

ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

política, responsabilidade e autoridade em questão



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão / Antonio J. Severino... [et al.] ; Francisca Eleodora Santos Severino, (org.). — São Paulo : Cortez, 2011.

Outros autores: Cleoni Maria Barboza Fernandes, Gomercindo Ghiggi, Pedro Goergen, Valdemir Guzzo
ISBN 978-85-249-1733-2

1. Cidadania 2. Ética 3. Professores - Formação profissional I. Severino, Antônio J. II. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. III. Ghiggi, Gomercindo. IV. Goergen, Pedro. V. Guzzo, Valdemir. VI. Severino, Francisca Eleodora Santos

11-04181

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Ética e formação de professores : Educação 370.71
2. Ética e formação docente : Educação 370.71

Antônio J. Severino
Cleoni Maria Barboza Fernandes
Francisca Eleodora Santos Severino (Org.)
Gomercindo Ghiggi
Pedro Goergen
Valdemir Guzzo

ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

política, responsabilidade e autoridade em questão

1ª edição
2ª reimpressão



ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: política, responsabilidade e autoridade em questão

Antônio J. Severino / Cleoni Maria Barboza Fernandes / Francisca Eleodora

Santos Severino (Org.) / Gomercindo Ghiggi / Pedro Goergen / Valdemir Guzzo

Capa: Cia. de Desenho

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Ana Paula Ribeiro

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 2011 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso na Índia – fevereiro de 2014

Sumário

PREFÁCIO

<i>Pedro Goergen</i>	7
----------------------------	---

APRESENTAÇÃO

<i>Francisca Eleodora Santos Severino</i>	15
---	----

CAPÍTULO 1 Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores: diálogos com Paulo Freire <i>Gomercindo Ghiggi</i>	27
---	----

CAPÍTULO 2 As dimensões ética e política na formação docente <i>Valdemir Guzzo</i>	43
--	----

CAPÍTULO 3 Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da <i>humanidade</i> do humano <i>Cleoni Maria Barboza Fernandes</i>	58
---	----

CAPÍTULO 4 Ética e responsabilidade social no ensino superior <i>Francisca Eleodora Santos Severino</i>	78
---	----

CAPÍTULO 5 Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética <i>Pedro Goergen</i>	93
--	----

CAPÍTULO 6 Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos <i>Antônio Joaquim Severino</i>	130
--	-----

Prefácio

O desenvolvimento de sociedades em formação como a brasileira depende de vários fatores, todos considerados prioritários e indispensáveis. Imediatamente nos lembramos da saúde, da habitação, da economia, da alimentação, da segurança, do trabalho, da educação etc. Muitas vezes, destaca-se a educação sob o argumento de que nenhum país conseguiu realizar seus sonhos de desenvolvimento sem investir muito em educação. Os *tigres asiáticos* são referidos como exemplo. Na verdade, a vida social é um todo orgânico que só se desenvolve com o incremento harmônico de todas as suas partes. No entanto, é possível dizer que a educação exerce um papel-chave na medida em que ela trata da formação dos indivíduos, agentes de todo o desenvolvimento. Se postularmos a democracia e a justiça social como requisitos básicos da organização social, não é possível imaginar que tais objetivos possam ser alcançados sem acesso universal à educação de qualidade. Em especial, na sociedade dita do conhecimento, o acesso à educação de qualidade é um requisito fundamental para o exercício da cidadania.

A ênfase posta na educação também decorre de uma razão negativa, ou seja, da secundarização da educação frente ao fator econômico, considerado a locomotiva do progresso. De fato, há que distinguir entre a valorização discursiva e a valorização efetiva da educação como fator de desenvolvimento. Em especial, os políticos não se cansam de asseverar que a prioridade primeira deve ser a educação porque sem ela não haverá desenvolvimento. Apesar do discurso, não há uma de-

cidida opção política, com todas as consequências que isso implica, a favor da educação. As razões disso certamente residem, de um lado, no fato de que os investimentos em educação apenas surtem efeitos a médio ou longo prazos e, por isso, não atendem às urgências mais prementes da população e, de outro, porque não rende dividendos políticos junto a uma população obrigada a pensar em clave de curto prazo.

No interior do capitalismo, especialmente na sua recente versão neoliberal, registra-se o predomínio da ideia economicista de progresso, como se fora a economia sozinha a locomotiva a puxar atrás de si todos os vagões da sociedade. Tal postura assenta sobre um modelo classista de sociedade no qual importa o bem-estar das elites que, assim se pensa, viveriam melhor se não tivessem que carregar o peso morto dos setores economicamente improdutivos. No entanto, as recentes crises demonstram a inviabilidade desse projeto. Parece tornar-se sempre mais evidente que o desenvolvimento é inviável se não for universal e para todos. Visto dessa maneira, qualquer projeto de desenvolvimento depende essencialmente da educação.

Ao mesmo tempo, parece estar se tornando cada vez mais claro que a instrumentalização da educação como condição de desenvolvimento econômico, embora importante, representa apenas uma faceta da educação e, talvez, nem sequer a mais importante para o desenvolvimento humano. A tônica economicista, hoje predominante, precisa ser complementada pelo enfoque do direito de cada ser humano de desenvolver-se em todas as dimensões, mediante o acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente. Ora, isso pressupõe a integração social, o que não é possível sem o acesso e domínio, ou seja, sem o acesso à educação.

Na verdade, isto já se encontra subentendido nos ideais da Revolução Francesa da liberdade, igualdade e fraternidade. A trajetória já é longa, mas ainda não conseguimos aproximar-nos destes objetivos, considerados inerentes aos direitos do homem. O capitalismo conduziu-nos pelo caminho diverso da sociedade de classes, estranho àqueles ideais. O socialismo apresentado como uma alternativa à sociedade

de classes, perdeu terreno a partir da Primeira Guerra Mundial. A sociedade do bem-estar social, proposta como alternativa ao modelo socialista, foi, por sua vez, derrubada pelos ventos neoliberais que almejam um Estado mínimo e favorecem a privatização. A mais recente crise que eclodiu nos Estados Unidos e repercutiu mundo afora indica com muita clareza que também este modelo está esgotado. Toda a história da modernidade está marcada por uma profunda ambiguidade entre os avanços da racionalidade científica e o renitente atraso em termos de desenvolvimento humano. Conhecimento e ignorância, fartura e fome, saúde e doença, miséria e riqueza convivem lado a lado. Independentemente de quaisquer ideais transcendentais ou de determinações ontológicas, a barbárie e os riscos que ameaçam o futuro da humanidade exigem que o modelo social hoje vigente seja rediscutido.

Os problemas ambientais balizam, de certa maneira, os limites abissais que ladeiam as trilhas da barbárie que viemos seguindo até o presente. Os riscos estão surpreendentemente ligados ao modelo de racionalidade expresso na ciência e tecnologia. E é precisamente este modelo de racionalidade que impregna a educação instrumental que objetiva adaptar e assim tornar o homem útil ao sistema econômico. Não é o ser humano, enquanto ser humano, que se encontra no centro da educação, mas o sistema ao qual ele tem que ser moldado. Vale dizer, também, que não é a educação pela educação que nos livrará das ameaças às quais estamos expostos. É hora, então, de perguntar que educação é essa que temos, para que, e a quem ela serve. O modelo de educação instrumental, fortemente privado e privatista, posto a serviço, na essência, dos interesses do capital, precisa ser repensado desde a perspectiva do direito de todos ao exercício da cidadania no contexto da esfera pública, democrática e universal.

Nesse contexto desponta, com renovada força, a formação do professor agente da formação ética e política de todos. Embora haja o encantamento técnico que, por vezes, já fantasia com a possibilidade do descarte do professor ou sua transformação em mero operador de equipamentos eletrônicos de ensino, apenas estamos iniciando a reflexão sobre a importante categoria da presencialidade como fundante de

uma nova sociedade, orientada em categorias como alteridade, multiculturalidade, tolerância, diálogo. O contato do humano com o humano não pode ser rompido pela intermediação da máquina, sobretudo não no processo formativo. Não se trata aqui de negar a importância e as vantagens da educação a distância, mas de alertar para a importância formativa da presença. A presença ou presencialidade, como alguns preferem, enquanto categoria ontológica do ser humano, deve ser considerada elemento estruturante da formação humana.

Ética e política no contexto dos tempos pós-metafísicos em que vivemos fundam-se, sobretudo, na ordem do argumento, que exige abertura, reconhecimento, diálogo e, portanto, presença do outro. A presença tem insubstituível importância na conformação dos sentidos como, por exemplo, o sentido do ouvir, hoje tão obnubilado pelo ver. Se ética e política se fundam na interlocução, o ouvir passa a ocupar nova centralidade. A formação para a cidadania, que é o que os futuros professores devem aprender, implica, além do domínio de conteúdos, a capacidade de entender e de relacionar-se com o outro como ser histórico/social/cultural. Para relacionar-se são necessárias duas condições: primeiro, saber ouvir o outro para conhecer suas formas de pensar, de representar o mundo, de relacionar-se com os outros; e, segundo, saber auscultar-se a si mesmo pelas mesmas razões. Este é o espaço fundacional de uma nova ética secularizada, não relativista, do vínculo, do cuidado, da tolerância, do respeito, da responsabilidade.

Conhecer o outro e autoconhecer-se significa necessariamente partilhar semelhanças e diferenças sobre o chão das tradições culturais, das histórias familiares, da religião, da etnia, do sentimento nacional. Estes elementos, frequentemente esquecidos, representam a complexidade e a responsabilidade da formação docente. Só a partir desse partilhamento de lugares-comuns e diferentes, o professor pode encontrar o sentido de sua práxis pedagógica. À medida que nos distanciamos dos tempos da repartição de verdades e normas, nos aproximamos do tempo de buscas comuns, do reconhecimento das diferenças, da tolerância e da responsabilidade. Consensos são difíceis, mas aproximações

são possíveis. No aproximar-se abrem-se planos e espaços que permitem caminhar e crescer juntos.

Os educadores precisam ser formados para construir uma escola que diga algo aos seus alunos nesta perspectiva. Enquanto a escola for percebida pelos alunos como uma obrigação sem sentido, há algo de profundamente errado na educação. A escola não pode continuar sendo estranha à vida, nem pode ser uma acomodação ao que não é bom para o indivíduo e para a sociedade. A práxis deve ir ao encontro da vida não para repousar na indignidade que a impregna, mas para desafiá-la com um projeto de dignidade, de cidadania, de vida melhor. Esse projeto só pode ser realizado pela atuação individual e institucional dos sujeitos, capazes e decididos a se engajar na luta por uma sociedade melhor para todos. A formação desses cidadãos é tarefa da sociedade como um todo, de todos os setores e instituições que a integram. Ao lado da família, da mídia, das organizações políticas e religiosas, cabe à escola parcela importante dessa responsabilidade. A escola tem a responsabilidade de contribuir para a formação ético/política dos futuros cidadãos.

O primeiro passo é o exame crítico da atuação da escola contemporânea no contexto da formação dos cidadãos. Parece ser consenso que na escola ocorre um esvaziamento das dimensões ético/políticas frente ao incremento da instrumentalização mercantilista/produtivista da educação que assume os valores do sistema e os consagra junto às jovens gerações como chaves da vida bem-sucedida, enaltecendo ou mesmo sacralizando o individualismo, o egoísmo, a competitividade, as vantagens e o consumo. Se bem é verdade que a escola ou a educação formal estão e devem estar integradas aos processos sociais como um todo, é verdade também que ela deve distanciar-se criticamente da realidade, visando ao amadurecimento crítico/reflexivo das crianças e dos jovens e estimulando o desenvolvimento da capacidade de indignar-se e resistir ao enquadramento imposto pelos interesses do sistema. A capacidade crítico/reflexiva não é passível de ser transmitida aos alunos.

Ela pode ser aprendida a partir dos estímulos emitidos pelos professores e pelo ambiente escolar como um todo no horizonte do direito à dignidade individual e da justiça social. É o lento desenvolvimento da compreensão sócio-histórica e da capacidade de nele intervir com vistas à superação dos males estruturais do sistema e à conquista de um mundo mais justo, equitativo e humano. Não há mágica pedagógica para alcançar isso; só é possível avançar no paulatino compromisso da escola e dos seus professores com a promoção das pessoas na perspectiva da justiça social.

Tal estratégia não implica a alienação socioeconômica da escola; apenas exige a reversão de seu sentido mercadológico/consumista para o da equidade e da justiça social. A escola precisa tornar-se a fonte primeira de um novo projeto de uma sociedade mais justa e democrática. A mais importante tarefa da educação contemporânea é encontrar formas de favorecer o desenvolvimento de um homem novo que, fortalecido na sua subjetividade, tenha consciência de sua condição humana de ser com o outro e se sinta comprometido com a construção de um *ethos* da convivência humana. Trata-se de uma tarefa nada fácil porque esta consciência e compromisso devem afirmar-se em meio a um mundo adverso dominado pela promoção individual, pelas vantagens do momento e pelo consumo individual. E não é fácil, também, porque pressupõe uma profunda revisão dos pressupostos e compromissos ideológicos do atual modelo escolar.

Tal projeto de educação de sentido ético/político não é possível sem interferência entre os indivíduos, sem confronto de ideias. É natural o embate entre diferentes interesses, desejos, ideais, práticas, visões de mundo. Mas em vez de fugir dessa realidade buscando abrigo no discurso idealista das verdades e valores prontos, é necessário fazer dessa realidade contraditória e ambivalente o chão mesmo sobre o qual a educação deve construir formas de encontro, de convivência, de relações respeitadas com base em princípios comuns referidos à dignidade subjetiva e à justiça social. Este é o grande desafio da ética e da política contemporâneas.

Já não tem lugar o despotismo pedagógico que, por tanto tempo, norteou a prática educativa no campo da ética. A famosa pergunta grega se a virtude pode ser ensinada deve ser dada hoje com base em uma nova compreensão do sentido da educação que implica, antes de tudo, uma rigorosa revisão da fé no conhecimento. Se desde os gregos, de uma maneira ou de outra, sempre se acreditou numa relação causal entre conhecimento e ética, os rumos pelos quais enveredou a modernidade não deixa dúvidas a respeito da falsidade desse pressuposto. Nem o esclarecimento epistêmico nem a instrução ética garantem um agir eticamente responsável por parte do indivíduo. Para Sócrates, um sujeito conhecedor seria necessariamente um sujeito virtuoso. Hoje na sociedade do conhecimento, da ciência e tecnologia, depois de Auschwitz, de Hiroshima e em meio à bárbara destruição do meio ambiente, surgem os primeiros sinais de um novo desencantamento das novas divindades que substituíram os deuses medievais: a ciência e tecnologia.

As certas metafísicas, incluindo aí a própria ciência, que sustentam a autoridade do educador, tornam-se movediças e instáveis, exigindo novas formas de mediação que reconfiguram, por completo, a esquemática relação ensino/aprendizagem. Particularmente a formação ética envolve uma profunda e quase imperscrutável transformação do sujeito num ser politicamente sensível, ciente de sua responsabilidade social. A escola, assim entendida em sua abrangência formativa envolvendo as dimensões simbólicas da epistemologia, da ética e da estética, vai muito além da mera transmissão de conhecimentos e valores. Educar é um processo de estruturação da subjetividade que abrange a sensibilidade e a vontade e, portanto, uma atividade histórico-social, em sua natureza distinta da intervenção meramente técnica.

O processo educativo é orientado por uma intencionalidade histórica e socialmente condicionada que, de um lado, conecta o sujeito aos comportamentos cristalizados na cultura, mas, de outro, o relaciona, pela consciência crítica, aos ideais ontológicos da liberdade e autonomia. Liberdade e autonomia são condições utópicas que, embora jamais realizáveis em plenitude, servem de referência libertadora das

imposições socioculturais. No contexto da sociedade globalizada contemporânea, os códigos éticos, instituídos em contextos sócio-histórico-culturais distintos, se aproximam e coabitam exigindo estratégias de convivência. Esta é uma consequência natural do processo de secularização posto em movimento desde o início da modernidade, que permitiu intencionalizar as ações a partir das atividades da consciência. E é precisamente aqui que reside o grande desafio da educação moral na atualidade: o que é consciência moral num mundo interconectado e globalizado? Qual o espaço e o limite da vontade e do arbítrio num contexto em que o indivíduo parece totalmente determinado pelo sistema? Como gerar nos indivíduos a disposição de agir eticamente? As respostas a essas perguntas, sobre as quais refletem os textos do presente livro, parecem não poder fugir de uma condição fundamental: envolver todas as pessoas como parceiros iguais nesse decisivo e vital diálogo.

Pedro Goergen

Apresentação

Este é um livro composto pelo diálogo entre autores, oriundos da Filosofia, da Sociologia e da Pedagogia, que têm na reflexão sobre ética seu ponto de convergência e diferenciação. Respeitando a especificidade de sua formação e prática no campo da educação, cada um desenvolve sua reflexão a partir da complexidade e desafios das mudanças sociais gestadas no âmago da sociedade globalizada. Esta, que tem na informática e na multimídia seus mais fortes pilares da justificativa de sua hegemonia, vem impactando a educação, impondo mudanças que esvaziam o sentido ético não apenas na escola, mas também na família e em toda extensão das relações humanas, em geral.

A coletânea se abre com destacado prefácio de Pedro Goergen. Nele o autor discorre sobre a necessidade e a importância da educação no atual cenário da civilização. Qualquer projeto de desenvolvimento que se possa almejar para a sociedade depende essencialmente da educação, o que já ficara subentendido emblematicamente nos ideais revolucionários que se seguiram aos da Revolução Francesa. É nesse cenário que se situa o relevante papel da formação do professor como “agente da formação ética e política de todos”. Dimensões que se articulam intimamente no âmbito da formação humana, na medida em que a presença reconhecida do outro, a interlocução, o diálogo, são suas condições imprescindíveis. “Conhecer o outro e autoconhecer-se significa necessariamente partilhar semelhanças e diferenças sobre o chão

das tradições culturais, das histórias familiares, da religião, da etnia, do sentido nacional”, sintetiza com maestria todo o alcance de um projeto educativo à altura dos desafios que são colocados.

Os capítulos que se seguem nos trazem subsídios para desdobrar a reflexão sobre esses desafios, tais como se configuram na formação e na prática dos professores.

As relações entre o campo da produção do conhecimento em Filosofia relacionado ao campo da ética e a sua aplicabilidade em educação vêm passando por metamorfoses, embora ainda não se perceba claramente os contornos desta transformação. Dito de outra forma, o que se explicita ao olhar mais arguto dos autores é sim a necessidade de esclarecer e discutir a formação de uma ética transvalorizada pelo egocentrismo hedonista, que justifica e mascara a falta de compromisso social daqueles que aceitam sem questionamento as novas formas da produção do conhecimento escolar delineadas pelas formas do “bem viver” na sociedade globalizada. Neste sentido, esclarecem, em suas reflexões, que nada se compara às transformações e desafios que vem experimentando atualmente o campo da educação.

Se, no passado, a escola fora concebida como espaço, por excelência, de ensino e aprendizagem, hoje ela se vê compelida a diluir suas fronteiras espaçotemporais ao aproximar-se e comportar-se como empresa da produção em série de bens materiais intangíveis. O ritmo das mudanças, em termos da abrangência e intensidade, vem esgarçando o ideal ético da formação escolar universal e justa, uma vez que a natureza específica da instituição escolar como uma instituição moderna não encontra mais sua justificativa em valores socioculturais que articulam conceitualmente o humanismo ético. A escola, para desespero dos educadores, vem cumprindo de forma canhestra seu papel de agente de integração social, com a institucionalização de modelos educacionais voltados para as necessidades de mercado, que mais e mais estimula o hedonismo e o consumismo como forma de afirmação da identidade. Tal fato só faz aumentar a responsabilidade dos educadores, que se veem compelidos a educar jovens com novos

valores. Tais valores não encontram respaldo filosófico existencial, dada a rapidez com que são aceitos, colocados em prática e descartados. Os professores, perdidos num mar de informações desencontradas, muitas das quais inseridas pelos empresários que mais e mais se insinuam no campo educacional do Brasil e do mundo em constante transformação, buscam desesperadamente respaldo conceitual em cursos de formação continuada, educação permanente, educação para a vida, entre muitos outros que lhes são oferecidos com vistas a superar a alardeada inadequação dos conteúdos escolares para a inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho. Eis aqui o que levou os autores ao desafio desta reflexão: urge retomar a reflexão sobre ética em educação no âmbito da filosofia política em consonância com a Pedagogia e a Sociologia da Educação. É preciso confrontar as teses disseminadas pelos empresários da educação que alardeiam a necessidade de formação de professores para uma educação mais conectada com o presente e com as necessidades do mercado de trabalho. Apoiados pela alta tecnologia da informação e pelos interesses econômicos, esses empresários apelam para as parcerias quando podem insinuar a necessidade de novos temas disciplinares que reforcem a emergência de uma nova ética permissiva e hedonista calcada na autossedução. O narcisismo hedonista que vem impregnando as relações escolares “funciona como uma nova tecnologia de controle flexível autogerido”, na expressão de Goergen, que “socializa” para a nova ordem o indivíduo egocêntrico, de modo que a apreensão da alteridade desaparece em função da individualidade. Na escola, professores e alunos são instados a ignorar que se tornar humano não prescinde de um processo histórico no qual construímos nossa identidade na relação com o outro; sendo a escola um dos pilares dessa relação, a constituição da identidade só se dá a partir da inclusão do diferente, inclusão daquele que é diferente do mesmo.

Numa perspectiva crítica, delineia-se o perfil político deste livro que se constrói no diálogo realizado na interface entre Filosofia, Pedagogia e Sociologia, com as contribuições de Antônio Joaquim Severino, Pedro Goergen, Gomercindo Ghiggi, Valdemir Guzzo, Cleoni Maria

Barboza Fernandes e Francisca Eleodora Severino, que é também responsável pela organização da obra.

Os capítulos iniciais da coletânea *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão* dialogam entre si a partir do tema da ética na formação de professores, cabendo aos autores Gomercindo Ghiggi, Valdemir Guzzo e Cleoni Fernandes, a problematização inicial, mediante discussão dos dilemas da formação dos professores à luz das contribuições de Paulo Freire, que cada vez mais se mostram contemporâneas frente aos desafios de uma formação que se faz no tênue equilíbrio do confronto entre o velho e o novo no âmbito das práticas educacionais. O capítulo de Francisca E. S. Severino funciona como provocação inicial para os dois grupos de autores, esquentando o debate à luz de uma discussão que destaca a necessidade da adequação ética ao processo de inclusão escolar que exclui os alunos *em medida socioeducativa* por tentar enquadrá-los ao sistema mediante uma ética que não encontra seus fundamentos conceituais na realidade fraturada pelo que Goergen chama de “intervalo pós-moderno”. Tal ética, herança da ciência positivista, não dá conta da dialética da identidade em processo, no qual se constitui a individuação/socialização dos jovens estudantes em geral, e muito menos dos jovens em medida socioeducativa.

Todos os autores se esmeraram para desvelar a nova ética em processo constitutivo. Coube a Pedro Goergen e a Antônio Severino a difícil tarefa de diagnosticar os paradoxos que engessaram por longo tempo a Filosofia da Educação, mantendo-a na camisa de força da tradição. Goergen produz um primoroso diagnóstico do contexto atual e, nesse contexto, destaca a ética e os valores da educação em suas contradições processuais na constituição da identidade dos jovens, que é compartilhada pela família e pela sociedade.

Severino inova e areja a Filosofia ao sistematizar, de forma lúcida, a nova ética que se constitui no bojo das múltiplas relações sociais que se imbricam e se determinam nas contradições que constituem a educação brasileira, assumindo sua historicidade e determinações sociais sem, contudo, abandonar o âmbito específico da Filosofia.

Assim, no Capítulo 1, *Ética e Autoridade em Programas de Formação de Professores: Diálogos com Paulo Freire, Gomercindo Ghiggi*, busca resgatar a dimensão ética que Freire elabora para pensar a formação de educadores, com destaque para a retomada do conceito de autoridade. “Partindo de diálogos com educadores em *formação inicial*, o estudo tem a intenção de expor discussões surgidas a partir de práticas intituladas *dialógico-freirianas*, com a pretensão de extrair referências aos Programas de Formação de Educadores. A intenção é sustentar que o diálogo em Freire, tomado como dimensão ontológica, pode conviver com a prática da autoridade docente e, então, assumir a necessária dimensão ética, indispensável à formação de educadores e educadoras. O trabalho que deu sustentação ao texto de Ghiggi ‘foi desenvolvido com turmas de educadores em formação inicial’. Após discussões com os mesmos, foram propostas temáticas para o diálogo: *autoridade política, autoridade ética, autoridade epistemológica e autoridade pedagógica*. A utilização do questionário fez parte do trabalho como uma das etapas da investigação, após *largo* debate com os sujeitos da mesma. No contexto do debate aqui proposto, a natureza do trabalho da universidade, em relação à formação de educadores, é retomada. Por fim, cabe advertir que o presente trabalho, elaborado sob *orientação* de referências freirianas, é uma provisória reflexão acerca de uma das centrais dimensões dos processos de formação de educadores que tem instigado a quem atua no campo da educação: trata-se de elaborar a diretividade através da prática dialógica, não apenas sob a dimensão epistemológica ou pedagógica, mas também sob a perspectiva política da formação”. Gomercindo indica em Freire um código de ética para orientar o trabalho do educador. O ponto central da reflexão deste autor circunscreve a ética que envolve a autoridade do professor. Reivindica-se o ideal do convívio da prática da liberdade coexistindo com a prática da autoridade. Diante do cotidiano conturbado, é fundamental a compreensão de que forma o conceito de autoridade é recriado por Freire. Com Freire, ele discute a possibilidade da inserção de pessoas livres no processo de criação e construção coletiva de referenciais, sem comprometer a necessária presença da autoridade criadora.

A ética, que aparece como exigência escolar, mesmo como tema transversal dimensionando a formação para cidadania, é proposta como baliza para as políticas de formação de professores no mundo universitário, o que, para os autores da Coletânea, dá a dimensão política ao trabalho em educação.

Compondo o segundo capítulo, As Dimensões Ética e Política na Formação Docente, Valdemir Guzzo toma a ética e a política como componentes indissociáveis na formação acadêmica dos educadores. Tomando como referência sujeitos de sua pesquisa, o autor procura compreender as possíveis relações existentes entre ética, política e educação e como esses valores participam do processo de formação docente. “A atuação político-pedagógica transformadora envolve a formação do professor, no sentido de construir-se a partir da consciência ética e política de sua práxis. A escola terá análise concreta no momento em que os fundamentos das ações docentes estiverem voltados para a construção da cidadania, tarefa-chave da educação básica, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. A ética é entendida aqui como a reflexão sobre o ato moral que legitima as relações sociais, introduzindo, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito, questionando os princípios ligados à sua autonomia e ao seu contexto social. Os PCNs valorizam os conteúdos da escola no sentido de garantir acesso aos saberes socialmente elaborados que se constituem em instrumentos para o exercício da cidadania. A política remete a educar no diálogo, na práxis, na justiça e na liberdade. Nesse contexto, educação, ética e política se apresentam como agentes para o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, estabelecendo condições de possibilidade para a compreensão das exigências de uma formação que é técnica e política, mediatizada pela ética, viabilizadora de uma prática pedagógica consciente. Ética e política estão presentes para fazer desenvolver nos alunos da graduação, futuros educadores, a compreensão da estrutura do seu processo de aprendizado, aprofundando-o numa dimensão efetiva da educação. O tema é fundamentado teoricamente a partir do ideário Freireano tendo o

apoio em pensadores que têm na formação docente sua linha investigativa de pesquisas.”

Cleoni Maria Barboza Fernandes, como pedagoga, responde pelo terceiro capítulo, Formação de Professores, Ética, Solidariedade e Cidadania: em Busca da Humanidade do Humano. Lança-se à “reflexão que possa trazer uma síntese que, ao mesmo tempo, contemple a *boniteza* e a complexidade do vivido em experiências individuais e coletivas, refletidas no convívio cotidiano de ser *professora formadora de professores em formação*”. A premissa que conduz seu pensamento é a certeza de que a especificidade da educação reside na sua natureza práxica, condição de prática histórico-social, mediadora das práticas econômicas, sociais e culturais que sustentam a existência dos homens. “O trabalho desenvolve a tese de que, como toda práxis, a educação precisa fundamentar-se em valores éticos, de modo a inserir-se na dimensão ética dessa existência. Busca, então, compreender a inserção da ética na formação humana, para dela tirar implicações para o processo mediador do ensino, discutindo, particularmente, a questão de sua presença na formação e na prática pedagógica dos professores. A perspectiva assumida é aquela de uma concepção praxista da ética, que supera as cosmovisões da ética essencialista clássica e da ética naturalista moderna”. Cleoni aponta a necessidade de mudança no âmbito da educação em geral e na formação de professores em particular. Mas como mudar?! Por onde começar? Quando mudar? Não existem respostas prontas, pois a educação é processual! A educação está em todos os lugares por onde andamos, aprendemos a *com-viver* e a viver com ela. “Nessa tecitura cotidiana da vida interagimos com a educação como um processo histórico intencional existencial que produz e é produzida com os condicionantes desse processo histórico e cultural em cada tempo e em cada lugar”.

Acentuando as diferenças de abordagens entre Filosofia e Sociologia, Francisca E. S. Severino, no quarto capítulo, Ética e Responsabilidade Social no Ensino Superior, discorre a partir do paradigma das Ciências Sociais, em que se imbricam e se determinam conceitos da

Antropologia, da Sociologia e da Política. A partir da contribuição dos clássicos, Marx, Weber e Durkheim, ela reafirma a necessidade de se pensar a educação ética com base no paradigma da mudança social. Pensar a ética a partir de suas determinações históricas e sociais é aceitar o desafio de rever valores já superados, mas que ainda permanecem arraigados nas práticas educativas das instituições escolares, aumentando o fosso da diferença entre os de cima e os de baixo. A dialética da existência e da consciência desse existir coloca em pauta a necessidade de desembaraçar das relações escolares os valores culturais de um passado autoritário que ainda justifica a homogeneização da diferença, impedindo o desabrochar de novos valores que emergem do processo constitutivo da identidade individual que se realiza como construção coletiva, portanto histórica, indo muito além das relações escolares. De fato, na reflexão desvela-se a dialética do velho já superado, mas que continua existir nas relações escolares travestido de novo, e o novo que ainda não emergiu das cinzas da velha tradição. Tradição esta que teima em imiscuir-se nas relações escolares mediante artifícios ideológicos que justificam a sua permanência nas teses amparadas por uma ética justificadora da liberdade e da realização humana, mesmo que essa realização se faça de modo egocêntrico. Tais valores vêm servindo para justificar a permanência de uma ética hedonista e egocêntrica que se anima e se impõe nas novas circunstâncias geradas pela sociedade globalizada com apoio da mídia e da tecnologia informacional, que traz como consequência um novo *ethos* sorrateiro de enquadramento no mundo globalizado, resultando deste processo a inclusão excludente dos de baixo. O objeto da reflexão deste capítulo é a responsabilidade social que se faz presente no processo pedagógico da formação ético-política no ensino superior. A dimensão ética é vista como critério de qualidade da ação prática, marcada simultaneamente pela liberdade e responsabilidade social. No contexto do cotidiano do ensino superior, as exigências éticas se apoiam nos valores que impregnam os diferentes componentes curriculares. Portanto, o objetivo é refletir sobre o alcance ético na formação universitária levando em conta pres-

supostos da legislação educacional, particularmente das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, destacando sua ressonância na ideia de liberdade coletiva como expressão individual de uma legislação que visa garantir a inclusão escolar e o aprendizado de uma vida cidadã, tecida na convivência na diversidade sociocultural. Diretrizes estas que intentam normatizar a vida na escola, tanto nos seus aspectos mais gerais como nos aspectos individuais, os quais emanam como representação imaginária ou como valores que emergem das demandas culturais do grupo. A pesquisa e a reflexão éticas, nessa perspectiva da transversalidade, têm se revelado necessárias para a compreensão da abrangência que o conceito implica, de modo especial no âmbito das políticas educacionais em sua articulação com a formação e com a atuação dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular, na docência dos temas transversais.

No quinto capítulo, Educação para a Responsabilidade Social: Pontos de Partida para uma Nova Ética, Pedro Goergen dialoga com as colocações desenvolvidas nos capítulos anteriores. Retoma, analisa, reflete e sintetiza os principais dilemas que têm tangenciado a educação e que tanto desafiam os autores desta coletânea, sejam eles filósofos, pedagogos ou sociólogos. De início, destaca o relativismo que tem cerceado a busca por novos modelos explicativos das relações processuais das atividades humanas, no mundo em constante processo de mutação globalizada. Embora o balanço desse processo contraditório mostre a desesperança em relação ao futuro ético de nossa sociedade, ele argumenta que é possível vislumbrar possibilidades e perspectivas promissoras que apontam para além do que ele denomina de “intervalo pós-moderno”. Alguns aspectos de nossa cultura permitem antever novas perspectivas de fundamentação ética para o futuro. Aponta então para a escola como formadora de cidadãos desvelando possibilidades éticas pelas quais vale a pena lutar. Tudo está calcado sobre o drama existencial ou político e, nesse âmbito, as dificuldades de construção de uma identidade ética em meio a contradições e incertezas são um desafio que precisamos aceitar como educa-

dores. Cidadania requer o conhecimento e o reconhecimento da diferenciação e da busca pelo bem-estar social. Contudo, o processo de individuação é conflituoso e ambivalente. No campo ético, esse cenário é contraditório e desafiador. Como resolver a questão instigante da ambiguidade e da contradição numa mesma sociedade? É preciso admitir, em primeiro lugar, a heterogeneidade entre as classes sociais e, em segundo lugar, reconhecer que seus projetos e expectativas são distintos e conflitantes. Tal reconhecimento explica também a origem das diferenças entre os objetivos pedagógicos, haja vista que eles têm sua origem em interesses políticos e econômicos das distintas classes sociais, portanto, no processo educativo não resta outra alternativa senão a do reconhecimento.

O que torna o ser humano verdadeiramente humano é o devir histórico, processo no qual se forma nossa humanidade expressa pela identidade. Pedro esclarece que é pela socialização que o ser humano se torna um ser cultural e pela individuação ele constrói a própria identidade. “Trata-se de argumentar que não é legítimo perder de vista a evolução dialética. O homem consciente busca novos horizontes e a virtude da responsabilidade torna-se a chave para o futuro da humanidade.” Nesse processo de conscientização política, a educação desempenha papel preponderante.

Encerrando a coletânea, o Capítulo 6, Formação e Atuação dos Professores: dos seus Fundamentos Éticos, de Antônio Severino, fecha também a discussão de forma inusitada. Sem ceder um milímetro sequer para outra disciplina que não seja a Filosofia, ele esclarece a real dimensão e responsabilidade que cabe à educação quando se trata da formação ética. Assim, aprendemos com ele que o lugar primeiro da ética situa-se numa relação interpessoal. Em se tratando do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, a necessidade ética se impõe. Em tudo, diz Severino, a educação é uma atividade relacionada à existência do outro, ela é uma prática que por sua natureza pressupõe uma intervenção sistemática no existir dos alunos, o que pode trazer o risco de intervenção na formação de suas identidades. Portanto, impõe-se a

eticidade como premissa radical da prática educativa. Para o aprendizado de ética, é necessário uma mediação pedagógica para que os futuros educadores incorporem a sensibilidade ética ao seu trabalho cotidiano. Entre outras contribuições que o texto traz, destaco a questão dos valores. São necessários diferentes gamas de valores que qualifiquem nossas ações. Tais valores não se reduzem a meras formulações didáticas e, assim, o que está em pauta é um processo de formação específica e exclusiva para seres humanos em que se compartilha a mesma experiência sensível do saber. Esse autor esclarece que os conceitos e valores são as referências básicas para a intencionalização do agir humano em toda sua extensão. Então, tornam-se imprescindíveis as referências éticas do agir humano, bem como a explicitação do estreito relacionamento entre ética e educação.

Os capítulos que compõem esta coletânea foram organizados a partir da constatação de que a postura ética em educação precisa urgentemente ser revitalizada à luz de uma sensibilidade ética e moral, reconhecendo-se que a educação é de fato uma atividade relacionada à existência do outro. Urge superar temas disciplinares que reforçam a emergência de uma nova ética permissiva e hedonista calcada na autossedução. De maneira confrontante com esta posição, todos os autores que participaram desta coletânea concordam que a visão dicotômica e excludente que tem predominado no âmbito das relações que medeiam a formação escolar precisam ser superadas. Todos eles convergem com a constatação de que é preciso atender às demandas para uma educação mais justa e humanizada. Aceitam o desafio atualizando o conceito de ética a partir de valores sócio-históricos e culturais. Em síntese, cada qual, a partir da especificidade de sua formação, discute a condição transitória da essência humana. Desse modo, dinamiza-se o conceito de ética, tão caro à Filosofia, historicizando-o à luz das exigências que se colocam hoje à análise científica. É assim que todos contribuem para retirar a ética de seu casulo metafísico explicitando que valores que lhe dão sustentabilidade se expressam como formas culturais. Insistem na exigência de aguçamento da sensibilidade dos educadores às condições históricas e concretas da existência,

articuladas pelo agir político ou pela consciência deste existir. O novo modo de conceber a ética preconiza, sem sombra de dúvida, o entrelaçamento com a política por ser esta o campo de aplicação dos valores que interligam os indivíduos em relações econômicas e sociais.

Expresso aqui o agradecimento aos colegas que prontamente atenderam ao nosso convite, dando sua valiosa contribuição para a discussão da polêmica sobre o entrelaçamento da ética com o campo da formação de professores e sua aplicabilidade em educação.

Francisca Eleodora Santos Severino

CAPÍTULO 1

Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores: diálogos com Paulo Freire

Gomercindo Ghiggi*

I. Instalando a reflexão...

Retomando a origem do presente trabalho, esta investigação foi desenvolvida com turmas de educadores do Programa Especial de Formação em Serviço, Curso de Pedagogia Séries Iniciais,¹ da FAE/UFPEL. Após discussão com eles, propus temáticas e questões para a

* Mestre em Filosofia pela PUC-RS, doutor em Educação pela UFRS, professor adjunto da UFPel. E-mail: <gghiggi@terra.com.br>.

1. O Programa Especial de Formação em Serviço (Curso de Pedagogia Séries Iniciais), desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFPel, foi um Projeto de Formação de Professores, criado em 1995, que fez a Formação Inicial a partir da realidade do trabalho docente. O mérito do Programa, acredito, reside justo na possibilidade da formação de professores acontecer *atada* à prática docente. O currículo seguia a lógica da construção baseada nas experiências e necessidades dos professores-alunos. O Programa formou turmas em São Lourenço do Sul, Canguçu,

reflexão. O instrumento de coleta de dados (questionário aberto) foi entregue após largo debate que girou em torno de *autoridade política, autoridade ética, autoridade epistemológica e autoridade pedagógica*, em que o diálogo era atuado ora como estratégia pedagógica (ou porque *é moda!*), ora como dimensão ontológica do humano. Portanto, a utilização do questionário fez parte do trabalho como uma das etapas da investigação, após debate com os sujeitos da pesquisa.

A partir das temáticas desenvolvidas,² o que mais nos provocou (educador e educandos) foi a provável banalização da denominada práxis dialógica freiriana. A proposta inicial foi refletir a partir da pergunta: *como desenvolvemos nosso trabalho docente?* As manifestações indicam que os educadores realizavam seu trabalho *dialogando* com os seus alunos. O diálogo, aqui, aparecia como estratégia central para a prática docente, resposta que colide com as opções que apontavam quando instados a refletirem acerca do *domínio de turma*, como constituinte da competência. Analisando as questões trazidas para o texto, percebe-se que os entrevistados exercitam o diálogo, em sua prática pedagógica em sala de aula, como recurso para a construção do conhecimento e para facilitar a aprendizagem, com o objetivo também de quebrar resquícios autoritários para que a aula se torne *mais prazerosa*. E como já aponte em estudos anteriores (Ghiggi, 2002), se o diálogo é inerente ao ser humano, é sempre condição de necessidade e de liberdade, é construção histórica, precisa do *outro inteiro* para realizar-se.

As provocações que nascem da retomada (embora apressada) da pesquisa anterior, me fazem voltar a Freire e ao mundo da formação de educadores e de educadoras. Em sua biobibliografia, Freire defende uma ideia que considero central para refletir o mundo da educação: seres éticos nos tornamos quando podemos “comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper etc.”. O autor, assim, advoga a favor de uma

Pelotas, Jaguarão, Arroio Grande e outros, perfazendo um total de 18 municípios. A pesquisa aqui retomada envolveu 347 professores.

2. Não raro, a investigação foi realizada através de desenvolvimento das propostas curriculares atuadas no curso mencionado.

tese: “somos porque estamos sendo”. Em sua obra *Professora sim, tia não*, embora explicitamente pouco discuta acerca de ética, Freire organiza, ousando afirmar, um Código de Ética para orientar o trabalho do educador, discutindo elementos como a *coerência* e defendendo a tese de que tanto as opções autoritárias como as licenciosas são *indecentes*: “educadores e educadoras não podemos [...] escapar à rigorosidade ética [...]. A ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. Corajosamente, ante posições contemporâneas que refutam *universais*, Freire fala da “[...] ética universal, que condena o cinismo [...], a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...]”, rejeitando, assim, as opções que intentam “falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros [...]” (Freire, 1993, p. 75).

Contemporaneamente, enfrentamos *relativismos* (éticos, políticos...) dos mais complexos, causadores de instabilidades (não necessariamente ruins!). Cada humano *parece* livre para eleger e praticar valores que entende mais apropriados (para si próprio e para os seus...), quando a utopia e a esperança têm lugar acentuadamente minimizado. Não raro, então, está *naturalizada* a pobreza, assim como naturalizados estão o fracasso de uns e o sucesso de outros, quer na escola, quer no mundo do trabalho e das relações em geral, tanto quanto é a concepção de diálogo, quando é tomado como sinônimo de *boas conversas para iniciar a aula do dia*.

Com Freire, é possível confirmar a convicção de que a luta a favor da condição democrática, radicalmente ética, é luta que se instala na contramão da história que hoje vivemos, razão pela qual a autoridade político-pedagógica, tomando as tarefas anteriores como centrais, impõe-se, particularmente para dar conta da análise das relações de produção social da vida e da geração de novas atitudes ante o mundo.

De todo o modo, considerando as instabilidades atuais (éticas, políticas, epistemológicas...), é oportuna a questão: a reflexão ética é

necessária? É possível afirmar que a questão é fundamental porque vivemos em um mundo disposto em uma estrutural exclusão social, com jeito de opressão, que tem se atualizado ao longo do tempo. A questão está exposta porque é possível afirmar que hoje vivemos entre o maniqueísmo da tirania do todo e da ditadura do fragmento: “o breve momento da tirania do todo é a ditadura do fragmento [...]. Sem algum conceito positivo e normativo de totalidade [...], somos abandonados à continuidade do individualismo pluralista e da supremacia de valores competitivos sobre a vida comum” (Best, in McLaren et al., 1998, p. 361), quando se põem em cena os desafios da referência. E o mundo da educação, terá (ainda) função que seja principal para brigar por uma sociedade para todos, quando não apenas a apreensão e a produção de valores importa, mas o seu exercício democrático e ético, no seu interior, ganha centralidade? Para Freire, as pessoas são capazes de acentuar suas lutas para garantir conquistas, mesmo que a *passos lentos*. Por exemplo, as *marchas*, como afirma em sua última entrevista (TV PUC/SP), acontecem e podem puxar outras tantas: “dos que querem amar e não podem, dos reprovados, dos sem-terra, sem-escola, sem-teto”, dos indignados, dos sem-casa e sem-chuveiro.

Considerando que a violência física ou simbólica, atitude contrária ao diálogo, entre outras tantas opções *bancárias*, como frisa Freire (1982, p. 67-68), continua sendo o eixo central a partir do que pode ser pensada e *atualizada* a prática pedagógica, o autor defende a imperativa *intervenção política, epistemológica, ética e pedagógica* na vida educacional, intervenção esta possível quando educadores nos tornamos éticos, assegurando o diálogo em nossas ações. A razão, para tanto, conforme Freire, está no imperativo reconhecimento da *incompletude* humana.

2.A produção da ética em Freire: contextos que incomodam

Encharcados pelo cotidiano e por enfrentamentos conjunturais relacionados à educação, é fundamental entender de que forma o conceito *autoridade*, em sua relação com a prática da *liberdade* e da *ética*, foi

produzido e o contexto com o qual é recriado por Freire. A centralidade é a reflexão em torno da ética que envolve a autoridade do professor, com o propósito de remover autoritarismos e licenciosidades, apontando para a necessária superação de absolutismos e relativismos. A questão que se coloca é se é possível ponderar, eticamente, a favor da coexistência da prática da liberdade e da prática da autoridade. Ou ainda, se as pessoas podem ser criativas, responsáveis, autônomas, livres, inserindo-se em processos de construção coletiva de referenciais ante a presença da *autoridade* coordenadora.

O relativismo é conflito constante nas discussões filosóficas. Horkheimer lembra que a “atitude do anarquista, [...] Contra a autoridade, é [...] Um exagero da autoconfiança burguesa na própria liberdade que seria possível realizar agora e em qualquer lugar, apenas querendo: uma consequência da opinião idealista de que as condições materiais não são importantes.” (Horkheimer, 1990, p. 212). O combate ao relativismo pode ser encontrado tanto no século IV a.C., com a instalação da filosofia, quanto no denominado pensamento contemporâneo. Mas, será, como em Protágoras, que o “*homem é a medida de todas as coisas* [...]” (Laértios, 1988, p. 264)? Será que Protágoras leva-nos ao *não sentido*, enquanto mediação para encontros entre humanos, tanto no âmbito epistemológico quanto antropológico ou ético? Freire, escrevendo seu último texto (2000, p. 66), indignado com a “barbaridade” cometida por jovens de Brasília, que saem à noite sem saber o que fazer com tanta liberdade que presumem ter, e brincam *de matar gente*, afirma: “registro o todo-poderosismo de suas liberdades, isentas de qualquer limite, liberdades virando licenciosidades, zombando de tudo e de todos”. Freire, ao relacionar as citadas *barbaridades* com a ética, afirma: “imagino a importância do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas, terá inexistido quase por completo” (idem). A escola e a família são particularmente questionadas por Freire, ao afirmar que é possível que tais jovens estivessem, na infância, brincando, ao rasgar, com “[...] Afiados canivetes, os tampos das mesas de sua escola. E isso tudo com a possível

complascência quando não com o estímulo irresponsável de seus pais” (ibidem).

Aos humanos (filósofos) resta, quiçá, denunciando a acentuada perda da prática da liberdade, delatar o absurdo de quem, impondo verdades particulares, o faz pela via do natural e inevitável caminho de acesso desigual aos bens simbólicos e materiais. Atuar uma nova racionalidade que articule uma nova humanidade e que trabalhe com a razão, a intuição e a dimensão espiritual, surge como *caminho a ser caminhado*. Embora as provocantes desconstruções, é central a programas de formação de educadores assumir a tarefa da construção de elementos referenciadores para pensar o mundo e fundamentar o que fazem os humanos. As perspectivas autodenominadas pós-críticas, ao contestar legitimamente teorias críticas banalizadas e racional-positivistas, não podem omitir-se em relação à constituição de novas referências, capazes de unir humanos para pensar o que experienciam.

Pelo exposto, retomando o diálogo com Freire, torna-se *metodologicamente* fundante percorrer o itinerário histórico que assumem os arranjos relativistas, os quais, advogando o direito de negar verdade aos universais, negam, por contradição, a sua própria posição de negação de universais. Em que pese a afirmação acima, as perspectivas *relativas* são fundamentais na desconstrução de posturas autoritárias, dogmáticas e absolutas, embora não haja base ética para sustentar as que não passaram por qualificada leitura da práxis. Assim, embora se imponha de maneira racional a refutação do relativismo e do absolutismo, não é difícil reconhecer que tal opção é insuficiente. Há uma tensão permanente entre as visões de mundo, que devem passar por revisões sistemáticas e fundamentadas. Como dito de Freire, Horkheimer aponta perspectivas de superação de desvios epistemológicos (e políticos) na compreensão do mundo e na fundamentação (ética) das decisões humanas. O autor dialetiza duas posições comuns aos humanos quando tentam entender o mundo e constituir consistentes articulações entre o que dizem e o que fazem. Por um lado, “o conhecimento tem sempre uma validade limitada. O fundamento disso reside tanto no

objeto quanto no sujeito cognoscitivo. Cada coisa e cada relação de coisas modifica-se no tempo e, assim, cada julgamento [...] Tem de perder, com o tempo, a sua verdade". Pelo lado do sujeito, "a verdade é considerada necessariamente limitada. O conhecimento não é constituído apenas pelo objeto, mas também pelas particularidades individuais e específicas do homem" (Horkheimer, 1990, p. 140). Da constatação do movimento reflexivo na história humana, Horkheimer elabora uma convicção: "não existe nenhum eterno mistério do mundo, nenhum segredo universal, cuja solução definitiva coubesse ao pensamento", ideia que "ignora tanto a mudança permanente dos homens cognoscitivos e dos seus objetos quanto a invencível tensão de conceito e realidade objetiva e fetichiza e autonomiza o pensamento como uma força mágica [...]", o que equivale "ao estrito horizonte de indivíduos e grupos que, devido à sua incapacidade de mudar o mundo pelo trabalho racional, recorrem a receitas universais, prendem-se a elas compulsoriamente, memorizam-nas e repetem-nas com monotonia", clamando por motivação, quando outrora a decifração do enigma vinculava-se ao ato de *decorar* (idem, ibidem, p. 152).

As afirmações anteriores apontam para a dimensão ontológica que está posta desde um ponto de partida que me faz voltar a Freire: a historicidade dos conceitos liberdade, ética e autoridade. A retomada da condição histórica na qual os humanos estão inseridos, não determinados, mas condicionados, desde a qual constroem, nas possibilidades que experienciam, o jeito que vão descobrindo de ser, a cada dia, mais livres ante a ética presença da autoridade, é imperativa.

3. Ética e autoridade: a prática da liberdade e a formação de educadores

A afirmação anunciada no título desta parte do texto calca-se numa ideia central: Freire não abandona a discussão e a imperativa exigência da prática *decente*, mesmo em tempos de descartamentos diversos,

passando por teorias, utopias, valores e pessoas. Para dar suporte à afirmação anterior, busco em Freire a inspiração e a justificativa que o levaram a escrever *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. A referência, sempre, é o contexto de *sem-vergonhice* e desesperança que toma conta do Brasil: “sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a [...] Luta para fazê-la melhor sem esperança [...]. A esperança é necessidade ontológica [...]” (Freire, 1994, p. 10).

É esse Freire que podemos, ainda no nosso tempo, (re)encontrar, para que possa continuar sendo referência à conclamação a sínteses e a novas teses e para que a capacidade de meditação e indignação permaneçam ativas nos humanos, sustentando mudanças e resistências, muito especialmente quando atuamos com formação de educadores. Mas é possível afirmar que Freire é *derrotado* quando dele queremos verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais ou para fundamentar *cientificamente* políticas educacionais; *perde* quando de seu texto se extrai leituras *licenciosas*; *perde* quando, dada a sua *penetração* no mundo da escola, desqualificamos a capacidade de compreensão e análise de educadores, alegando que o texto *não é científico*; Freire é *derrotado* através das formas como seu texto é reconstituído. Enfim, perde Freire quando reduzimos a sua reflexão ética a mera discussão de moralidades fragmentadas ou a uma reflexão que mantém, em sua base teórica, não mais que valores universais, descolados do nosso tempo (até porque, para tais leituras, o socialismo morreu, Marx já foi faz tempo e o que sobra são acontecimentos!). Sim, temos dificuldades de entender Freire como uma qualificada referência pedagógica, ética e política, inspirador de homens e mulheres, educadores e educadoras que se disponibilizam às imperativas mudanças. Freire é uma referência que torna possível pensar a construção de um mundo em que se constituam condições de possibilidade à igualdade e ao respeito às diferenças. Assim leio Freire: que *faz pensar*, produtor de referências que modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos,

éticos e políticos; um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação; um Freire que luta por políticas que garantam a formação de educadores reflexivos, capazes de tornar o *fazer docente* um projeto político e pedagógico e investigativo permanentes, que, em confronto com outros referenciais teóricos, tornam-se capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizam e criam comportamentos a favor de mudanças na organização social.

É disso que de Freire destaco, a necessária retomada de conceitos como autoridade epistêmica, autoridade ética, autoridade pedagógica e autoridade política para pensar programas de formação de educadores. A *autoridade epistêmica* constitui-se a partir da atividade pedagógica: a relação dá-se sempre entre pessoas que *carregam* consigo capital cultural de origem, com aptidões para exposições conceituais primárias. A tarefa dirige-se à sistematização desse capital cultural, à investigação e ao confronto permanente com outros saberes e teorias. A *autoridade ética* toma como *solo* básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do humano à humanidade. Tendo presente o projeto de sociedade *feliz* para todos e, nela, o radical respeito à dignidade humana, a tensão histórica que Freire traz para o seu texto diz respeito à *qualificação das ações* postas como necessárias no tempo presente e ao imperativo do *dever* que deve acontecer. A tarefa seguinte da autoridade, *atada* a uma radical coerência com a prática cotidiana, é a geração de condições, pelos sujeitos envolvidos em formação, à disponibilização ao diálogo e à crítica. Aqui, a tarefa, não separada da epistêmica, é *qualificar a análise* a partir do senso comum, do mundo já produzido. A *autoridade pedagógica* deve garantir condições a todos à exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um. Deve propor e ajudar a organizar ações que possibilitem trocas regradas e provoquem a produção de referências para confrontos entre comportamentos individuais e sociais. Por fim, a *autoridade política* tem a tarefa de organizar relações entre educação e comunidade, de tornar visível e disponível, em sala de aula, elementos contextuais que dão origem

às referências com as quais a sociedade se organiza. A elaboração de tais referências contribui para a identificação de construções culturais *evitáveis*, não pouco expostas como inevitáveis. A luta organizada e solidária é agenda permanente para o *educador-autoridade*. Para além dos limites da sala de aula, a autoridade política do professor manifesta-se ao traduzir conceitualmente a realidade em que vive a comunidade dos educandos ou quando ajuda a organizar ações coletivas qualificadoras da vida.

Reportando-me a situações, falas de educadores e educandos, práticas, teorias e imagens com as quais tenho dialogado nos últimos tempos, e admitindo imprudências, devaneios e o abandono de estabilidades que outrora me acompanhavam, declaro o *nosso* direito de sonhar com a escola alegre, a serviço da produção de uma sociedade radicalmente justa, a partir de *ética* intervenção do educador. Pela reflexão acerca da autoridade é possível identificar que a escola não é suficiente para mudar a sociedade, mas sem ela o sonho debilita-se. O cotidiano das relações pedagógicas, no *laboratório* que é a escola, pode transformar-se em fonte de produção de resistências e sinais de vida para todos. As relações autoritárias e licenciosas, identificáveis nas escolas com as quais tenho trabalhado nos últimos tempos, transformam-se em *razões do coração* que justificam discussões, diálogos e estudos. Os desvios pedagógicos, que se ampliam e chegam às pessoas onde educandos e educadores produzem suas vidas, conluo, vão sendo superados por iniciativas e *decisões* diversas, como *formação inicial e formação permanente*, patrocinadoras de reflexões em espaços coletivos para socializar experiências e achados que cada um vai fazendo, seguido por quem, como companheiro de caminhada, desafia a produção de uma escola comprometida com a história das comunidades. O que me parece fundamental é lembrar que, pelo contraditório, práticas educativas geram contra-hegemonia, razão pela qual a ética presença da autoridade do professor aqui é destacada e defendida. E aí acontece, não por mágica, mas *por tarefa política*, o papel do intelectual-educador, que é o dever de coerência, assumindo-se portador de conheci-

mento sistematizado enquanto leitor e intérprete de códigos da vida *civilizada*, companheiro, aprendiz dos códigos do mundo e exigente, no limite, consigo e com os que ele *educa*, tarefas às políticas de formação de educadores.

Para Freire, munir escolas, educandos, educadores e comunidades de linguagem crítica e esperança é a ética tarefa da autoridade docente e dos programas de formação de educadores; é caminho que possibilita a conceituação sistemática do mundo sonhado pelos envolvidos; é o que possibilita analisar condições sociais e materiais em que sonhos, alegrias, esperanças e desejos são gerados, acalentados, negados e roubados, habilitando-se, inclusive, à identificação dos negadores de sonhos. O sonho coletivo é tarefa a ser aninhada, chocada e produzida pela escola, onde justiça social, superação de desigualdades atreladas a classe, sexo e raça podem ser, experiencialmente, superadas: “isto só ocorrerá se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado” (McLaren, 1999, p. 39), centrais tarefas aos programas de formação de educadores.

4. Conclusões: retomando tarefas da universidade na formação de educadores

Da leitura ética da obra de Freire, está desautorizada a desesperança, não pouco alimentada pela *semiformação*, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, da prática da autoridade incompatível com a prática da liberdade e da desqualificação do debate ético. Freire desautoriza autoritarismos que decretam “[...] Que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual”, autorizando, assim, a “força das ideologias” (Freire, 2000, p. 49). Embora Freire desestrua totalidades instituídas *a priori*, pelo desta-

que a gênero, raça, cor ou religião, mantém exigências de síntese e referências que aglutinem fragmentos, desautorizando o descredenciamento de vigorosos conceitos como *classe social*. Freire também desautoriza o discurso crítico quando interdita o outro e produz poder despótico, da mesma forma que não dá guarida a quem *autoriza* a produção do contexto de desigualdade e *malvadeza* que busca apropriar-se do mundo da cultura e das relações em geral.

Se acolhido o anteriormente dito, está indicada a direção do trabalho da universidade para realizar, em sintonia com as necessidades da escola e suas comunidades, a formação de educadores. O que dá sustentação ética à defesa e à necessidade da *autoridade* em processos de formação de educadores é, com a prática da liberdade, a autonomia do ser humano. Freire não se detém no desenvolvimento de um conceito de *autonomia* anterior ao que a experiência refletida indica. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1997). Para tanto, há que se *pôr em crise* permanentemente a “malvadez neoliberal”, o “cinismo da ideologia fatalista” e a “recusa inflexível ao sonho e à utopia” (idem, *ibidem*, p. 15).

Mas será a universidade, que tem a pretensão de educar educadores, disposta e preparada para fazer o dever de casa? Ou seja, cumpre com sua natureza, assume referências que não as postas pela “malvadez neoliberal”? Tais questionamentos remetem-nos ao que é originalmente a universidade: espaço de “formação, reflexão, criação e crítica”, a partir do que Chauí (1999) desafia intelectuais: “uma universidade que não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos [...]”. Vai, nisso, um compromisso com a devolução das descobertas à sociedade, abrindo a possibilidade “da redescoberta da sua capacidade de criar, na linguagem que lhe aprouver, que lhe falar à emoção e à razão” (Eitler, in: Garcia, 1996, p. 195).

A investigação aqui retomada, ao apresentar a percepção de educadores em relação à formação que processaram durante sua formação inicial, indica que não raro há apressada apropriação de conceitos, ideias, teorias e de autores que apontam para mudanças nas práticas cotidianas de sala de aula. Porém, a importância da teoria a partir da qual a universidade coloca-se em situação de pesquisa é fundamental, apontando à origem da investigação e direção a ser adotada. Ou seja, a universidade deve gravitar em torno das preocupações fundamentais do que “derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este [...] Tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente [...]; o outro, em que produzimos o novo [...]” (Freire, 1994, p. 192).

Na investigação de base freiriana, em sintonia com a formação de educadores, o imperativo é evitar o caráter de *invasão sobre o tema* a ser investigado, tornando indispensável criticar a atitude pela qual o “invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” (Freire, 1980, p. 41). Freire elabora tais reflexões tendo por base concepções de realidade, de ciência e opções metodológicas favoráveis à pesquisa alternativa, temas que reflete ao afirmar: “conhecer uma dada realidade [...] Enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta”, assumindo demarcação conceitual ao lembrar que a “realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados [...] Em si mesmos. Ela é todos esses fatos e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade [...]”. Demarcando conceitualmente o campo e o percurso metodológico, Freire coloca-os ante a opção do pesquisador, afirmando que se a mesma “é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa”. Essa opção inclui o outro como sujeito da investigação: “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o

que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento [...]" . Defendendo envolvimento rigoroso e ético com quem o pesquisador realiza a investigação, Freire pergunta pela razão da produção científica: "a quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante [...]. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática" (Freire, in: Brandão, 1982, p. 34-36). Ou seja, Freire aponta, tal como Amado (2000, p. 70-71), para as perspectivas que a "pesquisa-formação" abre ao atuarmos com formação de educadores.

Para dar conta da tarefa anterior, lembro Uhle (1984, p. 90 ss) e armadilhas em que está envolvida a universidade: "[...] grave é a colaboração das universidades no desenvolvimento de projetos que comprometem a preservação da natureza e cujo objeto não é outro senão o 'progresso'". Para tanto, defende a autora, é central que se mantenha, na universidade, "[...] o espírito de livre associação, a livre circulação de ideias [...]". É preciso, para tanto, repensar os *campi* universitários, os quais, "com suas alamedas floridas, seus amplos jardins deixam transparecer uma paz sepulcral que não tem nada a ver com a vida e com a luta diária nesta nossa sociedade infestada por indústrias e transportes barulhentos e infectos". A pergunta que se faz a autora é: "serão exatamente estas as melhores condições para a realização do trabalho científico? Não será, porventura, o conflito dos acontecimentos externos, o fato de se viver num mundo ativo, de se participar de grande representação, de se chocarem forças, que sustenta a atividade da imaginação, o pensamento crítico, impedindo a esterilidade?" (idem, *ibidem*).

Tragtenberg (1979, p. 77 ss), ratificando o posicionamento de Uhle, lembra que a Universidade é uma instituição a serviço da classe dominante, ou seja, "[...] forma mão de obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas escolas de direito forma os aplicadores de legislação de exceção; nas escolas de medicina [...]". Enfim, arremata Tragtenberg (1929-1998), "trata-se

de um ‘complô de belas almas’ recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma pedantocracia (governo ou influência do pedantismo ou das mediocridades ambiciosas), da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for”.

Tanto Uhle como Tragtenberg apostam na exposição não apenas das fragilidades das instituições que estão à frente da produção científica e intelectual do Brasil e dos programas de formação de educadores, mas, muito particularmente, dos motivos que levam as pessoas que nelas atuam a produzir o que produzem, ou seja, ciência a favor da vida ou a serviço do mercado. E a formação de educadores, atravessada pela boa discussão ética, pode fortificar a ideia que não pouco lemos em nossa literatura educacional, bastante acentuada por Freire: a educação sozinha nada pode, mas sem ela, da mesma forma, pouco podemos, quando a meta é tornar o mundo lugar e tempo felizes para todas as pessoas que nele vivem.

Referências bibliográficas

AMADO, João da Silva. *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores II, 2000. (Col. Cadernos Criap, n. 9.)

BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 9 maio 1999a, caderno Mais!

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.

HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.

LAÊRTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora da UnB, 1988.

McLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Afrontamento, n. 10, p. 57-82, 1998.

_____. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cedes/Cortez, ano I, n. 3, 1979.

UHLE, Agueda Bernardete. O isolamento social da Universidade. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cedes/Cortez, ano VI, n. 18, 1984.