

A IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR REFLEXÕES BRASIL - NICARÁGUA¹.

Vilmar Alves Pereira²
Cristian Danilo Cerda Cerda³

É ambição de nossa pedagogia que os alunos tenham acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, os interessem e sejam sentidos como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e para conhecerem. E, então, o professor, há de parecer-lhes também uma instância auxiliadora e não uma potência hostil⁴.

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a necessidade e a importância que as teorias da educação assumem na formação do educador. É um estudo que tem como objetivo demonstrar que sempre que estamos realizando uma tarefa pedagógica, cientes ou não estamos legitimando, ou defendendo, uma teoria. Desse modo não existe neutralidade no fazer pedagógico. Também pretendemos demonstrar que a Pedagogia dialética de Matriz Progressista freiriana aponta para um horizonte de emancipação dos sujeitos envolvidos com uma educação que busca transformar a realidade. O estudo também apresenta os desafios dessa perspectiva no contexto da formação de professores no Brasil e Nicarágua sendo que são dois países marcados por relações de poder e de opressão.

Palavras-chave: Teorias. Formação. Professores. Brasil. Nicarágua.

RESUMEN

El presente artículo discurre sobre la necesidad y la importancia que las teorías de la educación asumen en la formación del educador. Es un estudio que tiene como objetivo demostrar que siempre que estamos realizando una tarea pedagógica, conscientes o no estamos legitimando, o defendiendo, una teoría. De ese modo no existe neutralidad en el hacer pedagógico. También

¹ Esse ensaio tem como sustentação teórica alguns escritos de Bogdan Suchodolski; especificamente, a obra A pedagogia e as grandes correntes filosóficas; Dermeval Saviani, Escola e democracia, José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico Social dos conteúdos e Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança. Também é resultado de algumas reflexões de conversas, palestras com Professores da Educação Básica e com atuação na Formação de Professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Também foi motivado pelo convite para conferência no *III Foro Internacional de Formación y Desarrollo Docente* em setembro de 2017 em Manágua.

² Filósofo. Mestre e Doutor em Educação, Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da FURG, Professor e Pesquisador no Insituto de Educação e nos Programas de Educação (PPGEDU) e Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Editor Chefe da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental –REMEA. Vilmar1972@gmail.com

³ Mestre em Educação Ambiental, Delegado de Educação do Ministério da Educação da Nicarágua.

⁴ SNYDERS, Georges apud LIBÂNEO. **Democratização da escola pública**. 1985.p.13-14.

pretendemos demostrar que la Pedagogía dialéctica de Matriz Progresista fría apunta hacia un horizonte de emancipación de los sujetos involucrados con una educación que busca transformar la realidad. El estudio también presenta los desafíos de esa perspectiva en el contexto de la formación de profesores en Brasil y Nicaragua, siendo que son dos países marcados por relaciones de poder y de opresión.

Palabras- clave: Teorías. Formación. Profesores. Brasil. Nicaragua.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Esse ensaio tem como sustentação teórica alguns escritos de Bogdan Suchodolski; especificamente, a obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*; Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, José Carlos Libâneo, *Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico Social dos conteúdos* e Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança*. Também é resultado de algumas reflexões de conversas, palestras com Professores da Educação Básica e com atuação na Formação de Professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Também foi motivado pelo convite do Ministério da Educação da Nicarágua - MINED para representar o Brasil como conferencista no *III Foro Internacional de Formación y Desarrollo Docente* em setembro de 2017 em Manágua.

Pensar sobre a formação do educador em nosso tempo consiste num grande desafio. A educação assume faces diferentes em cada período histórico. As influências sociais, políticas e econômicas e religiosas constituem marcos norteadores do processo educativo. Concomitante a isso, assistimos na sociedade em geral como também nas escolas, universidades e nas salas de aula, por parte de alguns professores e alunos, um grande anseio de mudança. No entanto, essas mudanças, só serão possíveis, se os envolvidos com a formação do educador (a), possibilitarem aos novos educadores, algumas categorias básicas para a interpretação da realidade. Pensamos que aqui se localiza a função da filosofia da educação, e, em específico, das teorias da educação. Historicamente, as teorias da educação estiveram sempre legitimando modelos de escolas e de sociedades.

Esses são tempos em que vivenciamos cotidianamente os sintomas de inúmeras crises. Crise do sistema capitalista, de paradigmas, crise ontológica de esvaziamento do ser, crise nas

sociedades que se propuseram ser democráticas e por decorrência uma profunda crise política, crise na dimensão ética e crise na educação. Tempos de golpe no Brasil e no mundo onde as novas ondas de conservadorismo mostram sem disfarces as suas faces. Do *Movimento Dogma a lei da Mordaca a Escola Sem Partido* somos violentados no encolhimento de nossos direitos de forma opressora, pois já não querem mais nem permitir que tenhamos o direito de dizer a palavra.

É nesse tempo presente, que se torna ainda mais fundamental percebermos de que lado estamos: com os *diferentes* o com os *antagônicos*. São tempos de reflexões profundas sobre a forma como conduzimos as nossas práticas em diferentes campos de ação. São tempos de reavaliarmos nosso pretérito de agirmos de modo contundente em favor de uma sociedade humanizadora e libertadora.

Ao invés do “canto da seria” da educação empreendedora, das novas alianças com o setor privado com sua racionalidade estratégica voltada a fins onde o lucro e o poder são os endereçamentos acreditamos sim na educação popular libertadora. Dessa forma ao lembrarmos os 20 anos da ausência física de Paulo Freire entre nós, buscamos nesse texto revisitar as teorias da educação e reforçar, nesses tempos, a concepção freiriana de educação como um modo de ser e estar e intervir no mundo.

Desse modo o que pretendemos aqui apresentar, num primeiro momento, é que em seu conjunto, as teorias da educação no ocidente podem estar divididas em duas grandes matrizes: uma primeira de caráter essencialista-tradicional e uma Segunda, de caráter existencialista-liberal. A superação de ambas é possível por uma terceira, que consiste numa pedagogia de caráter materialista-histórico, dialética e progressista freiriana que busca em seu conjunto uma síntese entre as pedagogias anteriormente apresentadas renovando a perspectivas de ambas.

Em nossa compreensão, precede essa debate algumas perguntas prévia sugeridas por Passos que devem estar no debate e que emergem desde a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Em geral elas questões reforçam que todo ato pedagógico é também político por isso como ponto de partida faz-se necessário que possamos refletir:

Que sujeitos queremos formar? Que saberes queremos discutir ? Que sociedade queremos para viver? Que escola queremos? Que educação queremos priorizar? Que avaliação precisamos construir? Que cultura queremos valorizar? Que conhecimento queremos trabalhar? Que relações de poder queremos manter? (PASSOS, 1995, p.15).

Em relação a primeira pedagogia -Essencialista-tradicional- segundo Suchodolski (1992) a sua origem está identificada no idealismo clássico grego, principalmente na concepção de ser que os gregos possuíam. Platão é um dos primeiros pensadores que possui uma concepção de ser, que serve de sustentação ao ideal da pedagogia essencialista. Para Platão, a realidade se apresenta de forma dualista. Ou seja, existe um mundo real, que ele denomina de mundo das sombras e existe um mundo ideal, denominado de mundo da luz, da sabedoria e da perfeição.

Ora, se o homem se encontra no mundo real (das sombras e da imperfeição) e anseia alcançar o mundo ideal, do qual ele é apenas uma cópia, qual é o processo que deverá fazer para que ocorra essa mudança? Platão afirma que isso ocorre pelo processo da reminiscência, ou seja, ele deve constantemente buscar, pela educação e contemplação, recordar o mundo ideal e desejá-lo. Na concepção de Platão, a verdadeira essência não se encontra no mundo das sombras, mas no mundo da luz. Em outros termos, significa afirmar, que somos cópia imperfeitas se uma essência perfeita. Que decorrências pedagógicas resultam desse processo?

Resulta numa pedagogia que tem como prioridade pensar o “aluno como deve ser” e não como ele é. Se o mundo real (sensível) não é perfeito, e, em certo sentido é uma espécie de empecilho ao ser humano, logo deve ser desprezado. Pedagogicamente, essa teoria, irá legar para a tradição, toda uma ignorância da realidade do aluno. Para Platão, por exemplo, os desejos do corpo, são elementos que impedem o homem de atingir o conhecimento. Daqui o legado para a pedagogia essencialista, da idéia de castigo.

As idéias de Platão são reafirmadas no período medieval onde o “*homem como deve ser*”, ganha o máximo de expressão. Isso aparece em algumas teorias do filósofo Agostinho, principalmente na sua obra Cidade de Deus. Nesta obra o dualismo Platônico assume uma roupagem religiosa e consiste num grande marco do pensamento medieval. A parte da igreja envolvida com a educação tinha um objetivo bem claro: é necessário educar para o espírito. Na verdade, o trabalho pedagógico era realizado com um aluno abstrato, deixando de lado toda a sua realidade social. Esse é um dos nortes da pedagogia tradicional- essencialista: não interferir na realidade. Nela o professor acredita que ocorre apenas a transmissão de conhecimentos. É uma

“educação bancária⁵” como afirma Paulo Freire. Por isso ele atua como narrador condutor dos seus educandos transformando-os todos em: em "vasilhas", em recipientes a serem "enchido" pelo educador (...) Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem, guardá-los e arquivá-los (FREIRE 2011, p.80-81).

Freire denuncia essa dimensão bancária e arquivista da educação pelo fato do professor não permitir, nem a criatividade nem a transformação e o reconhecimento de saberes. De certa forma, o que ocorre nesse processo é um profundo processo de alienação: “Os educandos alienados, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer a descobrir-se educadores do educado” (FREIRE (2011, p.81).

Outra limitação dessa perspectiva refere se a não assunção da condição de sujeitos, pois seu fundamento é o reforço da condição do opressor. “A visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”(FREIRE (2011, p.83).

A pedagogia essencialista possuía também alguns pontos positivos como: Em certo sentido os professores eram “competentes”, “dominavam os conteúdos” e conseguiam “ministrar” suas aulas com “disciplina”.

Vai ser somente no período renascentista, que surgem algumas resistências, ainda que tímidas, a pedagogia essencialista. Foi Comenius, que motivado por algumas idéias de mudanças quem postulou uma pedagogia da natureza. Esta pedagogia dava mais espaço para questões humanas. No entanto, a concepção de natureza de Comenius, era ainda era ainda essencialista pois identificava em cada ser uma “natureza apriori⁶.”

Os jesuítas, com a preocupação em salvar almas e “lapidar” os alunos, foram os grandes propagadores dessa concepção essencialista tradicional para o nosso contexto. Basta você ler as obras sobre a história da pedagogia desse período, e perceber que os métodos implementados nas

● _____
⁵ Educação cuja metodologia concebe o aluno como um mero receptor passivo de conteúdos. Ao professor cabe a incumbência de transmitir o conhecimento.

⁶ Natureza previamente existente em cada ser humano. Segundo a qual a educação o aluno deveria conformar-se com essa natureza.

aulas desprezavam a realidade da criança, sua língua materna e seus costumes. Os internatos se constituíram no grande universo de encontrar a essência pura dos alunos.

As oposições à pedagogia essencialista, desta vez, bem mais contundente, começam a se desenvolver no século XVIII na figura de Rousseau e Pestalozzi. Ambos postulam uma educação a partir da existência real dos indivíduos. Isso significa, trabalhar o *“aluno como ele realmente é”* e não mais como deveria ser. Cabe afirmar, que os indicativos da pedagogia da existência, apontam para um novo horizonte: do aluno real. Nesse período, ocorrem vários esforços em afirmar esse novo espaço destinado ao aluno.

Um dos fortes conceitos trabalhados nesse contexto pela pedagogia e que é desenvolvido concomitante com os anseios da classe burguesa que está em afirmação, é o de indivíduo. As pedagogias liberal e da escola nova aproveitam o espaço criado pelas necessidades de mudanças e começam a criar um novo sujeito na escola. O aluno é respaldado por várias teorias (até mesmo psicológicas), como um indivíduo de direito e de deveres; começa a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem. O culto ao indivíduo e a liberdade, defendido pela burguesia invadem o universo da escola e legitimam o novo sistema que está se impondo politicamente. Para que isso ocorra, é necessário desprezar tudo o que a escola tradicional essencialista fez. O legado dessas pedagogias foi um aluno desobediente, que não entendeu o conceito de liberdade e que adquiriu pouca formação. Cabe dizer, que essa era a pretensão da falsa pedagogia burguesa.

Saviani, em *Escola e Democracia*, faz uma analogia entre pedagogia da essência e da existência com a teoria da curva da vara de Engels. Segundo ele, o que ocorreu na transição da pedagogia de uma para outra, foi a inversão de posturas antagônicas e radicalização dos interesses dominantes no processo educativo. Esse antagonismo nas teorias da educação é discutido também por Suchodolski ao afirmar que, tudo o que pertencia a pedagogia da essência estava errado, a pedagogia da existência não proporciona um avanço epistemológico para a ciência da educação, ao contrário significou apenas uma relação de extremos.

Para a solução dessa querela faz-se necessário a presença de outra teoria da educação que busque superar as limitações de ambas. Não basta o dogmatismo da pedagogia tradicional, nem o liberalismo da pedagogia da escola nova. Nem essência, determinada “apriori,” e nem existência

livre, mas um aproveitamento maduro dos princípios que norteiam essas teorias e que podem ser aproveitados na atualidade.

As posições mais aceitas, no sentido de superação dessa dicotomia, e com a qual concordamos, consiste em postular uma pedagogia crítica, dialética, uma pedagogia que possua em seu bojo um novo conceito de mudança. É uma pedagogia que deve indicar a “justa medida⁷” na esfera pedagógica. Essa pedagogia, embasada nos princípios do materialismo histórico possui elementos norteadores para a interpretação da realidade. Nessa pedagogia não se despreza todos os princípios da pedagogia da essência. Exemplo disso é caso da disciplina. A disciplina, como sabemos é um dos fortes pilares da pedagogia essencialista. A pedagogia dialética entende que a disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer aula. Não o extremismo da disciplina tradicional mas uma disciplina coordenada por uma autoridade autêntica aliada a princípios da pedagogia da existência.

A pedagogia dialética busca superar os antagonismos em todos os sentidos. É o caso, por exemplo, da importância que atribui ao meio no qual o aluno se encontra inserido. Para a pedagogia tradicional a realidade não precisa ser aprendida. Diferente disso, a pedagogia dialética entende a realidade como ponto de partida para a aquisição de conhecimentos e para a concretização de mudanças.

Dessa forma a partir da práxis como postura educativa na busca de transformar a realidade “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” (FREIRE, 2011, p.94). Por outro lado, devemos apostar no diálogo como condição imprescindível para romper esse dualismo. A relação dialógica, permite-nos a compreensão de que o “O educador já não é o que apenas educa, mas o que , enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. (FREIRE, 2011,p.95-96). E nesse contexto que aparece a compreensão coletiva do processo educativo descrito na tão citada frase de que “Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p.96)

● _____
⁷ A idéia de *justa medida* é um conceito desenvolvido no ideal ético grego, principalmente em Aristóteles, para demonstrar a possibilidade de equilíbrio entre as ações humanas. Aqui entendida entre as duas concepções antagônicas.

Quando vemos, pais, professores e alunos preocupados com a questão sobre qual método utilizar e quando percebo a maneira que as teorias pós-modernas estão invadindo o universo da ciência pedagógica, penso que essa “aporia metodológica⁸” é resultando da ausência de uma teoria da educação que dê conta da realidade. No meu entender a pedagogia dialética e a Teoria Crítica⁹ aliada a educação, possuem um potencial muito fecundo que contribui significativamente na formação do educador. Não é um potencial que se baseia numa denúncia estéril e ineficaz da realidade e das outras teorias da educação, mas, ao contrário, é um viés de superação e de possibilidade de emancipação do ser humano.

Pensamos que a questão a ser levantada por nós educadores é muito simples: que professor eu quero formar? Se eu quero formar um professor tradicional, há uma teoria e várias práticas que embasam esse modelo. Se eu quero formar um professor liberal, há nas teorias da educação toda uma pedagogia que se sustentou sobre os princípios da dessa escola e sociedade. Mas se quero comprometer-me com um educador crítico-dialético-progressista, aí, terei que pensar e repensar, uma postura epistemológica e prática que de conta da realidade conflitiva. Sem dúvida por essa via o compromisso é bem maior.

Ao nosso entender, os cursos de formação de professores, principalmente os de pedagogia, necessitam constantemente reavaliarem a concepção sobre qual educador queremos formar. Muitos colegas vêm com espanto, o fato de alguns recém formados em cursos de pedagogia ao se inserirem no universo de trabalho, utilizarem, quase que na totalidade os princípios da pedagogia essencialista-tradicional. Para mim, esta questão é decorrente da forma que foram educados. Se a pedagogia dialética não surtir efeitos é por que não foi dialética. Essa questão abre espaço para uma outra característica da pedagogia dialética que Paulo Freire discute na obra *Pedagogia da autonomia*. É a idéia de que ensinar exige comprometimento. Esse

⁸ Uma espécie de beco sem saída.

⁹ Estou fazendo referência aqui a teoria produzida pelos pensadores da *Escola de Frankfurt*. Essa linha de discussão faz parte de estudos que desenvolvemos em pesquisas como membro do grupo de pesquisa *Teoria Crítica e educação* da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e que publicamos na revista Espaço pedagógico ainda em 2000. Um primeiro estudo é sobre **A pedagogia da Radical de Henry Giroux** e um segundo Sobre a **Indústria Cultural e o desaparecimento da infância**. Posteriormente essa perspectiva orientou estudos de Habermas e tem contribuído atualmente para reflexões no campo dos Fundamentos da Educação Ambiental e Popular.

comprometimento se dá tanto no viés ético (responsabilidade com o aluno que estamos formando), quanto no postura epistemológica que defendemos.

A pedagogia crítico-dialética-progressista, quando bem trabalhada, possibilita ao professor e ao aluno, não apenas um novo discurso, mas uma nova prática. É uma pedagogia que não se coaduna com as proposições do sistema vigente. É uma pedagogia que aceita o diferente e utiliza da crítica porque a entende como necessária para que ocorram mudanças significativas não somente na escola, mas na sociedade como afirma Libâneo: “Integrar aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes a transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ela valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura-construída socialmente- e cumpre esse papel pelo processo de transmissão/ assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens.¹⁰”

É uma pedagogia virada para o futuro como afirma Suchodolski: “Na concepção da educação dirigida para o futuro o presente deve ser submetido a crítica, e então deve acelerar o processo de desaparecimento de tudo o que é antiquado e caduco, acelerando o processo de concretização do que é novo.¹¹”

Em outros termos é uma pedagogia para além dos métodos autoritários ou democráticos como percebe Saviani. É uma pedagogia comprometida com a prática social: “Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática pedagógica, tem na prática social o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada.¹²”

É uma pedagogia que possibilita ao educador, um comprometimento com mudanças sociais e, necessariamente lhe confere, um estatuto seguro para a construção de uma proposta pedagógica na realidade onde ele atua ou vai atuar.

Esses indicativos me levam a afirmar, que fazer educação é assumir um compromisso político. No bojo dessa opção político-pedagógica, é imprescindível uma clareza sobre qual é a teoria da educação que fundamenta a minha prática.

• _____
¹⁰ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 1985, p134.

¹¹ SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas, 1992, p. 129.

DESAFIOS DESSA PROPOSTA PARA BRASIL E NICARÁGUA

Portanto, a formação docente é um tema muito caro para a sociedade e por isso é campo de disputa ideológica e política. É necessário um investimento político para a formação de professores, espera-se que estes tenham uma boa formação teórico-prática de modo que se sintam preparados e seguros para assumir a carreira do magistério. (GONÇALVES, CARVALHO, 2017, p. 131).

Nesse cenário de múltiplos movimentos perguntamos: em termos de metodologia, onde se traduz essa Pedagogia Problematicadora? Nos temas geradores. Mas o que é mesmo um tema gerador? “Um universo mínimo temático” (FREIRE, 2005, p.101). De onde emanam os temas geradores? “Será a partir da situação presente, existencial concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100).

O tema gerador não está pronto e deve ser trazido pelos educandos e pelo educador. Freire sugere um buscar temático nos contextos concretos: “O momento desse buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p.101). Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer à dialogicidade da educação libertadora, portanto, deve ser igualmente dialógica. Respeitando os diferentes sujeitos, Freire acredita que não se trata de ter nos homens objetos de investigação, mas sua compreensão de mundo e linguagem, onde se encontram inseridos e envolvidos com seus temas geradores.

Dada a pertinência dessas inquietações, o diálogo como categoria de resistência, além de uma exigência, deve se apresentar como condição necessária para o estabelecimento e fortalecimento da identidade das escolas em diferentes contextos. Trata-se de um processo em construção, aberto ao novo.

No entanto vivenciamos no Brasil além de muitos avanços e muitas práticas inovadoras carregadas de sentido e de transformação social voltada a emancipação, alguns elementos que buscam limitar os referidos avanços desse horizonte progressista que a seguir listamos:

● _____
¹² SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 1999.p.86.

- O *Movimento Escola Sem Partido*, que procura coibir qualquer manifestação de formação crítica e política na escola, é antagônico e limitador das potencialidades educativas. Quando Freire retornou do exílio, ele afirmava que era necessário após a ditadura ter que reaprender o Brasil. Consideramos que após o recente golpe vivenciado no Brasil e preciso estudarmos mais essa face da *Pedagogia do Opressor*. Faz-se necessário o exercício de mais duas categorias propiciadas pelo diálogo: reaprender e resistir. Nesse contexto atualmente em nosso país nos esforçamos demonstrar que isso é possível, a fim de que possamos vencer toda e qualquer tentativa de subordinação planejada pelo opressor. Vivenciamos um tempo em que conhecemos bem as marcas de ser oprimido, faz-se necessário que estudemos a *Pedagogia do Opressor* e que possamos dialogar contra a “*Escola Sem Partido*”, essa “*Lei da Mordaza*”. Esses elementos reforçam o quanto o Pensamento de Paulo Freire, no ano que lembramos 20 anos de sua morte, nos serve de referência para uma *Pedagogia da Contra Marcha* como Capacidade de Resistência em tempos de (des)governo em nosso país;
- As *políticas neoliberais* endereçadas dos Estados Unidos da América possuem grande impacto no encolhimento das garantias conquistadas nos últimos anos tanto no oferecimento de novos endereçamentos que interferem diretamente nas políticas educativas como, por exemplo, na implantação do Novo Ensino Médio como também na nova estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio. Esses aspectos acabam limitando o acesso dos filhos (as) dos trabalhadores ao Ensino Superior bem como interferindo na perda de identidade dos nossos currículos próprios;
- O Brasil vivencia uma *profusão de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares* que estão inseridas num amplo movimento de *reformas neoliberais* que vêm sendo desenvolvida na América Latina e possuem como um dos eixos a expansão da Educação Básica.
- O visível esforço do governo com seus órgãos de controle de limitar e inibir pensamentos crítico nos processos formativos;
- Uso de campanhas, legislações e livro didático como instrumento de inibição e despolitização do fazer pedagógico;

- A *Nicarágua* após anos de revolução hoje vivencia um processo de abertura democrática e de ampliação de direitos;
- Uma das principais conquistas dessa ampliação é o Direito a Educação;
- A palavra de ordem na *Nicarágua* refere-se ao termo protagonismo. A partir da perspectiva de uma educação crítica, progressista libertadora o Ministério da Educação – MINED assume-se como um ministério da família o que contribui no conjunto das ações em grande participação da comunidade nas decisões formativas;
- Na *Nicarágua*, neste momento Paulo Freire é sim visto como um grande educador de todos os tempos. Há muitas lembranças de sua estada no país em 1982;
- Há muitos desafios a formação de educadores da *Nicarágua*: Formação continuada e permanente pois durante algum tempo isso não ocorreu por opções políticas; Formação dos “maestros empíricos” que refere-se a uma decisão política de um governo anterior em selecionar docentes sem formação alguma ou com pouca formação em termos de educação formal;
- Necessidade urgente de Formação aos Professores da Educação de Jovens e Adultos;
- Uma potencialidade da *Nicarágua* é assumir a perspectiva Progressista freiriana, libertadora e humanizadora como horizonte orientador de sua formação. Isso é tão evidente que quando de nossa presença no país como conferencista o ministro Salvador Venegas solicitou a tradução do texto *Situación y Desafíos de la Formación y Capacitación de Docentes* que está sendo utilizado como material de estudo pelos 56 mil docentes do país.
- Outro aspecto potente na *Nicarágua* é uma postura de maior resistência ao “canto da sereia” da lógica Neoliberal.
-

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PEDAGOGIA FREIRIANA COMO LAMPEJOS DE INSERÇÃO CRÍTICA E DE ESPERANÇA AOS (AS) PROFESSORES (AS)

Mesmo reconhecendo as limitações impostas a formação crítica do professor no histórico dos dois países cabe reforçar que como condição de primeira a Pedagogia Crítica-dialética e Progressista reconhece esses movimentos fundamentais para que possamos almejar

uma outra realidade a ser construída e portanto transformada. Daí a necessidade de uma formação que transcenda a perspectiva adaptativa e que possa servir de instrumento de intervenção crítica no mundo através de um ensino crítico-problematizador.

As terminologias *Inserção-Adaptação* mesmo aparecendo em momentos específicos de obra de Freire, permitem a partir de uma perspectiva hermenêutica ser identificadas em diferentes momentos, mesmo sem terem sido mencionadas diretamente. Trata-se de categorias fundamentais para a compreensão de nossa condição existencial no mundo pois o autor considera que talvez nenhum ser no mundo tenha tida tamanha capacidade de adaptação de que o homem e a mulher.

Quanto a *adaptação* ela já aparece na *Pedagogia do Oprimido* relacionada a concepção de educação bancária e *inserção* associada a capacidade interventiva do ser humano, como vemos: “Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” de educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitam os homens no arquivamento dos depósitos que são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. (FREIRE, 2011, p. 83)

Há outro momento em que Freire se pronuncia diretamente sobre essas categorias no contexto de uma entrevista já na sua fase mais tardia. Nessa ocasião ele está discutindo a necessidade, importância e também seu sonho de ver o Brasil “cheio de marchas” pois elas consistem para ele em “expressões mais fortes da vida política e cívica do país” no sentido de inconformidade, capacidade de resistência e de luta contra os opressores. Daí a necessidade de transcendermos a *adaptação* pelo horizonte da *inserção crítica e interventiva* no mundo: “é que na adaptação há uma adequação, há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc. E na inserção o que há é a tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2015, digital).

Nesse horizonte o Freire manifesta a sua recusa a qualquer posição fatalista sugerindo que na condição de seres inacabados devemos realizar esse movimento atingimento de nossa vocação ontológica dessa busca permanente do ser mais. Ressalta que essa é a nossa grande tarefa. E nesse movimento é fundamental considerarmos nossa capacidade de *inserção interventiva* no

mundo. Paralelo a esse processo, quando não nos distanciamos dessa busca permanente nos humanizamos.

Podemos afirmar que o conjunto da obra freiriana aponta para a *inserção* como seu modo de ser e estar no mundo em todas as relações que estabeleceu. Mas para além da *Pedagogia do Oprimido* em que apresenta as condições e reivindicações dessa *inserção interventiva* na busca de processos humanizadores-ibertadores e superando a mera adaptação, vai ser na *Pedagogia da Esperança* em que retoma essa temática de forma direta: “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1992, p. 91)

Transcendendo a concepção de uma esperança confundida com imobilidade e inanição a *Pedagogia da Esperança* é apresentada como um grande instrumento de denuncia a toda e qualquer forma de injustiças e de opressões que conhecemos no decorrer da história que impediram e impedem a realização da nossa condição ontológica. Dessa forma pela *inserção interventiva*, pelo reconhecimento da sua condição de sujeitos históricos é que os homens e mulheres constroem a esperança como luta na direção do “inédito viável”.

Isso aparece já nas primeiras palavras da *Pedagogia da Esperança* onde Freire critica os discursos recorrentes no mundo que defendem “a nossa adaptação aos fatos” e que acusam as perspectivas que trazem a utopia e sonho como perspectivas inúteis e inoportunas e questionam qual o sentido de escrever uma obra cujo temática geradora é a esperança. Desse modo a *inserção interventiva* e crítica integra nossa condição ontológica, pois “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial histórico”.

Podemos afirmar que a desesperança está associada a *adaptação* como um dos momentos de sua inserção e a esperança a *inserção crítica* como um novo momento de ação, pois com a desesperança o ser humano tomba no “fatalismo e no pessimismo” concebendo-se como ser adaptável apenas ajustado, já com a *inserção esperançosa* como condição ontológica, o ser humano deve “lutar para melhorar o mundo”. E uma das formas de alcance desse ideal está associada “educação da esperança” que contribui significativamente na inserção crítica.

Nesse sentido a tarefa do educador (a) na perspectiva da *inserção crítica* consiste em “através da análise crítica, séria e correta, desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer por que dificilmente lutamos”

Finalmente acreditamos que refletir sobre as teorias da educação a luz das categorias *Inserção-Adaptação* pressupõe para Freire reconhecer a necessidade de que para compreender a história é fundamental compreendermos o movimento das lutas de classes. Na sua compreensão “a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles” é desse horizonte compreensivo que o ser humano deve como ser histórico, lutar por um mundo menos feio e pelo enfrentamento de perspectivas que possam encolher seu sonho.

E então, a partir da experiência vivenciada nesses dois países tendo na esperança uma condição ontológica que se constrói por essa luta cotidiana é que acreditamos que os homens e mulheres conscientes da sua natureza humana devem se colocar em movimento de transformação esperançosa no mundo pela *inserção interventiva*. De maneira muito singela foi o que almejamos fazer no decorrer desse texto.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 14^a ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “*Escola sem partido*”: imposição da mordaca aos educadores. Disponível em: < <http://www.pagina13.org.br/educacao-2/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>> acessado em: 11/10/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERG, 2017.

GONÇALVES Vieira Rocha Suzane da, da CARVALHO, da Silva, Azevedo Isis. **Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, junho, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PEREIRA, Vilmar Alves Pereira, RINALDI, Graziela, da Rosa. **A atualidade da categoria Diálogo em Freire em tempos de “Escola sem partido”**. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/6895/4518>> Acesso em 22/08/2017.

PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima; TELMO, Paula. **Educação Popular e a Pedagogia da Contra Marcha**: uma homenagem a Gomerindo Ghiggi. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas SP: Papirus, 1995.