

O EDUCADOR REFLEXIVO, APRENDENTE E TRANSFORMADOR: (RE) LEITURAS DE PAULO FREIRE

*THE REFLECTIVE, LEARNER AND TRANSFORMER EDUCATOR:
(RE) READING PAULO FREIRE'S CONCEPTS*

*EL EDUCADOR REFLEXIVO, APRENDIZ Y TRANSFORMADOR:
(RE) INTERPRETACIONES DE PAULO FREIRE*

Andre Luis Castro de Freitas

Doutor em Ciência da Computação. Mestre e Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Luciane Albernaz de Araujo Freitas

Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL.

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo compreender, a partir do pensamento educacional de Paulo Freire em aproximação a outros autores, a categoria educador reflexivo fundamentada na ideia de que o aprendizado do educador e dos educandos é composto por diferentes saberes que estão em relação. A partir de uma pesquisa bibliográfica, por meio de um estudo descritivo crítico, tem-se como intenção elencar pressupostos que demonstrem, na concepção dos autores, a relevância da categoria citada e sua relação com o movimento de ação-reflexão freiriano. Na primeira parte do texto, resgatam-se os conceitos sobre o educador reflexivo, no contexto universitário, como aquele sujeito capaz de tornar-se hábil em revisar práticas e que venha, em partilha com os educandos, provocar intervenções as quais mobilizem e criem novos comportamentos. Na segunda parte, aproximam-se os conceitos citados na obra freiriana no intuito de fazer frente, na sociedade contemporânea, aos desafios e práticas da escola. Conclui-se que o estudo aqui elaborado faz refletir sobre a proposta de uma escola dinâmica, a qual lute pela partilha dos saberes entre educador e educandos, em favor da transformação social.

Palavras-chave: Educação. Educador reflexivo. Pensamento freiriano.

ABSTRACT

The following study tries to understand, by comparing Paulo Freire's point of view to other authors, that the reflective educator is based on the idea that teachers and students learn differently and their learning process is based on various abilities, which are connected, acquired along their academic experience. From a literature search through a critical descriptive study, the authors intended to list tenets that demonstrate the relevance of the reflective educator and his/her connection to Paulo Freire's action-reflection concept. In the first part of the text, the concepts of the reflective educator are reviewed within the university context, as the one person who can be able to review practices and share them along with the students therefore creating new behaviors. In the second part, it approximates the concepts mentioned in Paulo Freire's work to contemporary society and to school challenges and practices. The authors concluded that the study considers the proposal for a dynamic school, which fights for the sharing of knowledge between the educator and students in order to promote social transformation.

Key words: Education. Reflective educator. Paulo Freire's concepts.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo entender, desde el pensamiento pedagógico de Paulo Freire en enfoque a otros autores, la categoría educador reflexivo basado en la idea de que el aprendizaje del educador y los alumnos, se compone de diferentes tipos de conocimiento que están en relación. A partir de una búsqueda en la literatura y mediante un estudio descriptivo crítico tiene como intención de enumerar supuestos que demuestren, en el diseño de los autores, relevancia de la categoría definida y su correlación con el movimiento de Freire acción-reflexión. En la primera parte del texto, los conceptos de educador reflexivo se recogen en el contexto universitario, cómo ese individuo puede llegar a ser capaz de revisar las prácticas y vienen en el intercambio con los estudiantes, haciendo que las intervenciones que movilizan y crear nuevos comportamientos. En la segunda parte, son similares a los conceptos mencionados en la obra de Freire con el fin de enfrentar en la sociedad contemporánea, los desafíos y las prácticas escolares. Llegamos a la conclusión de que el estudio preparado aquí reflexiona sobre la propuesta de una escuela dinámica que lucha por el intercambio de conocimientos entre el educador y los estudiantes, para la transformación social.

Palabras-claves: Educación. Educador reflexivo. Pensamiento de Freire.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, considerando a sociedade contemporânea, pondera-se que na escola cada vez mais acentuada é a necessidade de que o educador se torne capaz de revisar as

práticas educativas em direção a provocar intervenções as quais mobilizem e recriem, nos educandos, comportamentos em favor de transformações na organização social. Quando se remete a essas modificações, no contexto vivido, reflete-se em Paulo Freire sobre a perspectiva de uma educação libertadora. Essa concepção de educação propõe que a transformação social seja entendida para além da mudança das consciências¹, mas percebida como um “[...] processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendam dialeticamente” (FREIRE, 1983, p. 35).

Nessa perspectiva, a consciência se faz engajada no mundo, uma consciência intencional a qual examina e explora o mundo, constituindo relações com esse, momentos nos quais a subjetividade e a objetividade compõem uma unidade dialética. É a partir do desenvolvimento dessas relações com a realidade, integrado ao contexto e associado a uma consciência crítica, que se torna possível compreender o ser humano como aquele que humaniza essa mesma realidade e, ao mesmo tempo, como ser transformador de seu meio social.

Reforça-se que as afirmações anteriores estão imbricadas aos pressupostos freirianos, no contexto da educação popular, especificamente, alfabetização de adultos, processo esse no qual o ato da construção do conhecimento é tanto ato criador quanto político, como um “[...] esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1983, p. 35), no qual possibilite a transformação da realidade percebida.

A partir dessas considerações, tendo como foco a área da educação, a intencionalidade do texto proposto é refletir sobre a ideia de que o aprendizado do educador e dos educandos, é composto por diferentes saberes que estão em relação, e esse aprendizado se efetiva quando esses sujeitos, situados em um contexto histórico e em partilha, constituem uma relação dialética entre subjetividade e objetividade com o mundo.

Aproximando autores ao contexto das ideias freirianas, tem-se como objetivo problematizar a categoria educador reflexivo às condições existenciais dos educadores e educandos a fim de compreender sobre o papel desses, inseridos na escola da sociedade contemporânea, em aproximação ao movimento ação-reflexão.

¹ Na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Freire (1983) reflete sobre a maneira simplista de compreensão da transformação social, como aquela que acredita que a mudança da consciência opera a transformação do real.

Com o intuito de abordar a referida discussão, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, por meio de um estudo descritivo crítico, organiza-se o trabalho nos seguintes itens: **o educador reflexivo – o questionar o próprio ensino**, apresenta-se um ensaio sobre o exercício do pensamento reflexivo quando o educador ao ensinar pesquisa seu modo de ensino; **ação-reflexão – o lugar das transformações sociais**, questiona-se, tendo como fundamento o pensamento freiriano, em que medida o educador reflexivo engaja-se em prol das transformações sociais; e, após, seguem as **considerações finais**.

O EDUCADOR REFLEXIVO – O QUESTIONAR O PRÓPRIO ENSINO

Como forma de acurar a discussão, salienta-se a importância estabelecida à aproximação com outros autores, os quais estão alinhados a constituição do aporte para que o educador, no contexto universitário, torne-se capaz de revisar práticas e que venha, em partilha com os educandos, conforme anunciado inicialmente, provocar intervenções as quais mobilizem e criem novos comportamentos.

Inserido no contexto de formação de educadores aproximam-se as ideias de Pimenta (1999, 2005, 2010), Tardif (2000) e Porto (2010) quando se concebe a importância da relação estabelecida entre a universidade e a escola com a constituição de uma parceria que objetive o desenvolvimento dos sujeitos e, ao mesmo tempo, promova a complementação dos saberes em relação aos responsáveis pelo processo.

A partir da discussão dos autores emerge a necessidade de trabalhar uma relação entre a teoria e a prática. Esse tema não é restrito a área de formação de educadores, mas uma prática de sujeitos imbuídos pela construção do conhecimento o qual esteja em constante interação com a realidade dos educandos, na qual a pesquisa se faz articulada ao ensino.

Para que essa relação entre teoria e prática se materialize, segundo Pimenta (1999), faz-se essencial a produção de pesquisa a serviço da reflexão dos educandos sobre a constituição de suas identidades como futuros educadores. Pelo trabalho coletivo nas escolas e pelo enfrentamento da convivência com os saberes específicos a autora propõe desenvolver com os educandos “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e

valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com a prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18). Diante dessas considerações, emerge a preocupação da autora com o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, na qual a partir da realidade buscam-se os referenciais para modificá-la.

Compreende-se, dessa maneira, a necessidade da relação entre teoria e prática pela análise das teorias existentes em benefício da construção de novas. Esses pressupostos auxiliam a construir a identidade profissional docente, associados a valores, representações e saberes que compõem sentido a vida dos educadores.

Dentre os saberes, elencados pela mesma autora, salientam-se: os saberes da experiência – como aqueles produzidos nas experiências cotidianas; os saberes do conhecimento – como aqueles conhecimentos que permitirão ao educando, consciente do poder desses, agir em favor da vida material, social e existencial e, ainda, os saberes pedagógicos – como aqueles conhecimentos os quais permitem ao educando desenvolver pesquisas na realidade escolar, no intuito de pesquisar as atividades docentes como princípio formativo.

Tardif (2000) redimensiona a ideia dos saberes justificando a necessidade de que em processos de formação e aprendizagem exista um equilíbrio entre os saberes: de formação, disciplinares, da experiência e da prática.

Para o referido autor, os saberes de formação profissional são aqueles vinculados a educação e a formação pedagógica; os saberes disciplinares são aqueles disponíveis nas disciplinas ao longo do curso; os saberes da experiência são aqueles que compõem a cultura, sendo adquiridos pela família, por meio das relações em geral e pelos meios de comunicação e, por fim, os saberes das práticas são os saberes que se originam das diferentes práticas exercidas pelos educadores, as quais são validadas e constituem os fundamentos de competência desses sujeitos. Para Tardif, o saber docente é um saber formado a partir dos saberes elencados sendo que o resultado da junção desses irá fundamentar e legitimar o fazer cotidiano do profissional.

As ideias dos autores aqui citados convergem para um modo de integração dos saberes no qual a prática profissional dos educadores ocorrerá, em geral, por processos de colaboração, pela socialização das experiências que antecedam o ingresso na carreira,

bem como, pelas experiências durante ou após o curso. Desse modo, a constituição da docência universitária poderá engendrar-se a partir de relações às quais os educadores constituem em sua vida familiar, na escola e na convivência social, ou ainda, como resultantes da interação com educandos e demais educadores.

Porto (2010) enfatiza a importância desse trabalho coletivo e colaborativo o qual envolva docência e pesquisa e, ainda, no caso da autora, a qual trabalha com formação de educadores, a parceria com a escola básica, com o cotidiano escolar. A inserção de educadores e educandos universitários em “[...] práticas pedagógicas escolares ao longo do curso conduz a vivência de situações que permitem o conhecimento da realidade e a coparticipação na vida da escola, agregando a estas, discussões e reflexões sobre as experiências” (PORTO, 2010, p. 98). Ainda segundo as reflexões da autora, compreende-se a necessidade de adotar uma postura epistemológica de consideração da ação e da vivência, valorizando a resolução de problemas intermediados pelas teorias pesquisadas, fazendo com que o processo educativo possa constituir-se no coletivo daqueles que estudam e produzem juntos, saberes, atitudes e comportamentos.

Corroborando com essas ideias, Alarcão (1996) a partir dos trabalhos de Donald Schön² aborda sobre a necessidade de compreender que a formação de educadores exige um enfrentamento de situações problemáticas³, permitindo que o educando tome consciência dos problemas da realidade e possa compreendê-los, não raro desconstruindo esses, para que seja possível encontrar respostas nas teorias.

Para Schön (1992), o desenvolvimento de habilidades para agir em momentos de indeterminação está vinculado a um conhecimento subentendido, espontâneo, presente nas ações do sujeito, o qual completa o conhecimento das técnicas e da ciência. Esse saber-fazer é desenvolvido e apropriado pelo educando quando em exercício prático no coletivo como um processo *praticum* reflexivo o qual significa o aprender fazendo tal que a prática acontece antes mesmo da compreensão racional. O mesmo autor enfatiza o quão importante é inserir a componente prática nas matrizes curriculares no intuito de garantir a constituição de um aprender a fazer fazendo com a responsabilidade mediada

² Na obra *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Schön (2000) demonstra seus interesses em relacionar temas como: o conceito de profissional eficiente; a relação teoria e prática, bem como, a reflexão e a educação para a reflexão. Utiliza dois termos o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação.

³ Para Alarcão (1996), as situações problemáticas são aquelas as quais o educando se depara com momentos não bem definidos ou claros, onde cada situação surge como um caso único.

pelos educadores ou educadoras. É por esse encaminhamento que o autor acredita que os educandos possam refletir⁴ nas ações, para além da simples aplicação do método científico.

Retomando Alarcão (1996), é possível compreender que seja qual for o nível de reflexão que se realize o importante é desenvolver a capacidade de refletir, pois mesmo que o educando seja detentor do conhecimento declarativo e processual lhe faltará o conhecimento contextual e estratégico os quais caracterizam um futuro bom profissional. “A diferença entre os profissionais e os novatos é que estes estão dependentes do conhecimento de uma maneira muito mais direta do que os profissionais experientes que, por sua vez, dependem muito do conhecimento assimilado e tácito” (ALARCÃO, 1996, p. 33).

A formação de educadores, segundo Alarcão (2003), desloca-se de uma perspectiva fundada em aspectos curriculares e metodológicos para uma perspectiva que contempla os contextos curriculares permitindo que educadores trabalhem apoiados na consciência da capacidade de pensamento e reflexão o qual caracteriza o sujeito como criativo, não como aquele que reproduz idéias e práticas que lhes são impostas. Dessa maneira, constitui-se a proposta de formação de um profissional o qual diante das situações incertas e imprevistas estará para além do que apregoa o método científico, atuando de forma flexível e situada.

A mesma autora reflete que os sujeitos envolvidos na relação educativa necessitam de circunstâncias que favoreçam esses movimentos, permitindo expressões de liberdade e responsabilidade, apontando para a direção de um contexto educativo reflexivo, que se autogerencie, com um projeto construído pela colaboração de seus membros.

Inserida nessa discussão, Penteado (2010) destaca o exercício de condutas investigativas na prática de ensino as quais irão promover um processo criativo do saber docente. A interação do educador com os educandos, mediada pelo próprio saber, e

⁴ Schon (2000) enfatiza sobre a importância sobre a reflexão-na-ação. “Profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação, por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão-na-ação e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais das universidades” (SCHÖN, 2000, p. 42).

assumida com pesquisa indagativa, problematizadora do ato de ensinar, resultará na docência investigativa. “Motiva a pesquisa-ensino o desejo de transformação da prática docente, que parece insatisfatória ao professor, sob algum aspecto. Daí o seu caráter de pesquisa intervenção, ou seja, de pesquisa-ação” (PENTEADO, 2010, p. 36).

A mesma autora faz uso do termo “professor-pesquisador” (*Idem, ibidem*, p. 36) como aquele sujeito o qual propicia uma relação educativa entre educandos, conhecimento e educadores, relação essa que irá proporcionar a socialização do conhecimento, em prol do exercício diário da autonomia, permitindo compreender aos envolvidos que esse conhecimento é parcial, processual e em construção. Nesse contexto, a mediação do sujeito com o conhecimento está embasada nas interações humanas que acontecem na relação educativa de tal maneira que ações do tipo afetivo, racional, relacional e comunicacional, as quais envolvem a docência e a pesquisa, acontecem simultaneamente.

Penteado (2010), reflete que a conduta de um “professor-pesquisador” só é alcançada pelo exercício do pensamento reflexivo quando esse educador ao ensinar pesquisa seu próprio ensino, colocando em centralidade esse ensino e prática docente, reorganizando as ações inerentes ao processo.

Como forma de sistematização das ideias discutidas apresenta-se como eixo norteador, da condição de educador reflexivo, aquele sujeito que consegue pensar e pesquisar sobre sua própria maneira de ensinar. Nesse caminho, situa-se à investigação da prática, prática essa associada ao contexto vivido, a qual leva em consideração os saberes provenientes da cultura dos sujeitos.

A afirmação faz convergir para a ideia da profissão docente como prática social, na qual a partir da realidade buscam-se os conhecimentos científicos para modificá-la, para transformá-la. Por fim, enfatiza-se sobre a importância de que o educando tome consciência dos problemas da realidade e possa compreendê-los, e ao ressignificar o conhecimento, seja possível encontrar respostas criativas para os enfrentamentos da cotidianidade.

AÇÃO-REFLEXÃO – O LUGAR DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

No intuito de aproximar os autores, anteriormente trabalhados, à produção freiriana, busca-se, na obra *Pedagogia da autonomia*, a compreensão de que o ensinar exige um educador com espírito crítico, um sujeito aberto ao novo e inserido em uma prática reflexiva. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2003, p. 38). Freire ao reportar-se à formação de professores afirma que é pensando a prática de hoje ou de ontem que os educadores poderão melhorar a próxima prática.

Nesse contexto, argumenta como fundamental a aproximação do discurso teórico à prática enquanto objeto de análise. Quanto mais o educador assume-se e percebe as razões de ser, mais se tornará capaz de mudar e promover-se⁵. “A assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela provoca a ruptura, decisão e novos compromissos” (*Idem, ibidem*, p. 40).

A prática reflexiva é uma prática pensada por Freire de tal maneira que o fazer e o pensar sobre esse fazer estão imbricados ao movimento de ação-reflexão⁶. Esse movimento está inserido no processo dialético freiriano quando se assume o pressuposto de que a educação⁷ compreende a autotransformação dos seres humanos, promovendo a postura interferente desses no contexto onde estão inseridos.

É na interação com a realidade dos educandos que o educador poderá aportar à relação educativa os saberes do conhecimento constituído, ou saberes disciplinares, mediatizando uma relação entre teoria e prática com a realidade na qual os saberes culturais serão, também, partilhados.

⁵ Freire (2003) denomina essa mudança ou promoção do educador, como a passagem de um estado de curiosidade ingênua a um estado de curiosidade epistemológica.

⁶ Para Kronbauer (2010), a ação-reflexão freiriana “[...] designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (KRONBAUER, 2010, p. 23). A expressão incorpora todo o esforço da tradição dialética na tentativa de superação da ideia originária idealista, apoiada, em grande parte, nos conceitos marxistas, tendo por base a discussão sobre o dualismo entre reflexão e ação estabelecido pela sociedade capitalista, a partir da antinomia capital-trabalho.

⁷ Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) se refere ao processo de alfabetização, ao sustentar que essa “[...] não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador” (FREIRE, 1969, p. 111).

Essa partilha exige uma reorganização dos saberes e, conseqüentemente, um aprendizado dos sujeitos envolvidos na relação educativa, colaborando para a (re) construção do saber e do saber fazer.

Compreende-se que o educador reflexivo, no intuito de (re) construir o saber e o saber fazer, exercita movimentos como: 1º) o conhecimento na ação – são aqueles saberes interiorizados, adquiridos tanto pela experiência como pelas atividades intelectuais, os quais são mobilizados nas ações cotidianas; 2º) a reflexão na ação – é a reflexão desencadeada durante as atividades pedagógicas sobre os conhecimentos implícitos; 3º) a reflexão sobre a ação – é a reflexão desencadeada após as atividades pedagógicas; e, ainda, 4º) a reflexão para a ação – é a reflexão desencadeada antes da ação pedagógica, como forma de planejamento da ação.

Esse trabalho colaborativo e reflexivo, apoiado pela pesquisa, promove o aprendizado tanto do educador quanto como dos educandos, e os saberes se efetivam quando os sujeitos se reconhecem inacabados, em busca da autonomia transformadora.

Daí que o aprendizado constitui-se como processo permanente de ressignificações da docência viabilizada por uma reflexão sobre a própria prática, permitindo uma revisão dos saberes. Compreende-se, dessa maneira, o transitar por movimentos de conhecer-se, embasado nas relações com o outro.

Inserido nesse trânsito, compreende-se que é no processo de socialização que acontece à assunção da identidade cultural dos sujeitos envolvidos na relação educativa, pois a prática crítica dos educadores deverá propiciar condições para que as relações entre os envolvidos promovam a experiência do assumir-se⁸. Na obra freiriana, quando o sujeito exerce essa assunção assume a radicalidade do eu, reconhecendo o tu, negando a exclusão dos outros.

A radicalidade do eu, como reconhecimento da condição existencial, constitui-se ao olhar e escutar o outro, o diferente, aceitando e comprometendo-se com a diversidade social, histórica e cultural, levando em consideração, ainda, a exigência da compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e desejos, bem como da superação das inseguranças.

⁸ Para Freire (2003) o assumir-se significa o sujeito que se reconhece como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador dos sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2003, p. 41).

Esse comprometimento com a sociedade e com os outros está relacionado diretamente com a capacidade de agir e refletir. Já na obra *Educação e mudança*, Freire (2001) faz referência sobre a importância da reflexão sobre si e sobre o estar no mundo, quando associada a essa reflexão estarão às ações de transformação social. Esses pressupostos constituem-se como condições para que o sujeito possa exercitar sua natureza de comprometer-se.

É pela experiência nas relações entre seres humanos e realidade que se desenvolve a ação-reflexão. Compreende-se, dessa maneira, que a obra freiriana está para além da ingenuidade quando adverte que, não raro, as condições objetivas dificultam o pleno exercício da maneira humana de viver.

Para Freire (2001), o comprometer-se, próprio da existência humana, se constituirá pelo engajamento com a realidade e ao experienciá-la os seres humanos, decididos e conscientes, não serão neutros.

Aproximando essa discussão ao dia a dia de educadores e educandos reflete-se que essa prática deve ser permeada por ações que visem “[...] ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via dominante-mente reflexa” (FREIRE, 2001, p. 68).

No contexto de alfabetização de adultos, como maneira de encaminhamento dessas ações, a resposta freiriana aponta para a utilização de um método ativo, dialógico e crítico, com uma postura de modificação do conteúdo programático⁹ com o uso de técnicas de redução e codificação.

Ainda no contexto da educação popular, a obra *Que fazer – teoria e prática em educação popular*, Freire e Nogueira (1993) refletem sobre como o educando percebe a aprendizagem do educador. Em relação educativa com um grupo popular, os educandos enunciam que os conteúdos propostos surgem como problemas, encaminhados por uma metodologia coerente.

⁹ No contexto de alfabetização de adultos, Freire (2001) argumenta que esse novo conteúdo programático deve constituir a compreensão crescentemente crítica permitindo centralidade ao conceito antropológico de cultura.

O educador realiza uma aproximação a partir de problemas interagindo e levando em consideração o contexto social e político do respectivo grupo solidificando uma forma de interação entre os saberes.

Essa interação permite a apreensão da realidade quando Freire reescreve os textos propostos e nesse movimento os educandos convidam ao autor para que busque novas soluções. “Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão crítica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 40).

Esses movimentos conduzem o aprender a aprender e a prática tomada como curiosidade desperta novas possibilidades, vislumbrando o que é possível fazer, não limitando o sujeito apenas ao que deve ser feito.

Retomando o movimento de ação-reflexão em aproximação aos outros autores, com o foco direcionado para a educação formal compreende-se que a constituição da relação educativa deverá estar vinculada ao exercício de um planejamento educacional o qual contemple o diálogo com os saberes dos educandos. Esse planejamento deverá estar em condição de aceitação para a apreensão da palavra e da ação do educando.

Partindo do princípio de que a educação é um caminho para que o sujeito forme uma consciência crítica diante dos problemas da realidade e possa agir no sentido de transformá-la, o educador, no exercício do inacabamento, promoverá a apreensão da realidade em partilha com os educandos, estando aberto a um aprender e ensinar.

Por outro lado, aquele educador cujo planejamento educacional vincula-se a uma reflexão teórica dissociada da realidade dos educandos acaba por eliminar a ação da relação educativa. Nessas condições, instaura-se uma dicotomia instituída na opressão de um educador e na submissão dos educandos.

A práxis educativa freiriana remete a um planejamento educacional o qual, mesmo que construído com antecedência, deverá permitir possibilidades para o exercício da partilha do método. Nessa perspectiva, o educador é responsável pela relação educativa e, por sua vez, torna-se agente em prol dessa partilha quando, ao aceitarem as diferentes percepções de mundo, estabelecem e modificam estratégias pedagógicas para o aprender e o ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de sistematizar a discussão retoma-se a afirmação inicial na qual se defende a ideia de que o aprendizado do educador e dos educandos, é composto por diferentes saberes que estão em relação, e se efetivará quando esses sujeitos, situados em um contexto histórico e em partilha, constituírem uma relação dialética entre subjetividade e objetividade, com o mundo.

Compreende-se que o exercício dos saberes pedagógicos, aplicados as transformações nas estratégias pedagógicas, bem como os saberes práticos, resultantes de experiências internalizadas, tomando por base as relações dialógicas problematizadoras, promoverão um contexto gnosiológico¹⁰ encharcado pelos saberes das experiências dos sujeitos envolvidos.

A partir da interação com a realidade dos educandos, o educador podera aportar à relação educativa os saberes do conhecimento constituído, ou saberes disciplinares, mediatizando uma relação entre teoria e prática com a realidade, propondo a partilha dos saberes culturais.

Essa partilha exige uma reorganização do conhecimento e, conseqüentemente, uma ressignificação dos saberes dos sujeitos envolvidos na relação educativa. O educador reflexivo, no intuito de reconstruir o saber e o saber fazer, exercita movimentos como: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e, ainda, a reflexão para a ação. Esse trabalho colaborativo e reflexivo, apoiado pela pesquisa, promove o aprendizado do educador e dos educandos e os saberes se efetivam quando esses sujeitos se reconhecem na relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Na obra *Cartas a Guiné-Bissau*, em sua carta N^o 1 a Equipe, Freire (1978) enfatiza que as considerações teóricas elaboradas sobre os materiais utilizados para alfabetização de adultos são resultantes da reflexão crítica sobre sua prática e sobre a prática de outros e que de maneira alguma possuem caráter único a ser seguido. “Vocês não apenas podem, mas devem recriar o que tem sido feito no campo da alfabetização de adultos, onde há um mundo de coisas a serem pensadas e repensadas” (FREIRE, 1978, p. 99).

¹⁰ Uma situação gnosiológica se fundamenta no fato de que nela a aprendizagem ocorre em uma relação onde os sujeitos envolvidos se apresentam e compreendem como seres aprendentes; “Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem” (BOUFLEUER, 2010, p. 200).

Na carta N° 4, o mesmo autor compreende que é na reflexão crítica sobre a prática diária com educandos e com educadores que se abrem os caminhos para que se preencham “[...] certas lacunas” (*Idem, ibidem*, p. 132). A reflexão crítica sobre a prática constitui-se como fonte de conhecimento, não como teoria sobre si mesma, mas como a prática a qual possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática.

Alinhado a obra freiriana, acredita-se oportuno revelar ao leitor que não se tem por proposta elencar procedimentos e ações exitosas ou fracassadas, mas desvelar possibilidades de trânsito nas relações educativas as quais permitam esse ressignificar a docência.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez., 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiologia (Situação). In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-200.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-24.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa ação. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elisa (orgs). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p-521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Pesquisa-ensino: relação universidade escola e articulação teórica/prática. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elisa (orgs). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 95-104.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.