

## A BUSCA DE UMA NOVA ERÓTICA NUM CURRÍCULO DE “FORMAÇÃO DOCENTE”

Carla Giovanna Lamas Cardarelo  
UFRGS

Manter relações apaixonadas ou eróticas com nós mesmos/as e com outrem. Reerotizar o pensamento. Pensar o impensado. Pensar de outro modo e, desta forma, conceber um novo estilo, uma nova paixão do pensar nos dias atuais. Pensar, por exemplo, em como nos tornamos aquilo que somos. Pensar nas formas que conduzimos e que nos conduzem para que sejamos isto e não aquilo. Importar-nos conosco; interessar-nos por nós mesmos/as; duvidar-mos da calma, da tranquilidade e da certeza de que fomos, somos e seremos aquilo que hoje vemos e dizemos. Este é o *éthos* deste texto; é por aí que ele se movimenta; esta é sua atitude.

*A busca de uma nova erótica* analisa um outro texto, um “currículo de formação docente”. Tal texto chama-se *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997) e foi escrito pelo educador brasileiro Paulo Freire no ano que antecedeu sua morte. O objetivo da análise é pensar estes escritos de Freire a partir de outra lógica, apontando para direções distintas daquelas lançadas em tal “pedagogia”<sup>1</sup>. Com esse movimento, questiona-se uma das formas através das quais uma determinada subjetividade se constitui; mais especificamente, questiona-se aquilo que hoje conhecemos enquanto “educador/a libertador/a”.

Esta análise se faz possível por pensar que, no presente, dentro do campo da Pedagogia, a subjetividade específica do/a educador/a libertador/a vem sendo dita e conduzida a se dizer de formas tão variadas, mas tão visíveis, que chega a se tornar impossível não duvidar de uma certa naturalidade ou de uma quase transcendência desta “subjetividade libertadora”. Há, nos dias atuais, todo um investimento tático que insere os/as docentes num jogo de auto-reconhecimento, capturando-os/as e produzindo-os/as de

---

<sup>1</sup> Diz Freire no início de seu texto: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.” — Neste trabalho, todas as citações de Freire foram retiradas de *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Freire, 1997, p.7-165 passim.

maneira que estes/estas dão seu próprio ser a pensar, se reconhecem e são reconhecidos/as como educadores e educadoras libertadores/as.

É a partir desta unidade dada — “educador/a libertador/a” — neste currículo de formação docente, que surgiram as seguintes questões: como se constitui, em *Pedagogia da autonomia*, esta “subjetividade libertadora”? Que práticas de si são prescritas e postas em funcionamento neste currículo de formação docente? Como se dá a experiência de si, o processo de relação consigo e com os outros, que acaba por instaurar um modo específico de subjetivação e constituir tal subjetividade?

Para tentar responder a essas questões, empreendi esta análise. Uma análise que trata de práticas; de práticas curriculares. Práticas que produzem modos de subjetivação — formas e modalidades de relação e de cuidado de si, através das quais o indivíduo se pensa, se constitui e se reconhece como sujeito. Não analisei idéias, nem tratei de tais práticas de forma sucessiva ou encadeada; mas detive-me nas práticas enquanto prescrições de uma conduta moral que formam, via um currículo específico, a subjetividade libertadora do/a educador/a.

É por prescrever saberes, modos e maneiras de ser e de estar, e por indicar exercícios que devem ser efetuados sobre o próprio pensamento destes agentes educativos, que signifique, nesta análise, a referida “pedagogia” enquanto um “currículo”; um currículo de formação docente. Formas de condução de condutas, de regulação de ações e de governo de si e dos outros, são apontadas pelas enunciações que em tal currículo são legitimadas. Seleções de saberes e de conhecimentos explicitam ideais de sujeito que devem ser buscados e alcançados. Privilégios e destaques, entre as múltiplas possibilidades de pensamento, caracterizam a operação de poder que este currículo põe em funcionamento. Trata-se, portanto, de um currículo, de uma “coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas” (Popkewitz, 1994, p.194); de “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos — e sujeitos também muito particulares” (Silva, 1996, p.165); de um “espaço, um campo de produção e de criação de significado” (Silva, 1999, p.21); de algo, enfim, que está “centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos” (ib., p.27).

Porém, este não é um currículo escolar. Não se encontra organizado no interior da instituição escola; não circula nas listas de conteúdos mínimos, nos planos de ensino, nos cadernos chamada, nas provas, históricos e boletins. Não possui uma especificidade em relação a técnicas, métodos, objetivos e procedimentos que podem ser mesurados, quantificados e avaliados. Não busca a obtenção de resultados educacionais que podem ser testados e medidos. Caracteriza-se, isto sim, enquanto um currículo que privilegia estilos de pensar; que oportuniza práticas determinadas através das quais o/a educador/a deve “dizer a verdade” sobre si mesmo/a e sobre os outros; que privilegia a questão do “o quê?” se deve saber e do “como” se deve ser.

Por outro lado, saliento que a mim não interessou saber, no andamento de meu movimento, se a intenção do autor foi, *verdadeiramente*, ao cunhar suas palavras, a de criar um currículo. Afastei-me, em meu trabalho, de qualquer busca de intenção. As categorias “autor”, “livro” e “obra” foram, neste momento, ignoradas por mim. Ao mesmo tempo, mesmo sabendo que trato de questões historicamente produzidas, não me detive em analisar a emergência e o contexto teórico-prático no qual estas encontram-se inscritas. Preocupei-me apenas com o funcionamento deste discurso; com as prescrições por ele sugeridas; com a ascética por ele estipulada; com aquilo que este “currículo” produz em termos subjetivos.

Cabe dizer que, para realizar toda esta análise, inspirei-me, primeiramente, na produção desenvolvida por Michel Foucault, retirando de seus textos algumas ferramentas analíticas que me possibilitaram levantar e problematizar este objeto. Ao indagar sobre a constituição dos sujeitos, sobre os modos de subjetivação, situei-me no campo do chamado “último Foucault”, no campo da “ética”; ou, como diz Morey (1996, p.13), nesta “última etapa que se articula ao redor da questão da subjetividade”<sup>2</sup>, a das técnicas e tecnologias da subjetividade. Além disso, num segundo momento — ou mais precisamente, ao mesmo tempo —, utilizei as contribuições que recentemente vêm sendo produzidas no campo das Teorias de Currículo — tendo como ênfase a produção de Tomaz Tadeu da Silva —; contribuições que alargam, ampliam e ressignificam a categoria currículo, quando apontam que este, assim como a cultura, também pode ser visto como uma prática de significação, como um produtor de subjetividades e, além de tudo, como uma prática produtiva. Pois, nas palavras de Silva, “também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de

---

<sup>2</sup> O original encontra-se em espanhol. Tradução minha.

significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (1999, p.19).

À guisa de introdução, antecipo que o presente material, daqui em diante, encontra-se dividido em três seções. A princípio, na primeira seção, intitulada *Uma “pedagogia” – um “currículo”*, procuro situar meu/minha leitor/a no jogo de prescrições freireanas que acabam por constituir a subjetividade libertadora. A seguir, em *Pensar a si mesmo através da constante vigilância*, discuto e analiso o exercício ascético que no currículo de *Pedagogia da autonomia* deve ser realizado pelos sujeitos da ação educativa; exercício composto por três conjuntos de práticas de si, centrais na fabricação da subjetividade libertadora. Portanto, três subseções se fazem presentes, quais sejam: o “*pensar certo*”, o “*ser coerente*” e o “*consolidar um determinado saber*”. Ao final, na seção chamada *Experiência de livre pensamento*, “encerro” e tento concluir o trabalho, buscando delimitar o que fiz em termos de análise, pensando em novas possibilidades para pensar a questão da subjetividade, do currículo e da liberdade.

### **Uma “pedagogia” – um “currículo”**

*Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.*

Paulo Freire

Viver a autenticidade. Experimentar o genuíno, o certo, o autêntico da prática educativa. Participar de uma experiência total, completa, inteira. Esta é uma proposição que demanda uma subjetividade específica; uma subjetividade libertadora. O sujeito que vive tal experiência deve ter uma forma, um jeito, uma maneira de ser. Não basta apenas desejar viver a prática educativa autenticamente. É necessário conter em si alguns quesitos básicos que irão garantir tal experiência, algumas características necessárias para estar de acordo com aquilo que é considerado autêntico e verdadeiro em tal prática.

Ao supor a existência de uma experiência autêntica, tal proposição não só demanda uma subjetividade, como também a constitui. Constitui no momento em que delimita sua

forma, em que lhe prescreve comportamentos, em que lhe impõe condutas. Participar da experiência autêntica da prática educativa significa constituir uma experiência de si<sup>3</sup>. Uma relação que o sujeito estabelece consigo mesmo a partir de técnicas e tecnologias do eu<sup>4</sup> que lhe permitem efetuar uma série de operações sobre seu corpo e sua alma.

A relação estabelecida consigo mesmo ao “viver a autenticidade da prática” remete à operação de um tipo de exercício que deve ser efetuado pelo sujeito sobre seu próprio pensamento. Uma série de técnicas de si a serem desenvolvidas pelo/a educador/a, que vive esta experiência, encontram-se aí implicadas. É necessário cuidar de si<sup>5</sup> exercitando o próprio pensamento, voltando-se sobre ele, refletindo e meditando a própria existência. Uma atividade reflexiva do sujeito sobre si mesmo é assim instaurada. Toda uma conversão do olhar a si é instituída. Vigiar-se e pensar-se são exercícios indispensáveis para o/a educador/a libertador/a. Será neste tipo de trabalho realizado sobre si mesmo/a que a subjetividade libertadora tomará forma. É nesta prática que ela deve ser fundada.

A partir disso, pergunto sobre o currículo, as práticas, as prescrições, as normas e as regras de conduta que instituem o cuidado de si do/a educador/a libertador/a, no que diz respeito à relação que este/a vai estabelecer consigo mesmo/a, ao exercer uma atividade de pensamento sobre seu próprio pensamento. Pergunto como e através de quais práticas de si, o currículo pedagógico libertador, tal como enunciado por Freire, subjetiva o/a educador/a libertador/a, ao opinar, valorar, propor e aconselhar determinadas formas de relação consigo. Pergunto sob quais formas o indivíduo é conduzido a pensar-se e a vigiar-se, a fim de se transformar, de se tornar outro e de se formar, enfim, enquanto um/a educador/a libertador/a; propondo-se como exemplo ou buscando dar à sua vida pessoal uma forma de relacionar-se consigo mesmo que corresponda a estas mesmas prescrições.

---

<sup>3</sup> Nas palavras de Foucault, trabalhar com categorias como “cuidado de si”, “experiência de si”, “práticas de si”, “relações consigo e com os outros”, “técnicas de si” e “tecnologias do eu”, trata-se de “estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendermos esta palavra como o modo em que o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.” (Texto que Foucault escreveu com o pseudônimo de Maurice Florence — Morey, 1996, p.21).

<sup>4</sup> Ao conceptualizar o que trata como “tecnologias do eu”, Foucault diz que estas “permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, conduta, ou qualquer forma de ser.” (Foucault, 1996, p.48).

<sup>5</sup> Para Foucault, o “cuidado de si” implica: “Ocupar-se consigo mesmo” (Foucault, 1985, p.50); “Conhecer a si mesmo” (Foucault, 1997, p.110); “Uma forma de atividade; uma ocupação regulada, um trabalho com procedimentos e objetivos” (ib., p.121).

## **Pensar a si mesmo através da constante vigilância**

*A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática.*

Paulo Freire

Estar sob constante vigilância. Permanecer sempre a postos. Observar-se, analisar-se, espreitar-se, flagrar-se e avaliar-se continuamente. Olhar a si mesmo/a como uma espécie de espectador/a e, ao mesmo tempo, de agente. Um jogo de olhar — olhar sobre si —, que remete a uma idéia de “interior” e de “exterior” do sujeito. Como se de alguma forma fosse possível sair de si e, neste desprendimento, olhar para si mesmo/a, sempre cuidando para não se perder, para não sair daquilo que se espera de si enquanto educador/a libertador/a.

Este olhar não é um olhar desinteressado, neutro ou imparcial. É um olhar constante que o sujeito deve operar sobre si mesmo, instrumentalizado por regras e por condutas tidas como necessárias para tornar-se um/a educador/a libertador/a. Para formar-se enquanto tal, o sujeito deve ser capaz de examinar, reexaminar, regular e atentar constantemente não somente em relação à sua prática enquanto educador/a, mas, principalmente, em relação a si mesmo, no contexto de sua profissão. Deve saber olhar para si e, neste investimento, saber o quê olhar, o quê ver em si. Constatar falhas, vigiar os desvios, preencher as lacunas possíveis de uma subjetividade posta como ideal a ser buscado.

Desenvolver-se, com atenção vigilante sobre si mesmo/a, é bem mais do que um conjunto de idéias propostas por Freire a educadores e educadoras que desejam inserir-se no contexto das pedagogias da libertação. Interrogar-se, perguntar-se, exigir-se e avaliar-se, dentre outras práticas de si sugeridas, constituem toda uma maneira de formar-se e de transformar-se enquanto sujeito que tem, por sua conduta e pelo seu *ser*, um cuidado permanente, uma vigilância constante.

A partir do texto de Freire, é possível constatar que tal vigilância exercida pelos sujeitos sobre si próprios, deve ser fundida, fundamentalmente, sob três variáveis: 1. vigiar-se, constantemente, no que diz respeito à exigência que o sujeito faz a si próprio de “pensar certo”, de ter “bom senso”; 2. vigiar-se, constantemente, no que diz respeito à coerência do sujeito entre o que diz e o que faz, entre sua teoria e sua prática; 3. vigiar-se,

constantemente, no que diz respeito à incorporação e à consolidação do saber específico necessário ao/a educador/a libertador/a. Pensar certo, ser coerente e incorporar tal saber, caracterizam modos de ser necessários aos sujeitos envolvidos num processo educativo e, conseqüentemente, devem estar sempre em questão no cuidado de si que tais sujeitos têm consigo mesmos.

Tais variáveis não são postas em funcionamento de forma estanque ou compartimentalizada, mas fazem parte de uma mesma operação que termina por diluí-las, na medida em que uma implica a existência da outra, na medida em que uma não pode ser pensada sem a outra. Estão intimamente relacionadas e, se aqui se fez necessário categorizá-las com especial distinção, isto se dá pelo fato de que se trata de uma análise das tecnologias do eu que formam a subjetividade do/a educador/a libertador/a. “Pensar certo”, “ser coerente” e “consolidar um determinado saber” são práticas, exercícios colocados em movimento por um jogo que conduz o indivíduo a pensar sobre si, a atuar sobre si mesmo, imprimindo em seu corpo e em sua alma um modo específico de *ser* sujeito.

### ***O “pensar certo”***

O “pensar certo”, tratado nos textos analisados, vai em direção à constituição de um suposto “pano de fundo” da subjetividade do/a educador/a libertador/a. O “bom senso” estaria a ele unido na medida em que não existe, para Freire, uma condição externa que o determine, mas sim, uma virtude individual que o faz existir. Pensar certo e ter bom senso fazem parte de uma mesma técnica de si, posta externamente como indispensável, mas exigida internamente ao sujeito. Tal técnica de si baliza as distinções entre o certo e o errado, o bem e o mal, o correto e o incorreto; distinções que os sujeitos devem ter presentes ao pensar e agir na relação consigo.

É possível dizer que tais distinções não estão, explicitamente, expostas em alguma cartilha ou manual. Não estão escritas em alguma espécie de cânon que ditaria leis ou preceitos daquilo que é certo ou errado. Não compõem um tratado ou um documento que as agrupa. Fazem parte de uma certa “intuição” que o sujeito deve ter, sempre mediada pelo seu “bom senso”. Parecem constituir, conforme diz Freire, uma determinada forma de “sensibilidade” que os/as educadores/as devem possuir ao agirem na sua prática e sobre eles/as mesmos/as. Freire afirma que:

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Não há, para Freire, um manual previamente elaborado que defina quais são as formas verdadeiras ou legítimas previamente estipuladas para o que deveria ser o “pensar certo”. Freire aponta para esta certa individualidade que caracterizaria o “pensar certo”, o ter “bom senso”. Sendo assim, parte do pressuposto de que cabe aos próprios indivíduos uma postura que implique o “pensar certo” e que tal prática surge de “dentro” do sujeito e não de uma lei externa que o obrigaria a agir de certa forma.

Tal compreensão do “pensar certo”, enquanto característica intuitiva, individual e interna, é assegurada no momento em que aparece nos textos a afirmação de que, ao avaliar determinadas situações nas quais o/a educador/a deve se posicionar entre uma ou outra postura, é a si mesmo/a que este/a deve recorrer para saber qual a atitude correta a ser tomada. Um exemplo de tal argumentação se dá quando Freire supõe algumas situações como “recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo”, ou resolver “a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca [na qual] confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade”. Freire resolve tais questões sustentando que não é preciso uma regulação externa para saber o que decidir e o que fazer, que o próprio sujeito deve ter em si mesmo as respostas corretas, já que este deve ter em mente a premissa de que “não preciso de um professor de ética para me dizer [o que fazer]; meu bom senso me diz”.

É neste sentido que Freire propõe uma constante vigilância e um contínuo exercício de aprimoramento do “pensar certo” e do “bom senso”, necessários aos/às educadores/as libertadores/as. Apesar de conceptualizar tais técnicas enquanto características internas do sujeito, ele aponta para o fato de que deve haver uma busca permanente que garanta o seu desenvolvimento, a sua transformação. Esta busca deve se dar através de um exercício orientado por uma permanente indagação e por uma constante curiosidade de se saber e de se avaliar enquanto sujeito. Sendo assim, o exercício do bom senso

com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.



Ao desdobrar mais especificamente a questão do “exercício do bom senso” a ser realizado pelo indivíduo, Freire diz que “tal exercício ou educação do bom senso, vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”. Portanto, apesar de tratar o “pensar certo” e o “bom senso” enquanto características “intuitivas” do sujeito, Freire institui uma possibilidade de transformar um pensar “ingênuo” por um pensar mais “crítico”, através de um exercício de auto-avaliação da postura que os sujeitos adotam nas diversas situações em que se encontram.

Em meio a estas afirmações, torna-se possível destacar um duplo efeito de sentido produzido pelo “pensar certo”. Se, por um lado, o ter “bom senso” e o “pensar certo” são características internas do sujeito e, por serem assim tratadas, não é viável a existência de nenhum manual que prescreva a forma correta de proceder em relação a si mesmo e aos outros; por outro lado, a possibilidade de transformação de um pensar ingênuo para um pensar mais crítico abre um vasto espaço para que Freire institua como deveria vir a ser tal pensar; estipulando, talvez, não um manual ou uma cartilha de leis ou regras a serem seguidas, mas, certamente, um conjunto bem claro de prescrições e de normas a serem consideradas na busca por tal transformação.

Sendo assim, o “pensar certo” — já não mais ingênuo —, “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. Faz parte de uma operação aparentemente mais elaborada, onde o sujeito pensa a si mesmo e, ao fazê-lo, exige de si uma série de atributos que devem estar sobre constante elaboração e vigilância. Tais características são expressas enquanto necessárias no momento em que Freire aponta que, “faz parte do pensar certo o gosto da generosidade”; “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo”; “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”; e que, pensar certo, “não é que-fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante”. A profundidade na interpretação dos fatos; o gosto pela generosidade; a disponibilidade ao risco; a aceitação do novo; a rejeição a qualquer forma de discriminação; ou o ato de se comunicar e não o de se isolar, são algumas das características que acabam por delinear esse conjunto de normas e de prescrições sugeridas por Freire para alcançar o *verdadeiro* pensar certo.

Para alcançar tal condição de *ser*, de pensar certo, o sujeito, que nesta prática se encontra implicado, “reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo”; e, “como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda — exige o pensar certo — que assuma a mudança operada”. Assumir a mudança operada, transformando um pensar ingênuo em um pensar crítico, significa testemunhar na “prática” tal pensamento “certo”. Segundo Freire, “do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou”; ao mesmo tempo que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem [pois] pensar certo é fazer certo”.

### ***O “ser coerente”***

Dar corporeidade às palavras, neste contexto, significa assumi-las na prática, vivê-las como exemplo, testemunhá-las no próprio corpo. O sentido sublinhado por Freire é o de que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”; o sentido de que pensar certo é fazer certo sempre na medida em que “todo pensar certo é radicalmente coerente”; o sentido que destaca a questão da coerência entre teoria e prática, entre falar e agir, entre fazer e pensar sobre o fazer. Todo um processo de reflexão sobre o fazer encontra-se aí estabelecido constituindo, desta forma, uma subjetividade libertadora que, necessariamente, deve ser coerente.

Manter-se coerente, segundo Freire, não é tarefa fácil. Exige do sujeito uma constante vigilância de seus atos, de suas ações, de suas atitudes. Tais práticas devem sempre corresponder a um suposto pensar do indivíduo. Como se corpo e alma, pensamento e ação, teoria e prática pudessem ser equivocadamente dissociadas quando os indivíduos não realizam o necessário exercício de refletir sobre si mesmos. Tal constatação pode ser verificada na seguinte fala de Freire:

Pensar certo (...) é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.

Evitar as “incoerências grosseiras” implica uma busca pela coerência. Ao dizer que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”; ou então que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”, Freire enfatiza que a postura do/a educador/a libertador/a não pode contemplar uma atitude simplista de *falar* sobre a teoria sem *vivenciá-la* na prática. Ele assegura que, aos/às educadores/as, cabe pensar que “não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria”. Deve ser “sua encarnação”. Deste modo, somente *falar* e não *encarnar*, por exemplo, a generosidade, a aceitação do novo, a rejeição à qualquer forma de discriminação ou disponibilidade ao risco não caracteriza o que deveria vir a ser a postura corretamente coerente do/a educador/a libertador/a.

Fazer, encarnar e vivenciar, muito mais do que simplesmente falar, dizer ou discursar, tornam-se atitudes indispensáveis a serem buscadas pelo sujeito em sua prática docente e, ao mesmo tempo, são geradas na própria busca. Segundo Freire, “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Tal esforço — para diminuir a distância entre o discurso e a prática —, “já é uma dessas virtudes indispensáveis — a da coerência”. Coerência, caracteriza-se, então, enquanto virtude: virtude construída pelo próprio sujeito num exercício vigilante de estreitamento entre o que diz e o que faz. Ao sublinhar tal cuidado vigilante, necessário na relação do sujeito consigo mesmo, Freire afirma que uma das preocupações centrais do/a educador/a libertador/a deva ser a de ter presente para si a atitude de “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”.

Ser um/a educador/a libertador/a implica, portanto, pensar certo, ter bom senso e ser coerente. Porém, ao tratar de todas estas questões, Freire toma como dado que, na formação permanente do/a docente, devem se achar consolidados determinados saberes tomados como fundamentais à prática educativa. Tais saberes, acabam por elencar uma série de atitudes e modos de ser que terminam por circunscrever um tipo de subjetividade específica — a subjetividade libertadora.

**“Consolidar um determinado saber”**

Ao dizer, em *Pedagogia da autonomia*, que seu interesse é o de “alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”, Freire institui como condição *sine qua non* a consideração de tais saberes na experiência que os sujeitos da ação educativa têm de si mesmos. Ao pensar e refletir sobre si, educadores e educadoras devem observar e vigiar a consolidação desses saberes em suas ações e atitudes. Os saberes adquirem então, caráter curricular “obrigatório” e “fundamental”, tornando-se assim, técnicas explícitas de regulação de conduta. A seguir, encontra-se o elenco de saberes que os sujeitos necessitam incorporar em sua prática — “incorporar” no sentido de dar forma corpórea, de marcar e imprimir no próprio corpo e na própria alma tais saberes.

1. Saber, em primeiro lugar, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”; que “devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” e que “procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”.

2. Saber “do futuro como problema e não como inexorabilidade (...) da História como possibilidade e não como *determinação*”; que “*mudar é difícil mas é possível*”.

3. Saber que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino* [e que] exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito a curiosidade” sendo que um dos saberes fundamentais à prática educativa é o que adverte “da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.

4. Saber que “outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina”.

5. Saber da “impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”, que “ensinar exige comprometimento [pois] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” e “saber que não posso passar

desapercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho”.

6. Saber que “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer da minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” e que por assim ser, “o que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*”.

7. Saber da “força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia” e da necessidade de “abrir-me à realidade desses alunos com quem compartilho a minha atividade pedagógica” pois, enquanto educador/a, “preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela”.

8. Saber que, “a busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é saber fundado na ética” mas que, “este saber não basta (...) é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado (...) e que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia”.

E, finalmente, sobre os saberes necessários ao/a educador/a libertador/a, conclui Freire: “e o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este tipo de outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”.

Toda este currículo constitui um tipo único de saber: o saber ser educador/a. Para ser um/a educador/a libertador/a o sujeito deve atentar para agir conforme tais regras e atuar sob tais prescrições. Nessas condições, o/a educador/a acaba por formar-se, constituir-se, produzir-se, conceber-se e engendrar-se em tal saber no momento em que deve manter sempre um cuidado vigilante para fazê-lo presente em seu *viver* e não deixá-lo, em momento algum, escapar do seu olho constantemente observador.

O saber ser educador/a, inscrito na “pedagogia”, no “currículo” enunciado por Freire — constituído por esta série de saberes específicos, o pensar certo, juntamente com a

virtude do bom senso e o ser coerente entre o que diz e o que faz —, termina por fechar uma forma de relação consigo, um exercício do cuidado de si efetuado sobre o próprio pensamento, que deve manter-se e movimentar-se no incessante jogo do olhar vigilante.

### **Experiência de livre pensamento**

*Existem possibilidades de liberdade em todas as partes*

Michel Foucault

A partir de Foucault, uma experiência de pensamento reside na busca de “inventar novos estilos de pensar”; de procurar “reerotizar o pensamento” (Rajchman, 1993, p.8); de tentar assumir uma prática de liberdade quando nos confrontamos com nossas maneiras de nos conhecermos e nos dirigirmos. E, assim sendo, uma prática de liberdade encontra-se instaurada na possibilidade de subverter os jogos nos quais os sujeitos encontram-se inseridos, produzidos e constituídos. Problematizar uma porção do nosso pensamento, um dos currículos através dos quais, na atualidade, educadores e educadoras vêm sendo ditos, fabricados e constituídos, corrobora com tal empreendimento; pensar o diferente, o impensado, o que de nós não é *natural* ou *essência* mas, sim, fabricação e produção

Foi, portanto, como um exercício de liberdade, como uma “prática de liberdade”, que este trabalho se constituiu. Uma “pequena revolta diária” ressoa entre suas linhas. Uma dúvida, uma inquietação, um desconforto gerou a escrita de meu texto. Se é possível pensar, a partir de Foucault, que a nossa liberdade está em questionar as práticas nas quais estamos inscritos/as; que é viável contestar as formas pelas quais somos subjetivados/as; e que existem possibilidades de liberdade em todas as partes, é possível pensar, também, que a unidade “educador/a libertador/a” pode ser invertida, questionada e desmontada. Este foi meu objetivo. Sem dúvida, com esta operação, não alcancei nenhum lugar privilegiado onde a liberdade residiria; um campo “seguro” onde eu estaria imune aos jogos de verdade, à dominação, a um discurso que assujeita e que prescreve formas de relações consigo e com os outros. Apenas posicionei-me em outro lugar que não aquele no qual o currículo freireano de *Pedagogia da autonomia* encontra-se instaurado, a fim de prescrever formas e técnicas de relação consigo e com os outros, que terminam por constituir o sujeito-educador/a libertador/a.

O que fiz foi analisar a coleção de sistemas de pensamento que tal currículo normaliza e põe em funcionamento e procurei pensá-lo enquanto um texto central que nos transforma naquilo que somos e que nos tornamos. Olhei tal sistema de significação e servi-me de instrumentos analíticos retirados da produção de Foucault e das atuais Teorias de Currículo. Joguei, portanto, um jogo. Um jogo que procurou demonstrar a produção de uma subjetividade libertadora; um jogo que buscou, em seu andamento, afastar-se do/a educador/a libertador/a *em si* e aproximar-se do cuidado de si que o objetiva, cria e assujeita. Joguei o jogo que, de certa forma, erotiza o pensamento ao duvidar da calma, da tranqüilidade e da certeza de que fomos, somos e seremos aquilo que hoje, no campo da Educação, vemos e dizemos. O jogo que subverte a unidade “educador/a libertador/a” enquanto uma subjetividade *natural, essencial* ou *transcendente*.

## Referências bibliográficas

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3; o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2; O uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

\_\_\_\_\_. Tecnologias del yo. In: *Tecnologias del yo y otros textos afines*. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1996. p. 45-94.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

MOREY, Miguel. La cuestión del método. Introducción a M. Foucault. In: FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1996. p. 9-44.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

RAJCHMAN, John. *Eros e verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.