

# **PEDAGOGIA DO INÉDITO-VIÁVEL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA FORTALECER O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DAS RELAÇÕES ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR**

*Ana Lúcia Souza de Freitas<sup>1</sup>*

## **RESUMO**

A perspectiva metodológica do inédito-viável orientou o diálogo de saberes que permitiu perceber as contribuições da pesquisa para o fortalecimento do potencial emancipatório dos processos educativos. Fazer pão coletivamente é a metáfora viva que expressa tal compreensão, utilizando-se da imagem para sumariar as relações entre fazer pão e fazer educação através de quatro quadros que codificam as palavras geradoras trabalho coletivo, improviso, registro e crescimento no intuito de problematizar as relações ensinar-aprender-pesquisar. Resulta desta investigação a proposição da Pedagogia do inédito-viável, sendo esta uma importante contribuição para sugerir o conhecimento-emancipação como diferencial das práticas e concepções político-pedagógicas multiculturais “freireanamente grávidas de alternatividade”.

Palavras-chave: Inédito-viável – conhecimento emancipação – processos educativos emancipatórios.

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho refere-se à tese defendida em dezembro/2004, cuja investigação tem origem na experiência da Política Educacional da Administração Popular em Porto Alegre. A perspectiva metodológica do inédito-viável delineou a reciprocidade das ações de pesquisar o ensino desde a universidade e ensinar a pesquisa desde a sala de aula através do diálogo entre os saberes de referência – o diálogo de Paulo Freire com outros teóricos: Maurice Tardif, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin - e os saberes da experiência oriundos de três trabalhos de campo: (1) a pesquisa com a Escola Fundamental La Salle- Sapucaia do Sul, (2) as oficinas de pesquisa em trabalhos de formação de natureza diversa e (3) a pesquisa-ensino na experiência docente em um semestre letivo.

Mediante este diálogo de saberes, foi possível perceber as contribuições da pesquisa para o fortalecimento do potencial emancipatório dos processos educativos e vislumbrar a (trans)formação do paradigma dominante na direção do fortalecimento do conhecimento-emancipação enquanto horizonte de expectativa a ser realizado. Fazer pão coletivamente é a metáfora viva que permitiu sistematizar esta compreensão, sendo a imagem o recurso utilizado para sumariar as relações entre fazer pão e fazer educação através de quatro quadros que codificam as palavras geradoras trabalho coletivo, improviso, registro e crescimento para problematizar olhares possíveis sobre o potencial emancipatório dos processos educativos de ensinar-aprender-pesquisar. Resulta desta

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUCRS; professora da PUCRS e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. (pedalit@cpovo.net).

investigação a proposição da Pedagogia do inédito-viável em treze teses com o intuito de disseminar práticas pessoais/institucionais emancipatórias e corroborar com a compreensão acerca da necessária reinvenção da escola e da universidade, bem como de sua reciprocidade na formulação de políticas públicas e inclusivas de formação com educadores e educadoras.

No contexto deste V Colóquio, a reflexão sobre a Pedagogia do inédito-viável tem o intuito de trazer para o diálogo a ênfase no conhecimento-emancipação enquanto diferencial das práticas e concepções político-pedagógicas multiculturais “freireanamente grávidas de alternatividade”<sup>2</sup>. Nesse sentido, é fecundo o diálogo de Paulo Freire com Boaventura de Sousa Santos (1996) para compreender o conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo como um dos elementos que integram a proposição de uma Pedagogia do conflito, orientadora dos processos educativos emancipatórios. Segundo o autor, uma educação para o inconformismo requer a aprendizagem de conhecimentos conflitantes e se caracteriza por três conflitos de conhecimentos: (1) a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; (2) conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação; (3) imperialismo cultural e multiculturalismo. É, pois, na amplitude desta compreensão que a Pedagogia do inédito-viável se apresenta freireanamente grávida de alternatividade ao propor a experiência do diálogo de saberes como modo de problematizar a hegemonia do conhecimento científico para que se realizem as intencionalidades emancipatórias dos processos educativos.

#### **PAULO REGLUS NEVES FREIRE: O TESTEMUNHO DO POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DAS RELAÇÕES ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR**

A referência a Paulo Freire por extenso - Paulo Reglus Neves Freire – tem o intuito de chamar atenção para o fato de que, tal como seu nome próprio, há muitos aspectos pouco conhecidos e/ou reconhecidos de sua produção teórica. Especialmente, no âmbito da formação de professores, no que se refere a sua contribuição para o fortalecimento do potencial emancipatório que reside nas relações ensinar-aprender-pesquisar. Trata-se de considerar o testemunho de sua própria experiência em teorizar a prática e destacar o modo como propõe que a pesquisa associe-se ao ensino para realizá-lo como ação transformadora.

Inicialmente, importa destacar sua compreensão acerca da reciprocidade das relações ensinar-aprender, ao considerar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p.26). Tal reciprocidade refere-se ao reconhecimento de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (op. Cit., p.25). Partindo desta compreensão, merece aprofundamento a indissociabilidade da relação ensino-pesquisa enquanto complementaridade de tais relações. Na obra Pedagogia da Autonomia, é possível observar a explicitação do pensamento de Paulo Freire a respeito das relações ensino-pesquisa. Em nota de rodapé, sugere ser esta quase uma obviedade a ser considerada:

---

<sup>2</sup> Conforme ementa do terceiro eixo temático: inédito-viável, esperança e pedagogia das grandes convergências.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (op. Cit., p.32).

A relação docência-pesquisa, concebida enquanto ato indicotomizável, vincula-se à compreensão de que “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (FREIRE, 1993, p.82). Como decorrência desta compreensão, Paulo Freire preocupa-se com a criação e o desenvolvimento de atitudes de formação que contribuam para que educadores e educadoras possam assumir criticamente o “movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora” (op. Cit., p.8).

Nessa perspectiva, merece destaque o significado atribuído ao ato de registrar como parte do compromisso da prática educativa criticamente exercida. A partir de sua experiência pessoal de relação com a escrita, o registro é compreendido como um instrumento de apoio à reflexão/estudo/ investigação sobre a própria prática. Para ele, o ato de registrar é uma forma de exercitar a capacidade de observar, desafiando as certezas da própria observação:

Precisamos exercitar nossa capacidade de observar registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza (op. Cit., p. 68).

Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de seu compromisso com a teorização a partir das experiências cotidianas. A leitura de sua obra permite perceber as relações exercidas entre a experiência da reflexão a partir da prática e o ato de registrar esta reflexão – de modo sistemático e sistematizado – enquanto importante contribuição para o desenvolvimento da cultura da pesquisa associada à prática educativa.

De modo especial, na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire relata o processo de reflexão e escrita que deu origem à obra *Pedagogia do Oprimido*. Revela com detalhes o modo como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos, argumentando seu entendimento sobre como “o momento de escrever é sempre precedido pelo de falar das idéias que serão fixadas no papel [...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado em diferentes momentos de nossa prática” (FREIRE, 1992, p.54). Segundo ele, escrever sobre o vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela. Freire é bastante didático ao narrar sua própria experiência de produção intelectual:

[...]Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma idéia me ocorria, não importava onde estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a idéia. Às vezes, era uma pura frase. À noite, em casa, depois do jantar, trabalhava a ou as idéias que havia registrado, escrevendo duas, três ou mais páginas. Em seguida, dava o título para a ficha e o número em ordem crescente (op. Cit., p.58).

É possível perceber a contribuição da experiência de Paulo Freire na peculiaridade de seu testemunho acerca da fertilidade do registro da reflexão que ocorre durante a ação para o desenvolvimento da autoria do próprio pensamento. Precedida da oralidade partilhada no processo de ação-reflexão-ação, a sistematização da escrita se faz geradora da reflexão sobre a ação, movendo o processo de criticização da consciência acerca do “parentesco entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento” (op. Cit., p.28).

Freire também faz referência ao valor da experiência da partilha da reflexão no processo de teorizar a partir da prática ao comentar que, ao hábito de escrever textos associou “o de discuti-los, toda vez que possível, com dois grandes amigos com quem trabalhava [...] discutindo achados e não apenas meus textos, debatendo dúvidas, interrogando-nos, desafiando-nos, sugerindo-nos leituras, surpreendendo-nos” (op. Cit. p.52). Sobretudo, Freire revela-nos o prazer vivido nesse processo:

O gosto com que me entregava àquele exercício, à tarefa de ir como que me gastando no escrever e no pensar, inseparáveis na criação ou na produção do texto, me compensava o déficit de sono com que voltava das viagens. Já não tenho na memória os nomes dos hotéis onde escrevi pedaços do quarto capítulo da Pedagogia, mas guardo em mim a sensação de prazer com que relia, antes de dormir, as últimas páginas escritas (op. Cit., p.61).

A escrita de Paulo Freire evidencia, pois, o intenso processo de produção teórico-crítica a partir da permanente reflexão sobre suas vivências, tendo no registro um ponto de apoio fundamental. Alerta-nos, entretanto, que essa produção intelectual não tem um fim em si mesma. A riqueza do processo vivido encontra-se justamente na relação dialética que estabelece entre registro e oralidade, entre teoria e prática, na qual a interação assume a função de realimentar o próprio processo de escrita, orientando-a no sentido de novas necessidades. Freire destaca ainda o valor do registro para recuperar, a posteriori, a compreensão de um momento anterior, sendo esta uma forma de elevar a reflexão a outros patamares, num processo de superação permanente.

Deste modo, Paulo Freire se faz testemunho da fertilidade do ato de pesquisar a partir da prática e da importância do registro enquanto uma possibilidade de o/a professor/a distanciar-se epistemologicamente de sua reflexão para melhor compreender e transformar a sua prática. Em virtude da própria experiência, argumenta a favor da necessidade da constituição de espaços coletivos de formação, a fim de que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e discussão permanentes. Sugere, aos educadores e educadoras que, em seu trabalho com educação popular, tenham a preocupação de ir “registrando histórias, retalhos de conversas, frases,

expressões, que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso” (op. Cit., p.72).

Teorizar a partir da prática é, pois, um dos saberes vislumbrados na leitura de Paulo Freire, tanto pelo modo como escreve, ao narrar as situações vividas e refletir a partir do impacto das emoções por elas geradas, quanto pelo modo como explicita, didaticamente, o seu próprio processo de gestação de idéias. A peculiaridade de sua escrita se faz mobilizadora da autoria de educadores e educadoras que, ao perceberem a fertilidade da reflexão teórica gestada a partir da prática contextualizada, assumem sua própria atuação como espaço de investigação e tensionam as possibilidades institucionais de desenvolvimento profissional a fim de que possam atuar e serem reconhecidos como professores pesquisadores.

Essa perspectiva crítica expressa na compreensão freireana de professor pesquisador, se faz relevante, sobretudo, ao concebermos o compromisso com o registro e a reflexão permanente da prática educativa enquanto parte do compromisso político mais amplo:

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (FREIRE, 1994, p.15-16).

Enfim, tomando como referência a potencialidade evidenciada pelo testemunho de Paulo Freire, gostaria de enfatizar a compreensão acerca das possibilidades de o registro, na perspectiva por ele proposta, constituir-se em elemento organizador do processo de teorização da experiência cotidianamente vivida tendo em vista o desenvolvimento da cultura da pesquisa como dimensão do ensino.

Trata-se de reiterar a densidade do compromisso político a que se vincula a concepção freireana de professor pesquisador e o necessário fortalecimento das práticas docentes como espaços de produção de conhecimento. Eis o que justifica a proposição inicial acerca do reconhecimento da contribuição de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar.

#### **A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO INÉDITO-VIÁVEL**

A categoria do inédito-viável, presente desde os primeiros escritos de Freire, tem sido pouco comentada e estudada<sup>3</sup>. Essa categoria está relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e,

---

<sup>3</sup> Essa afirmação, bem como as idéias centrais que explicam essa categoria, é feita por Ana Maria Araújo Freire, em longa e explicativa nota da obra *Pedagogia da Esperança* (nota nº1, p.205-207); este é o referencial [...] que deu suporte à compreensão que aqui se apresenta. Uma versão ampliada da mesma encontra-se em FREITAS (2004).

portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das situações-limites que se apresentam na vida social e pessoal. Assim:

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então 1se empenham na sua superação (FREIRE, ANA MARIA, 1992, p.205).

No entanto, o desenvolvimento da consciência crítica implica necessariamente a ação transformadora; a consciência crítica complementa-se no ato crítico e criativo do sujeito que assume sua responsabilidade histórica. Por isso, a consciência crítica não apenas predis põe-se à mudança, mas age de forma autônoma em relação às situações-limites; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do inédito-viável.

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (op. Cit., p.206).

Logo, o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui-se numa atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limites podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. Portanto, opõe-se ao entendimento de tais situações-limites como determinantes históricos a que não reste outra alternativa senão adaptar-se aos mesmos, para, ao contrário, assumir politicamente a historicidade da existência frente a sua superação.

Tal concepção fundamenta a compreensão acerca do desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente constituir-se numa atitude de formação “produto-produtora do inédito-viável, pois quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites [...] o inédito-viável<sup>4</sup> não é mais ele mesmo, mas a concretização

---

<sup>4</sup> Grifos da autora.

dele no que ele tinha antes de inviável” (op. Cit., p.207). Nesses três movimentos - querer, refletir e agir - é possível perceber uma proposição metodológica em que se encontram-se articuladas, numa perspectiva de complexidade, as três dimensões do conhecimento necessárias à construção do inédito-viável, quais sejam: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética.

O “plano do querer” encerra em si a dimensão política em função da qual se fazem as opções que orientam a direção do sonho a ser construído; opções que não se eximem da necessária clareza teórica, nem mesmo de sua inteligência estética. O “plano do refletir” encerra em si a dimensão epistemológica a partir da qual se ampliam: a compreensão da razão de ser das situações-limites e os motivos que tornam imprescindível a luta pelo sonho; a clareza em torno das possibilidades teóricas de construí-lo, bem como das condições sociais necessárias à sua materialização. Esse processo não dispensa a sensibilidade e a natureza política que lhe imprimem significado e exigem sua rigorosidade metódica. O “plano do agir” encerra em si a dimensão estética que envolve a qualidade da participação nesse processo; considerando, numa perspectiva de sensibilidade e complexidade, a inteireza do sujeito que conhece e constrói-se construindo a história. Por isso, o agir não se constitui unicamente por aspectos subjetivos, mas também pela natureza política e epistemológica que o explicam:

A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir o inédito-viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado” (FREIRE, 1979, p.30).

A luta pelo sonho é, pois, uma decorrência do processo de construção da criticidade, ou seja, a conscientização, que “está evidentemente ligada à utopia” (op. Cit., p.28) constituída na dialeticidade da denúncia e do anúncio. Sonhar coletivamente implica, portanto, exercer simultaneamente um duplo compromisso: a denúncia das situações-limites e o anúncio de possibilidades ineditamente-viáveis. Nesta tensão entre denúncia e anúncio gesta-se a luta pelas condições sociais necessárias para realização dos sonhos possíveis, já que o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual”(FREIRE, 1983, p.99). Por isso o inédito-viável não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente, mas diz respeito às alternativas construídas coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado, tendo em vista a superação das situações-limites que impedem sua concretização.

Assim, ao orientar-se pelo entendimento da história como possibilidade e comprometer-se com o desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente, a prática formadora que assume a perspectiva do inédito-viável constituir-se-á na dialeticidade da pedagogia da indignação e da esperança, a que se coaduna a necessidade de um projeto político-pedagógico emancipatório adequado ao tempo presente; o qual, segundo Sousa Santos (1996), é aquele que:

[...] trata-se de um projeto educativo orientado para combater a trivialização do sofrimento [...] consiste em recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes [...] a conflitualidade do passado, enquanto um campo de possibilidades e decisões humanas, é assumida no projeto educativo como conflitualidade de conhecimentos [...] todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social [...] é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras [...] educação, pois, para o inconformismo [...] que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (p.17-18).

Compreendido desse modo, o ato de sonhar coletivamente constitui-se em atitude crítica de formação que concebe a distância entre o sonhado e o realizado como um espaço a ser ocupado pelo ato criador. Assumi-lo coletivamente abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis. Trata-se portanto de considerar que sonhar coletivamente é uma atitude de formação produto-produtora do inédito-viável.

### **FAZER PÃO E FAZER EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS DE UMA PEDAGOGIA INÉDITA E VIÁVEL**

A vivência de “pôr a mão na massa”, assumida como oficina de pesquisa, integra o percurso de construção da metáfora viva como uma proposta metodológica que problematiza a relação ensinar-aprender-pesquisar ao mobilizar a dimensão vivencial do conhecimento. Enquanto perspectiva metodológica, a vivência da metáfora de fazer pão coletivamente configura-se como uma proposta inédito-viável que sugere a assunção da pesquisa como atitude investigativa sobre a própria prática, fortalecendo o movimento de ação-reflexão-ação diante da problematização da consciência acerca de dois outros elementos constituintes do movimento de (trans)formação permanente: a emoção e o registro.

Apesar da diversidade e singularidade da experiência em diferentes contextos de realização da proposta, foi possível vislumbrar alguns aspectos fundamentais que caracterizam uma possível “receita básica” – não do pão, mas do processo – que configuram a vivência da metáfora como oficina de pesquisa a partir de quatro movimentos complementares, a saber: (1) proposição do inédito - trata-se do convite à reflexão através da vivência de “pôr a mão na massa”, bem como dos movimentos que precedem sua realização - é o momento do acolhimento e da problematização iniciais; (2) mão na massa – caracteriza-se pela vivência da feitura do pão em si, constituída por quatro movimentos mobilizadores da reflexão na ação – as primeiras reações, preparar a massa, sovar e modelar; (3) sistematização da reflexão - refere-se à proposição de potencializar os momentos de espera e cuidado – crescer e assar a massa até o pão ficar pronto – mediante a elaboração da reflexão sobre a ação através de relatórios em grupos, e (4) hora da partilha consiste no momento coletivo de partilha da reflexão sobre a reflexão na ação - gerada na vivência e a partir dela – mediante a apresentação dos relatórios dos grupos. A hora da partilha é também o momento de celebração dos resultados da feitura do pão, com a sua degustação.

Na totalidade dos quatro movimentos que a constituem, a metáfora viva apresenta-se como provocação à vivência e sistematização da experiência em processo e configura-se como proposição mobilizadora da auto-consciência em torno das relações

constitutivas entre saber, experiência e interação. A ausência da receita consiste na problematização implícita que se revela nos questionamentos acerca de como fazer, instigando o fazer coletivo como possibilidade de partilha e ampliação de saberes. A peculiaridade de cada contexto e a provável inexistência das condições ideais para a feitura do pão, tensionam a vivência da metáfora ao diálogo com as condições concretas para sua viabilização. Assim, entre a expectativa e a desconfiança, a tarefa vai sendo realizada desde as primeiras reações à proposta, mobilizando a auto-organização do grupo. Na diversidade das interações possíveis, evidenciam-se quatro momentos distintos que integram o processo de feitura do pão em si, ou seja, o ato de “pôr a mão na massa”.

**PRIMEIRAS REAÇÕES (1)** - Diante da tarefa, os movimentos iniciais são diversos e provocam proposições que se vão complementando ou até se opondo ao sugerir formas de organização. Entre a idealização e o improviso, a constatação da ausência da receita, como decorrência quase “óbvia”, impele à pergunta sobre “quem sabe fazer pão?”. O saber da experiência é um dos primeiros elementos a configurar o cenário de possibilidades para a realização da tarefa. À medida que vão-se constituindo grupos de trabalho, a interação vai-se complexificando em dois sentidos: a interação no próprio grupo e a interação entre os grupos, tendo em vista a necessidade de operar a feitura do pão.

**PREPARAR A MASSA (2)** - Não basta ter os ingredientes fundamentais; para “dar a liga” na massa é preciso saber a medida certa de cada um e também como misturá-los. Todavia, os questionamentos em torno da receita não impedem que cada grupo vá constituindo seu próprio jeito de fazer. Reunindo ingredientes e partilhando saberes, vão-se constituindo os movimentos de preparo da massa.

**SOVAR (3)** – Há sempre alguém que lembra o fato de que “O segredo de um bom pão é uma boa sova!”. Alguns, mais criativos, explicitam o que estariam imaginando ao sovar a massa e justificam: “Para sovar melhor, é preciso ter um bom motivo!”. Explicitando ou não seus motivos, este é um dos momentos privilegiados da vivência, em que as pessoas vão, a seu modo, inserindo-se no ato de “pôr a mão na massa”. Em tempos e jeitos diversos, vão encontrando sua forma e atribuindo sentidos à própria participação. Sentir-se necessário e querer aprender são dois ingredientes que se destacam entre as justificativas atribuídas ao que mobiliza participar. Esse é, sobretudo, um momento de alegria, de brincadeira, de lembranças, de encontros e desencontros, em que a consciência da responsabilidade não obstrui a alegria da interação.

**MODELAR (4)** - Preparar o pão para assar inclui dar forma à massa. O tempo de modelar é também um tempo/espço de exercício da criatividade. A estética do pão se expressa tanto na diversidade dos formatos moldados, quanto nos detalhes de sua ornamentação. Entre outros, é o caso de passar uma gema de ovo sobre a massa antes de ir ao forno, interferindo assim em sua coloração final.

É interessante chamar atenção às situações-limite que se vão configurando na seqüência dos momentos que integram o movimento de “pôr a mão na massa” – reação inicial, preparar a massa, sovar, modelar – e que impelem o grupo – ou alguém dele – a tomar decisões durante o processo, a fim de obter sucesso na realização da tarefa. O que deve ser colocado primeiro? Qual a quantidade de cada ingrediente? Onde aquecer a água? Como distribuir os pães nas formas disponíveis? Como dividir o espaço/tempo do forno

para assar todos os pães? Mediante essas e outras questões, a feitura do pão vai viabilizando-se tanto em função da existência dos ingredientes, quanto da qualidade das interações exercidas. Elementos objetivos e subjetivos repercutem diretamente nos resultados da vivência, os quais, são produto-produtores da disposição do grupo em assumir o trabalho e construir alternativas às impossibilidades que se apresentam no decorrer do processo.

Aos poucos, a movimentação inicial dá lugar a um tempo de espera, sendo este um momento privilegiado para a sistematização da reflexão em processo. Tal intencionalidade se operacionaliza através da proposição de que se elabore - em pequenos grupos - um relatório sobre o processo vivido a partir das anotações de cada um/a, tendo em vista uma sistematização preliminar a ser posteriormente partilhada no coletivo. Muito mais do que o relatório em si, as discussões geradas no próprio grupo, bem como as conversas e as interações que ocorrem neste espaço de tempo, são reveladoras do potencial reflexivo da vivência da metáfora.

Contudo, o tempo de espera é também um tempo de cuidado. Primeiramente, é preciso perceber o ponto da massa para ir ao forno; depois, é preciso acompanhar o tempo de cozimento para que o pão não fique cru, nem passe do ponto. Sobretudo, mediante a necessidade de que todos os pães possam ser assados num determinado período de tempo e dentro das condições objetivas dadas, este momento requer um mínimo de organização coletiva, embora nem todos precisem estar diretamente envolvidos com a tarefa. A combinação do horário da partilha – momento para o qual cada grupo deve aprontar o pão e o relatório - serve de parâmetro à auto-organização de cada grupo.

A vivência da tensão gerada pelo movimento de, simultaneamente, exercer a escrita coletiva e observar o pão que está assando, desafia, literalmente, o exercício de distanciamento do objeto – o pão – problematizando a qualidade deste distanciamento. É preciso distanciar-se estando perto; envolver-se na reflexão sem deixar de estar atento para perceber o momento certo de tirar o pão do forno. Assim, este tempo de espera, compreendido como tempo de cuidado, não se reduz à pura espera, mas requer atenção e sensibilidade para perceber – e interferir se necessário - no processo do pão que está assando, cuja observação vai definir quando ele estará pronto.

O risco do pão poder queimar opera como um certo “antídoto” para que a possibilidade/necessidade de distanciamento não se transforme em quase abandono/esquecimento, problematizando a noção de cuidado. Como nos lembra Caetano Veloso, “quando a gente gosta é claro que a gente cuida”. Nesse ínterim, ainda que cada grupo elabore seu relatório, configura-se também um tempo que permite interações livres, cujo potencial formativo também se faz revelador. Convém lembrar que o envolvimento do grupo - tanto na sistematização da reflexão quanto nas interações livres - não pode descuidar do pão que está assando.

De modo especial, durante a observação do cozimento do pão, as mostras que antecipam o resultado do trabalho vão animando o grupo e fazendo com que a desconfiança inicial vá cedendo lugar à surpresa. O entusiasmo dos participantes se evidencia e se expressa de diversas formas. Merecem destaque falas manifestadas espontaneamente neste momento, tais como: “Estou gostando de ver o pão que está

crescendo!"; "Vou te dizer, quem amassou esse pão aí fui eu!"; "Vai fazer sucesso esse pãozinho!". Aos poucos, o cheiro do pão ficando pronto anuncia a hora da partilha que se aproxima.

À medida em que o ambiente vai-se impregnando do aroma do pão sendo assado, e que os pães vão, pouco a pouco, saindo do forno, o resultado do trabalho não passa despercebido – inclusive nos arredores, para além do grupo diretamente envolvido – e aguça a curiosidade da degustação. Os pães assados, dispostos no centro da sala, são alvo da observação, admiração e reflexão coletivas. É interessante destacar o elemento surpresa que se revela neste momento, considerando que, ao assar, a massa cresce e assume forma própria.

Assim, mediante o impacto dos resultados gerados no trabalho coletivo, sem desconsiderar a expectativa que anuncia os possíveis sabores a serem desfrutados, instaura-se um momento privilegiado de reflexão. A partilha da reflexão configura-se como possibilidade de aprofundamento da mesma, para além da vivência. Assim, a partilha da reflexão precede a partilha do pão! O momento da partilha se organiza em função da apresentação do trabalho de cada grupo, tanto em seus resultados – os pães – quanto em suas análises do processo – os relatórios. A leitura dos relatórios dos grupos dá início à partilha da reflexão gerada no processo, abrindo possibilidades de estabelecer relações com o tema em estudo. Na partilha emocionada, busca-se elaborar conjuntamente a sistematização possível, tendo em vista a provocação da continuidade da reflexão-ação-investigação em momentos posteriores.

A partir da apresentação dos relatórios, o prosseguimento da discussão fica condicionado ao tempo e à disponibilidade do grupo, podendo avançar no próprio momento ou indicar proposições para a continuidade em momentos posteriores. Por fim, a degustação encerra a vivência da metáfora com o prazer da partilha dos sabores – em que se inscrevem saberes – dos pães produzidos, celebrando as aprendizagens geradas desde o trabalho coletivo. Junto ao prazer da degustação, o vivido neste momento também traduz a necessidade da tomada de decisões no decorrer da vivência da metáfora. Tanto a partilha do pão quanto o destino dos ingredientes restantes e a limpeza do local requerem decisões e iniciativas para o encerramento da oficina de pesquisa, trazendo novos elementos a serem tematizados no processo de reflexão.

Enfim, eis a proposição da vivência da metáfora como oficina de pesquisa, cuja compreensão sugere as similaridades entre a vivência de fazer pão coletivamente e a configuração dos processos educativos emancipatórios. Vale reiterar, ainda que a proposta em si seja a mesma, seu desdobramento é bastante singular em cada nova edição, tanto em função do contexto em que a proposta se apresenta, quanto dos sujeitos que dela participam. Contudo, respeitando a diversidade das experiências, é importante ressaltar a noção de complementaridade entre os quatro movimentos que integram a vivência de fazer pão coletivamente como oficina de pesquisa – proposição do inédito, mão na massa, sistematização da reflexão, hora da partilha. É importante fortalecer a compreensão acerca da recursividade do processo educativo implícito na complementaridade dos quatro movimentos que caracterizam a vivência da metáfora como oficina de pesquisa a fim de que tal potencialidade possa ser intencionalmente recriada em outros contextos.

Nesse sentido, é importante considerar a gestão do processo como um aspecto que requer especial atenção a fim de que a vivência da metáfora de fazer pão coletivamente, para além de um momento prazeroso de integração de grupo, possa configurar-se como uma oficina de pesquisa, porque mobilizadora da reflexão conceitual. Trata-se, pois, de tematizar a gestão da vivência da metáfora, no operar de sua intencionalidade, desde a tensão vivenciada entre as necessidades e as possibilidades de, simultaneamente: acolher e problematizar; deixar fluir e intervir; sistematizar e desafiar a continuidade da reflexão-ação-investigação. A gestão da metáfora, assim como a gestão dos processos educativos, é elemento fundamental para a realização de seu potencial (trans)formador.

### **PARA SEGUIR A AÇÃO-REFLEXÃO-INVESTIGAÇÃO**

A compreensão sobre as relações entre fazer pão e fazer educação emerge na trama dos saberes gestados no percurso da ação-reflexão-investigação. Transformar o pão-alimento em alimento da reflexão é, pois, o inédito que se anuncia e nos desafia a problematizar a concepção instrumental/bancária do processo educativo mediante as intencionalidades emancipatórias realizadas na complementaridade das relações de ensinar-aprender-pesquisar. Importa considerar as contribuições da vivência da metáfora para significar uma nova compreensão acerca dos processos educativos, como revela a reflexão sistematizada por um dos grupos de trabalho:

*[...] toda aula, no fundo, é como amassar o pão e equilibrar os ingredientes (...) não só em sentido literal mas também metafórico, por considerarmos que toda aula constrói-se como na culinária:*

*1º: apresentam-se os ingredientes;*

*2º: questiona-se o que fazer com os ingredientes;*

*3º: iniciar as misturas;*

*4º: amassar bem a massa;*

*5º: deixá-la crescer;*

*6º: cozê-la;*

*7º: degustá-la.*

*Assim também acontece na educação: deparamo-nos com o conteúdo e os alunos, perguntamo-nos o jeito melhor para se trabalhar, iniciamos o trabalho, modelamos a construção dos conceitos, deixamos os conceitos ganhar forma nas mentes dos educandos, abrimos espaço para que eles expressem as suas idéias, apreciamos junto com toda a turma o que foi feito<sup>5</sup>.*

Na escrita da reflexão sobre a metáfora, é possível perceber os significados atribuídos à relação entre fazer pão e fazer educação, bem como evidenciar o valor da dimensão vivencial do conhecimento para o posterior aprofundamento conceitual. É possível

---

<sup>5</sup> Excerto de um relatório elaborado por um grupo de trabalho da disciplina de Didática no Curso de Filosofia da PUCRS.

considerar, diante das similaridades entre fazer pão e fazer educação, a ampliação do sentido de fazer educação mediante as evidências de que a racionalidade técnica – expressa na receita – não é suficiente para explicar a complexidade do processo educativo, principalmente para realizar suas intencionalidades emancipatórias.

A sistematização desta compreensão se expressa através dos quadros da vivência codificada. Os quadros da vivência codificada organizam-se a partir de palavras geradoras que revelam as situações-limite deflagradas na vivência da metáfora e orientam os diálogos descodificadores no intuito de vislumbrar os pontos de entrada para a realização da intencionalidade pedagógica de superar a cegueira paradigmática que limita a configuração de processos educativos emancipatórios.

O primeiro quadro organiza-se em função do trabalho coletivo como palavra geradora para problematizar as manifestações cotidianas, em função da perspectiva de complexidade do olhar que associa o trabalho coletivo ao conceito de articulabilidade. A problematização se dá em torno das relações parte/todo – a divisão ou não da massa no grupo de trabalho; pedir ou não auxílio aos outros grupos – para referir a complexidade do trabalho coletivo em suas relações entre os processos individuais e grupais que também o constituem. Busca-se superar a visão reducionista de trabalho coletivo como aquele em que, necessariamente, todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo pela visão de processo que considera a necessidade de ações simultâneas e diferenciadas, bem como dá visibilidade a ações marginalizadas e reconhece o valor da alternância, do revezamento e da interação com outras experiências.

O segundo quadro organiza-se em função do imprevisto como palavra geradora para suscitar a reflexão em torno das atuações cotidianas diante das condições ideais para a execução das receitas previamente estabelecidas. Busca-se associar a noção de imprevisto ao conceito de intencionalidade partilhada ampliando a perspectiva do olhar sobre as situações em que o imprevisto se faz necessário. A problematização se dá em torno das relações teoria/prática – a criação de condições para a realização do trabalho, tanto em relação ao como fazer quanto em relação às proposições alternativas para viabilizar sua execução a contento – para referir a complexidade das relações entre a intencionalidade inicial e a repercussão da ação. Busca-se superar a visão de imprevisto associada unicamente ao amadorismo e compreendê-la enquanto necessidade para, diante das circunstâncias encontradas, dispor-se à mudança estratégica sem abrir mão da intencionalidade da intervenção.

O terceiro quadro organiza-se em função do registro como palavra geradora para problematizar a qualidade das relações cotidianamente vividas em função da perspectiva de complexidade do olhar que o associa o registro ao conceito de rigorosidade metódica. A problematização se dá em torno das relações sujeito/objeto – a convicção sobre as possibilidades de partilhar a degustação ao final do trabalho – para referir a complexidade da autoria exercida entre a experiência e os saberes nela e a partir dela gestados. Busca-se superar a visão de registro associada ao controle e compreendê-lo como apoio à memória reflexiva e como organizador do próprio pensamento.

O quarto quadro organiza-se em função do crescimento como palavra geradora para problematizar as finalidades das relações cotidianas, bem como as relações entre

intencionalidades e resultados obtidos. A problematização se realizada em função da perspectiva de complexidade do olhar que associa o crescimento ao conceito de autoria solidária. A problematização se dá em torno das relações homem/natureza – no pão e nas relações coletivas, os limites éticos da intervenção a ser exercida - para referir a complexidade da autoria que emerge como fecundidade das interações exercidas. Busca-se superar a visão de crescimento associada ao individualismo e à competitividade, em que o ser mais se nutre da exclusão do outro, em função de uma perspectiva de inclusão em que o ser mais está associado à perspectiva de ser mais com o outro e, portanto, o crescimento associa-se à opção ética por um desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável.

Os quadros da vivência codificada são, portanto, referência para problematizar a compreensão da complexidade dos processos educativos emancipatórios. Através dos diálogos descodificadores mobilizam-se a percepção e a análise dos aspectos reveladores da cegueira paradigmática que restringe a atuação docente à racionalidade técnica, no intuito de problematizar novos olhares sobre as relações ensinar-aprender-pesquisar.

Para além da reflexão imediata, os quadros da vivência codificada constituem instrumentos metodológicos na gestão da metáfora viva como processo de investigação temática ao orientar o movimento de problematização-descodificação das relações entre fazer pão e fazer educação. No movimento de problematização-descodificação dos quadros da vivência codificada, as expressões manifestas revelam a natureza das relações estabelecidas entre fazer pão e fazer educação, permitindo vislumbrar os limites explicativos das compreensões conceituais e paradigmáticas que sustentam a análise de tais processos.

Os quadros da vivência codificada são, pois, fermento para muitas – e mútuas – outras aprendizagens e representam uma importante contribuição para maximizar o potencial emancipatório evidenciado na vivência da metáfora a partir de sua recriação em outros contextos. Todavia, a percepção destas relações é, em si mesma, uma aprendizagem a ser construída, pois requer tanto a (trans)formação do olhar sobre o cotidianamente vivido quanto a assunção de uma postura de humildade que conceba a natureza de incompletude dos processos educativos também como um desafio à autoformação.

Transformar o pão-alimento em alimento da reflexão é, pois, um desafio que hoje se anuncia para nutrir a continuidade das partilhas em que, pondo a mão na massa – metafórica e literalmente – possamos maximizar a configuração de processos educativos emancipatórios ao apostar nas possibilidades de superação da cegueira paradigmática através do desenvolvimento da cultura da pesquisa como dimensão do ensino e outras práticas educativas. Sem dúvida, a obra de Paulo Freire constitui referência indispensável para que possamos avançar teórica e praticamente nesta perspectiva.

## REFERÊNCIAS

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

- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não.**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação**: O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 3 ed.
- FREIRE, Paulo **Conscientização**: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- Freire, Ana Maria. Notas. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização** – Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 3ed.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: Silva, Luis Heron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.