município (*id. ib.*:15). A consecução destas metas dependia fundamentalmente da construção da autonomia da escola e da autonomia pedagógica.

Relativamente à autonomia da escola, o autor defende que a administração e a gestão escolar devem passar pela discussão de todos os assuntos relacionados com a escola e pela promoção da participação de todas as pessoas envolvidas nos processos educativos. Participar não significa simplesmente oferecer a oportunidade aos pais de cumprirem obrigações próprias do Estado, como reparar edifícios degradados, mas consiste na discussão, na tomada da palavra pelas diferentes pessoas envolvidas no processo, ganhando-a na polí-

tica educativa. A promoção da participação pode, assim, ser fomentada por diferentes estratégias, como a criação de grupos de discussão entre profissionais, a elaboração em cada escola de projectos pedagógicos próprios de acordo com os contextos sociais em que esta se inseria, a formação permanente de professores, ou a instalação dos conselhos de escola, órgãos criados em anteriores governos mas que nunca foram operacionalizados. Todas estas formas permitem uma gestão negociada da escola e o desenvolvimento de práticas de natureza democrática, em que os actores aprendem a lidar com a tensão entre autoridade e liberdade.

No que concerne a autonomia pedagógica, o autor defende que é necessário alterar a compreensão do que é ensinar e do que é aprender. As práticas educativas dos formadores/professores devem promover a formação dos sujeitos populares enquanto indivíduos críticos e conscientes das suas possibilidades de intervir no mundo. Nesta concepção pedagógica, a escola surge como um centro produtor de cultura, no qual o conhecimento não será transferido pelo professor e consumido pelo aluno, mas no qual o saber será criado e recriado. Regista-se, desta forma, uma valorização do processo de ensino-aprendizagem em que se verificam discussões, reflexões, e através do qual os actores envolvidos vão sistematizando as suas experiências, pois a escola não se constitui unicamente num espaço físico (*id. ib.*: 16), mas é sobretudo um local de criação e de acção.

Relativamente à autonomia pedagógica, o segundo livro que seleccionámos é particularmente elucidativo, uma vez que nos apresenta diversos aspectos para a compreensão da prá-

tica docente, enquanto dimensão social da formação humana e defesa da autonomia dos formandos. A obra *Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa* é constituída por três capítulos, ao longo dos quais P. Freire analisa a questão da formação docente, sem desligar esta discussão da reflexão sobre a prática educativo-progressiva na construção da autonomia de quem aprende (*id. ib.*: 14). Não era este um tema novo no trabalho do autor, como ele próprio reconheceu nas «Primeiras Palavras» (introdução), mas a sua relevância e actualidade justificaram a opção, pois a educação é algo de inerente ao ser humano. É interessante verificar que os dois primeiros capítulos «Não há docência sem discência» e «Ensinar não é transferir conhecimentos», com títulos definidos pela negação, deconstróem o ensino e o acto de ensinar, enquanto que o terceiro é uma afirmação, «Ensinar é uma especificidade humana», revelando que a educação é um acto positivo. Este segundo trabalho constituiu-se num livro dirigido aos professores, mas também a todos os que directa ou indirectamente se relacionam com os processos educativos. Embora os temas abordados neste segundo trabalho já tenham sido referidos no primeiro livro, *A Educação na Cidade*, o objectivo de análise de *Pedagogia da Autonomia* permite-lhe ir mais longe na discussão da autonomia pedagógica.

Nesta publicação são abordados três aspectos relevantes sobre as práticas docentes: a relação dos professores com os conteúdos, um tema já abordado no anterior livro analisado, a relação dos professores com os alunos e a relação dos professores com a sua própria prática profissional. Relativamente ao

currículo. P Freire retoma a reflexão realizada no primeiro livro sobre a dimensão política e ideológica da educação, entendida enquanto estratégia de intervenção no mundo. Neste sentido, a ligação entre o que é ensinado, os conteúdos e o mundo de quem aprende tem que existir, de forma a que o currículo ganhe significado para os alunos. A dimensão ideológica da educação deve ser desocultada pelo ensino, na investigação e na curiosidade de conhecer a razão de ser das coisas.

A relação dos professores com os alunos, e com outras pessoas envolvidas nos processos educativos, é outro aspecto considerado neste livro. Destaca-se a defesa de uma atitude de respeito pelos saberes dos educandos, pela rejeição de qualquer forma de discriminação e pela promoção da autonomia. Registam-se aqui concepções complementares de autoridade e de liberdade, vulgarmente entendidas como aceções contraditórias, na medida em que, tal como o autor refere (1997: 104), *-a autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre, jamais vê na rebeldia da liberdade um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.* Desta forma, a liberdade assume uma dimensão ética, de direitos e de deveres, de possibilidades e de limites. Mas é, sobretudo, no momento em

que o sujeito toma uma decisão consciente e responsável, se autonomiza, que a liberdade se objectiva. Assim, a escolha livre na educação consiste na capacidade que os educandos desenvolvem quando apreendem o conhecimento e lhe dão significado de acordo com as suas histórias de vida, pois, tal como refere o autor, *() somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.* (id. ib: 77)

Um outro aspecto ainda abordado neste livro e relevante para a actividade docente prende-se com a formação permanente de professores. Esta é entendida com uma dimensão que não pode ser esquecida nas políticas educativas de qualquer governo que pretenda mudar a escola, mas constitui-se também numa consequência daquilo que P Freire define como sendo educação: uma prática de reflexão crítica quotidiana. Esta análise, realizada nas duas obras, caracteriza-se por uma aparente confusão na utilização de palavras como professor, formador e educador, ou aluno, formando e educando. No entanto, o autor recorre a todas estas palavras nas suas discussões, não lhes atribuindo outros significados que não sejam os sentidos de uma educação progressista.

O tema da relação entre a teoria e a prática, entre o discurso educativo e a acção coerente do professor é um assunto em discussão no segundo livro. O autor aborda esta relação, partindo do pressuposto que conhecer, enquanto acto compreensivo, é uma tarefa que pode ser desenvolvida pelas pessoas,

quer sejam elas professoras, formadoras ou alunas, formandas. A reflexão sobre os mundos e os quotidianos, realizada por quem ensina e por quem aprende, permite-nos pensar na formação enquanto momento no qual se verifica uma relação hermenêutica do sujeito com o saber (por oposição a uma relação epistemológica). Nesta concepção, o conhecimento é entendido como algo de próximo e de familiar, que *comunica* com quem aprende, tornando-se o formando agente de contemplação, mas sobretudo de transformação do mundo.

Neste contexto, pensar a prática, indagar em torno do que se faz e porque se faz é fundamental. Esta tarefa tem como objectivo a compreensão da acção, para poder melhorá-la. Nesta procura, a teoria, entendida enquanto a articulação lógica de conceitos que nos dão a razão de ser das coisas, é necessária, porque, ao reflectir sobre o que se faz, pode-se melhorar a prática. São, a teoria e a prática, duas realidades contraditórias mas complementares, pois a prática de pensar a teoria desprovida de sério e bem fundado instrumental teórico, poder-se-ia converter num jogo estéril e enfadonho (Freire, 1991: 108). A tarefa de pensar a prática implica a sua programação e avaliação, com vista a um maior rigor na apropriação dos objectos, da realidade sobre a qual se age. O conhecimento que daqui decorre é mais crítico e através dele procura-se superar o puro *saber da experiência feito*. Este acto de desvendar a prática, de verificação do rigor com que se actua, de avaliação do que se encontra, é uma tarefa teórica ou de prática teórica (*id ib*: 106).

Na formação de professores, pela qual se

pretende que estes sejam mais reflexivos e críticos, esta relação entre a teoria e a prática é um aspecto determinante. A formação constitui-se num momento durante o qual são transmitidos conteúdos, discutidas ideias e formas de intervenção pedagógica. Formar é uma tarefa que visa estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (*id ib*: 54). Pretende-se que a formação permita aos formandos fazer escolhas e compreender a dimensão política das suas opções. Neste sentido, formar, tal como ensinar, não se limita a uma acção de reprodução de conhecimentos. Consiste numa crítica da realidade, numa reflexão que conduza à desocultação e à deconstrução dos problemas que quem ensina e quem aprende encontram.

A formação, entendida enquanto estratégia que permita ler e compreender o mundo, é também um momento de reflexão sobre a prática de quem forma. É um trabalho de acção-reflexão-acção, permanente, portanto, pelo qual o professor interpreta as suas práticas, avaliando as dimensões dos seus actos. Esta tarefa envolve a explicação e análise do quotidiano dos professores, dos seus problemas, de aspectos relacionados com as suas acções, e, em particular, do modo como os alunos se apropriam do conhecimento. O que se aprende e como se aprende depende do que é ensinado e de como se ensina, mas também é determinado pelas visões do mundo do formando e da sua história. Neste sentido, é importante estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social que os formandos têm como indivíduos (Freire, 1997: 34), de forma a respeitar os que aprendem e não tornar a for-

mação num espaço de ideologização e burocratização da mente

Paulo Freire insurge-se assim contra as perspectivas neoliberais, nas quais a formação se encontra associada a treino técnico, como processo de melhorar a qualidade dos produtos produzidos ou dos serviços prestados. De acordo com estas concepções, defende-se a adaptação dos formandos às constantes mudanças tecnológicas, económicas e sociais que caracterizam as sociedades contemporâneas. Neste contexto, formar significa transmitir determinados conteúdos, tendo em vista um desempenho eficiente e eficaz das competências técnicas. Dada a natureza do ensino, as estratégias de formação são autoritárias, pelas quais o formador transfere conhecimentos. Ao formando cabe-lhe a tarefa de reproduzir os saberes e aceitar a sua condição de inadequado e de analfabeto funcional. Esta prática reduz o acto de formação a uma domesticação alienante (*id. ib.*: 128), asso-

ciada a uma ideologia fatalista pela qual a realidade social não pode ser alterada.

Porque *treinar* pessoas, e neste contexto professores, que num mundo em constante mudança estão constantemente *inadaptadas* é um risco, a formação só se pode constituir num espaço de criação de conhecimento, de significados relevantes para a condição social de quem aprende e de transformação do mundo. Ensinar e aprender só poderão ter significado se permitirem ao formando tornar-se mais autónomo e criador de possibilidades na sua própria história de vida, na qual o conhecimento permita a compreensão da prática e que esta fomente um saber mais crítico. Ou seja, permitir ao formador e ao formando que as suas acções sejam actos de prática teórica, desocultando objectivos e estratégias pedagógicas nos quais os sujeitos não sejam considerados produtores de saber.

Paula Guimarães