

CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA SUBJACENTE AO PENSAMENTO DOS DOCENTES E À PEDAGOGIA CRÍTICO-FREIREANA: APORTES FENOMENOLÓGICOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Rogério Paiva Castro
Universidade Federal do Ceará - UFC
E-mail: rogeriopavacastro@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve gênese no projeto de pesquisa homônimo, cuja problemática genérica foi conhecer quais as contribuições que a consciência pedagógica dos docentes e a consciência pedagógica freireana podem trazer para a qualidade da educação. Objetivou, a partir dos problemas específicos, discutir acerca da consciência pedagógica, analisar como o pensamento freireano a apresenta e perceber o que os professores e as professoras da educação básica infantil e fundamental de uma escola pública do campo de Juazeiro do Norte – Ceará – pensam sobre ser consciente pedagogicamente e sobre as contribuições advindas dessa conscientização que podem incidir sobre a qualidade educacional. Como pesquisa eminentemente qualitativa, com abordagem fenomenológica, bibliográfica e de campo, pretendendo-se pesquisa-ação, justificou-se pelas possibilidades de mediar reflexões docentes em torno da temática e posteriormente rediscuti-la, tendo como elemento basilar a realidade onde estes professores atuam, com vistas à excelência educacional e às necessárias transformações. O artigo é parte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2015, e reflete seus resultados no contexto da sociedade contemporânea, ponderando a consciência pedagógica enquanto ato possivelmente político que perpassa expertises cognitivas, vindo a ser consciência político-pedagógica, possivelmente ação transformadora da educação.

Palavras-chave: Consciência Pedagógica. Pedagogia Crítico-Freireana. Qualidade Educacional

1 Prolegômenos da investigação: Consciência pedagógica e a pedagogia crítico-freireana - abordagens teórico-metodológicas

Etimologicamente, em conformidade com o Dicionário Básico de Filosofia, Japiassú e Marcondes (2001), o vocábulo consciência advém da língua latina “conscientia” com valor semântico originário de “conhecimento de algo partilhado com alguém”. Define-se, também, como “a percepção imediata mais ou menos clara, pelo sujeito, daquilo que se passa nele mesmo ou fora dele”. (p. 41).

No Dicionário de Filosofia, Abbagnano (2007), assevera-se que o significado moderno e contemporâneo do termo perpassa a acepção comum, de “estar ciente dos próprios estados, percepções, ideias, sentimentos, volições” (p. 185). Sendo mais complexo, significa não apenas a qualidade de estar ciente de seus próprios conteúdos psíquicos (percepções externas) ou atos autônomos do espírito, senão a atitude de "retorno para si mesmo", de indagação voltada para a dimensão de interioridade. A noção de consciência, portanto, supõe o

reconhecimento da realidade desse viés e da sua natureza privilegiada. É só por existir uma dimensão de interioridade que é uma realidade privilegiada, de natureza superior ou acessível ou mais indubitável para o homem, que a consciência constitui um instrumento importante de conhecimento e de orientação prática.

Partindo do pressuposto filosófico, sobretudo no sentido fenomenológico husserliano de considerar que toda consciência é consciência de algo ou visa algo e da intencionalidade da consciência em sua essência na relação com o objeto como corrente de vivências, (Ibid, p. 191), a nossa opção metodológica se desenvolveu com intentos de uma investigação com postura filosófico-crítica, caracterizada pelo interesse nos princípios subjacentes à ação humana, atribuindo valorização ao objeto de investigação de modo consciente e ponderando a racionalidade como um dos valores essenciais do pensamento e da existência ética humana, tão como preconiza a atitude fenomenológica de pesquisa.

Em comunhão às ideias da pedagogia crítico-freireana, buscamos estar livres de conceitos e definições apriorísticas; perceber as essências (TRIVIÑOS, 1992, p. 43) advindas do ato intencional da consciência (HUSSERL, apud COLTRO, 2000, p. 40); priorizar a dialética polissêmica (REZENDE, 1990) e, portanto, seguir as orientações gerais do pensamento contemporâneo da fenomenologia.

Sendo a intencionalidade aquilo que caracteriza a consciência, e que justifica designar todo o fluxo vivido como fluxo de consciência e sendo a consciência o que dá sentido aos fenômenos que se apresentam à intencionalidade deduzimos, com Husserl, que os vividos intencionais se fixam como unidades mediante doação de sentido, Pires (2012), o que eminentemente se vincula ao ideal desse trabalho: de tornar significativas as percepções docentes quanto ao que é ser um professor pedagogicamente consciente, considerando suas vivências e perspectivas quanto às possíveis ações-contribuições para a qualidade da educação.

Esse artigo é resultado de ampla revisão quanto ao método fenomenológico, por considerarmos, desde sua gênese enquanto pesquisa qualitativa, as diversas possibilidades de compreensão, interpretação e comunicação, a partir das experiências socialmente construídas no meio pedagógico-educacional, como alternativa de construção de novos saberes às práticas docentes. Utilizamo-nos, pois, do método compreensivo de base fenomenológica e seu mérito de sistematizar dados dessa natureza qualitativa, o que nos permite compreender como os participantes vivem, percebem, pensam e sentem suas vivências pedagógicas, tomando como ponto de partida a expressão pessoal desses processos no cotidiano. Bernardes (1991).

A mediação das discussões se efetivou, também, pela pesquisa documental, ao considerarmos planos e leis educacionais internacionais e nacionais com vistas ao entendimento, sobretudo, das disposições acerca da qualidade da educação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU, a Declaração Mundial de Educação para Todos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação decenal brasileiro – 2014-2024.

Enquanto pesquisa-ação, como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é sucintamente definida por Tripp (2005) como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática, firmou-se como estratégia para pensarmos acerca da investigação sobre a consciência pedagógica e a qualidade da educação, e repensarmos, discutirmos e aprimoramos as ações dos docentes investigados e, conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes a eles mais diretamente vinculados.

Na perspectiva bibliográfica, estivemos amparados teoricamente no pensamento do filósofo e patrono da educação brasileira e sua pedagogia crítico-libertadora, Paulo Reglus Neves Freire. São imensuráveis as contrições desse autor para a educação, em especial para países em condições de opressão, como no caso do Brasil. Suas ideias nos impelem à ação educativa objetivando a conscientização, favorável às transformações, pela práxis, isto é, na ação e na reflexão, numa perspectiva dialógica que coletiva e mutuamente conduzem os indivíduos à sua libertação.

A consciência pedagógica, nestes meandros e na realidade da escola pública do campo onde empreendemos esta pesquisa, situa-se tanto na conclusão piagetiana de “tomar consciência” da ação para a transformação das coisas, Ghiraldelli Jr (1996), quanto mais na concepção problematizadora e libertadora da educação freireana, onde tal consciência seja analisada e repensada pela significação conscientizadora da investigação, numa ação conjugada sobre este cognoscível objeto, fundamentalmente dada em reciprocidade de ação. Freire (2011a).

Como alternativa de ressignificarmos os nossos entendimentos do que é ser um professor consciente pedagogicamente e de repensarmos as atitudes docentes que corroborem a qualidade da educacional, damos ênfase à Pedagogia da Autonomia, a fim de delimitar o objeto de pesquisa e como forma de especificar o assunto abordado, embora retomemos alguns pensamentos expostos em outras obras do autor.

Quando este filósofo da educação orienta o educador a ponderar a complexa ação de transposição da heteronomia (condição de um indivíduo ou grupo social em situação de opressão ou alienação) para a autonomia (condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado das opressões), evidencia-se implicitamente um pensamento de educação transformadora de “sujeitos” – na acepção ao sentido de subordinados – em indivíduos emancipados. Destarte, pressupõe-se que uma educação de qualidade é, para Freire, aquela que democraticamente media tal transposição, não apenas como aprendizagem de adaptação à realidade, mas com intentos de, pela consciência crítica, transformá-la. Freire (2011b).

As teses sociopolítico-pedagógicas paulo-freireanas fazem asserções intencionais propondo a necessária conscientização, no sentido de que os indivíduos não têm como assegurar as suas libertações pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pela ação, pela intervenção no mundo. A conscientização seria, pois, imprescindível para a autonomia, assim, essencial para que a educação se configure como uma educação de qualidade.

A qualidade da educação em Freire não estaria limitada a planos conteudísticos ou habilidades específicas e quantificáveis, como na educação de ordem “bancária” – a educação como repasse de informações em que o professor “ensina” e o aluno “aprende”, exclusivamente. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2011b, p. 39). Portanto, há, nessa questão, análoga compreensão de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, para que se passe da curiosidade ingênua (e da prática docente espontânea que produz saber ingênuo) para a curiosidade epistemológica (rigorosamente metódica e crítica), e que ambas venham intervir na realidade de forma transformadora, de modo que os indivíduos estejam em permanente disponibilidade para a mudança.

Paulo Freire diz ter recorrido à conscientização “como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos”, ciente das adversas condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas, mas também ciente da “nossa tarefa histórica de mudar o mundo” diante desses óbices que, felizmente, não se perpetuam. A atualidade desse teórico é um embate contra a superpotência do discurso fatalista neoliberal de globalização, na medida em que vê a necessidade da conscientização diante da “prise de conscience” do mundo (Ibidem, p. 53-54) como exigência humana e como forma de despertar a curiosidade epistemológica e pô-la em prática, reconhecendo a impossibilidade dessa conscientização caso fora da práxis, fora da teoria e da prática, fora da unidade reflexão-ação.

2 Consciência pedagógica e a qualidade da educação: análises dos resultados

2.1 Da qualidade educacional enquanto polissêmica conceituação

Evocar a qualidade da educação precisamente é, pelo menos inicialmente, considerá-la nas dimensões legislativas internacional e nacionalmente, a exemplo da Lei Internacional da Organização das Nações Unidas de 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde a educação é nomeada como “instrução”, não havendo especificidades quanto à qualidade, a menos que a consideremos subjetiva e implicitamente na perspectiva da defesa dos direitos humanos fundamentais.

Vale ressaltar os movimentos internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, ocorridos em 1990 e 2000, estabelecendo a iniciativa que culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos e Todas, respectivamente em Jomtien, Tailândia e em Dakar, no Senegal. A ação inicial previu, em 1990, que cada pessoa – criança, jovem ou adulto - deveria estar em condições de aproveitamento das oportunidades educacionais (padrão mínimo de qualidade) voltadas para satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem, sendo este um fator relevante para assegurar a qualidade de vida. Complementarmente lançou-se, no ano 2000, ao compromisso de melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos.

O 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO – “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos” – lançado em janeiro de 2014 evidencia que o Brasil tem avançado muito, não apenas no financiamento, mas também no compromisso com a qualidade, com a formação dos professores, com a redução do analfabetismo, e com a avaliação dos resultados das suas políticas, devendo a equidade e a qualidade da educação serem temas centrais na agenda da educação pós-2015, a fim de assegurar o desenvolvimento no atual mundo de aceleradas mudanças.

Esse relatório explicita, em suas mensagens-chave, que há uma crise global de aprendizagem que afeta com mais força os desfavorecidos, que a educação de boa qualidade só é possível com professores de boa qualidade e, em compartilhamento ao pensamento freireano de educação, defende que os objetivos globais de educação pós-2015 precisam monitorar o progresso dos excluídos, lembrando que a educação de baixa qualidade deixa um legado de analfabetismo.

No caso nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil, na Seção IV – Da Assistência Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, em sua Seção I – Da Educação – Artigo 206, estabelece-se que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, no da “garantia de padrão de qualidade” (Inciso VII).

Já no Artigo 210, prevê-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, atentando para a garantia da “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira” (parágrafo primeiro), em redação dada pela Emenda Constitucional número 14, de 1996.

No parágrafo terceiro, em virtude da redação dada pela Emenda Constitucional número 59, de 2009, amplia-se a temática em questão, quando preconiza que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Através dessa mesma emenda, esse plano está previsto no Artigo 214 da Constituição, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que impliquem, além da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar, na melhoria da qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por sua vez de sanção, prescreve em seu Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, no de garantia de padrão de qualidade (Artigo 3º).

No Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, o Artigo 4º estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante outras garantias, inclusive a de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Subsequentemente (Artigo 9º - Título IV), fixa-se a organização da educação nacional, prevendo a garantia de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino

fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Inciso VI).

Na dimensão financeira – Título VII – o Artigo 70º decreta que serão consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam, inclusive, a levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino (Inciso IV).

Por fim, essa Lei 9.394, de 1996, institui que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. (Artigo 74º.), sendo que a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino (Artigo 75º.), prevista a capacidade de atendimento de cada governo, definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade (Parágrafo 2º.).

Partindo desses documentos, a Conferência Nacional de Educação de 2010 e outras amplas discussões dela advindas concorreram para a elaboração e aprovação, em 25 de junho de 2014, da Lei 13.005, que determina o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos contados a partir dessa data.

O PNE estabelece a melhoria da qualidade da educação como uma de suas diretrizes (Artigo 2º, Inciso IV). Em seu Artigo 11º elucida que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, a partir de indicadores de rendimento escolar de avaliação institucional, elaboração e divulgação de índices para avaliação da qualidade.

No trabalho Qualidade em Educação (2007), Davok faz referências ao múltiplo sentido da expressão “qualidade da educação”, admitindo-a como aquela que viabiliza o domínio eficaz de conteúdos previstos em planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; como aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo ou que proporciona o espírito crítico e

fortalece o compromisso para transformar a realidade social, este caso último defendido por Paulo Freire e sentido ao qual mais recorreremos nessa pesquisa.

Sabendo que tal expressão alude à eficiência, eficácia, efetividade e relevância dos setores educacionais ou dos sistemas educacionais e suas instituições, sua compreensão torna-se necessária para orientar investigações acerca dos processos de avaliação da qualidade de objetos educacionais.

É diante dessa multiplicidade de sentidos do termo que Gadotti (2013), em seu texto *Qualidade na educação: uma nova abordagem*, nos invoca a ponderar o conjunto de variáveis intra e extraescolares envolvidas nessa qualidade, inclusive a concepção mesma do que é educação. O teórico faz, entre outras alusões, as seguintes: a quantidade e qualidade são elementos complementares; a qualidade da educação precisa ser vista como algo sistêmico, a educação só pode melhorar no seu conjunto. Assim, a qualidade torna-se um conceito dinâmico, que precisa adaptar-se relevantemente ao mundo que ultrapassa consideráveis transformações.

2.2 Do que é ser consciente pedagogicamente: asserções docentes

Nas pósteras análises acerca desse assunto, consideraremos os pareceres dos professores e das professoras da escola pública do campo investigada (por etapa de ensino: Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental), atentando para a comunhão de suas ideias ao pensamento freireano de educação, sobretudo evidenciado em sua *Pedagogia da Autonomia*.

Os docente foram questionados acerca do que é ser um professor pedagogicamente consciente. Entre os posicionamentos, ficou explícito o vínculo de uma docente com o universo da educação infantil, enquanto em noutro deu-se ênfase ao respeito às particularidades dos educandos. Nos dois casos foi possível detectar parte daquilo que Paulo Freire já orientava enquanto investigação no ato pedagógico: de que ensinar exige pesquisa. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (2011b, p. 30-31).

Quanto às docentes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, turmas únicas do 1º ao 5º Ano obtivemos assertivas quanto a “ser consciente pedagogicamente” vimos a preocupação em os assuntos serem trabalhados em conformidade com a individualidade de cada educando,

e com o monitoramento do processo, inclusive com perspectivas do desenvolvimento do senso crítico, como apregou Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige criticidade” (Ibidem. p. 32.).

Em outros três casos subsequentes, foram destacados pelos professores: os cuidados metodológicos – “Ensinar exige rigorosidade metódica”; a atenção às necessidades e interesses dos educandos “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”; a importância da busca de formação continuada e por ações inovadoras, o que interpretamos como a formação permanente como o momento de reflexão crítica sobre a prática dita por Freire (2011b. p 40) e a viabilidade da pareceria dialógica – “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. (Ibidem, p. 132).

No caso do Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º Ano, turmas únicas), tivemos posicionamentos a partir dos quais podemos inferir que, para os docentes dessa etapa do ensino, o professor consciente é ser pensante, questionador, ético e democrático; permite a participação ativa do aluno, valoriza a comunidade na qual a escola está inserida. Um docente consciente pedagogicamente é um professor preocupado com o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, tornando-os críticos e criativos. Além disso, é o profissional que ama o que faz e faz com competência, reconhecendo e enfrentando os desafios atinentes à profissão, inclusive tendo-a, enquanto parte da educação, como “forma de intervenção no mundo”, tão como Freire defendeu (FREIRE, 2011b, p. 96).

2.3 Das ações docentes como contributo para a qualidade educacional

Questionados sobre “Que ações docentes (dentro ou fora da escola) podem ser apresentadas como sendo contribuições para a qualidade da educação”, as docentes da Educação Infantil asseveraram o que uma interpretação conduz-nos a depreender que estas enfatizaram, como relevantes ações para a qualidade da educação, a consideração às múltiplas dimensões envolvidas no ato de educação inicial formal das crianças, inclusive com atenção à garantia do desenvolvimento da autonomia destas, o reconhecimento dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelos estudantes extrinsecamente à escola, a boa relação entre família e escola e do comprometimento governamental com as políticas públicas voltadas para a educação.

A postura do professor enquanto aquele que media, investiga, articula, aconselha, avalia e orienta e seus atos éticos e humanistas são postas pelos docentes pesquisados como

evidentes necessidades para assegurar a qualidade educacional. Aliada à formação permanente, ao vínculo com a família dos educandos e do reconhecimento dos potenciais destes, há que se registrar, entre os discursos proferidos, aqueles que trazem consigo ampla visão de educação enquanto oportunidade de construção do conhecimento, inclusive a partir das discussões em sala de aula sobre as problemáticas político-sociais, inerentes à vida dos educandos, de forma que estes sejam despertados e vivenciem aprendizagens críticas.

Embora fossem perceptíveis alguns posicionamentos muito específicos ou generalizadores acerca da consciência pedagógica ou da ação docente com intentos de contribuir com a qualidade da educação, a análise desses discursos e a interpretação hermenêutica destes permitem-nos inferir nexos do pensamento dos docentes pesquisados com o pensamento freireano de educação dialógica, como prática de libertação.

Estas relações podem ser vistas como potencialidades para a projeção de mudanças sociais na comunidade local, requerendo, ainda, o caráter formador que os conduza – educadores e educandos – à luta e os faça ir além da “consciência real” e da “tomada de consciência” (transitivo-ingênua) para a “consciência possível” (transitivo-crítica), Romão (2014, p. 32), para que assim façamos vigorar o ideal de uma educação conscientizadora, crítico-libertadora e, por isso, possivelmente transformadora.

3. Prévias conclusões

Ao refletir acerca da consciência pedagógica do professor e do papel de suas ações como contributo para a qualidade da educação, no momento em que se discute essa qualidade e sua importância na sociedade contemporânea, é significativa percebê-la enquanto conceito político em seu âmago, porque envolve ação, e enquanto algo que se altera, em conformidade com o contexto.

A qualidade da educação em suas dimensões extraescolares, no nível do espaço social – o viés socioeconômico e cultural dos educadores e educandos – e suas dimensões intraescolares quanto ao sistema e a oferta do ensino; em relação à escola e a gestão e a organização do trabalho escolar; quanto ao professor e sua formação, profissionalização e ação pedagógica; e quanto ao aluno e seu acesso, permanência e desempenho, taxionomia exposta por Dourado (2007), demanda dos envolvidos o reconhecimento das contradições – “situações-limite”, no dizer freireano, que neste caso seria aquilo que obstaculiza a viabilização da qualidade.

Freire adverte-nos quanto à necessidade de reconhecer tais situações como possibilidades de nos separar delas, mesmo que sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, o que para acontecer requer saber, coletivamente, a consciência que temos delas. O teórico orienta centrar nossas buscas naquilo que Goldmann (1969, apud FREIRE 2011a, p. 149) nomeia de “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível”, sabendo que aquela é o resultado dos múltiplos empecilhos e desvios que os diferentes fatores da realidade empírica provocam em oposição, mas que se põe como possibilidade de, pelo ir além das situações-limite – o “inédito viável” – passar ao alcance desta: a consciência potencial.

A consciência das problemáticas pedagógico-educacionais consiste apenas uma forma preliminar de passarmos da intransitividade da consciência – imersão, para transitividade da consciência – emersão, Freire (1967, p. 58), que de início é ainda ingênua, mas, enquanto tomada de consciência, pode levar à consciência possível, pelas quais as soluções praticáveis são percebidas e se chega à necessária consciência crítica, à conscientização e à possível educação conscientizadora.

Nas exposições dos docentes investigados temos reveladas nuances de reconhecimento dos desafios atinentes ao ato de educar, todavia, percebemos a necessidade de ampliação das discussões pedagógicas como práxis, da reflexão-ação, tendo alicerçada a esperança pela transformação, utopia sem a qual não nos mobilizaremos à luta, com a convicção de que contribuir com a qualidade da educação é possível.

Se pela práxis pedagógica – na ação e reflexão crítica da ação – é possível contribuir com a qualidade educacional, como forma alternativa de recriar o mundo como “imperativo existencial” Freire (2011a, p. 14), mundo das incessantes e renovadas “situações-limite”, mas também dos possíveis “inéditos viáveis”, vale ratificar, com Freire (2011b), que essa práxis é dialógica, portanto libertadora, em direção ao “ser mais”, à humanização.

Ao final desta pesquisa, passamos a não mais falar apenas de consciência pedagógica, mas de uma consciência político-pedagógica, com o entendimento de educação aliado à conscientização disseminada por Freire (1967), que perpassa os aspectos cognitivos, efetivando-se na “aproximação crescente pelo sujeito de sua posição no contexto” (id., ib. p. 60), de modo que este seja conduzido a organizar o seu pensamento e o fazer crítico, a poder decidir e a seguir a poder optar, Freire (1963), como prática de liberdade e de possibilidade de alcance da emancipação. É esse o compromisso que doravante teremos na escola pública do

campo onde investigamos: de levar à frente esse ideal, pela conscientização e pela esperança de nos aproximarmos da excelência, pelas ações político-democráticas.

Em suma, as práticas pedagógicas docentes com vistas à qualidade da educação, unidas ao que disseram os professores e as professoras nessa investigação e ao pensamento paulo-freireano, requerem a conscientização de que todos os envolvidos precisam assegurar, no processo, a superação de ideologias antidemocráticas e opressoras, a abertura ao diálogo e à criticidade, a primazia ética e a justiça social, entre outras ações conscientes e conscientizadoras e ultrapolítico-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Revisão da Tradução e Tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2014.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. Educação, Porto Alegre, v. 14, nº20, p. 15-40, 1991.

BRASIL – Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 dez. 2014

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 dez. 2014.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C11-ART05.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>. Acesso em: 17 dez. 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREIRE, Paulo. Discurso na ocasião da conclusão da 1ª turma do Projeto Angicos. 1963. In: GADOTTI, Moacir (Org.) – Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos – Parte 1 – Dois de abril de 1963, uma data para lembrar. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

_____. Educação como prática da liberdade, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – COEB 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 17 dez. 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. O que é pedagogia. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 2 nov. 2014

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/dh/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 12 dez. 2014

PIRES, Jesuino Junior. Considerações sobre o conceito de intencionalidade em Edmund Husserl. Kínesis, Vol. IV, nº 07, Julho 2012, p. 286-302. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/jesuinopires286-302.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

REZENDE, Antônio M. Concepção fenomenológica em educação. São Paulo: Cortez, 1990.
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica - Universidade de Murdoch - Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. A década que queria mudar o Brasil. In: GADOTTI, Moacir (Org.) – Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos – Introdução. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo. Atlas. 1992.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem - Jomtien – 1990. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/dh/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000. In: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP –Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/dh/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Ensinar e aprender - alcançar a qualidade para todos. Lançamento Brasília, 29 de Janeiro de 2014. Educação para todos no Brasil. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/EFAreport_pt_2014_ppt-presentation.pdf. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Ensinar e aprender - alcançar a qualidade para todos. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos – 2013-2014. Relatório Conciso. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.