

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO CARLOS DO PRADO

**A PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE
INSPIRADA EM PAULO FREIRE**

**CURITIBA
2009**

JOÃO CARLOS DO PRADO

**A PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE
INSPIRADA EM PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no Curso de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná

Orientador: Professor Dr. Ricardo Tescarolo

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus que no seu infinito amor nos concedeu o grande dom da vida e nos chama continuamente a vivê-la na plenitude e na liberdade.

Ao meus pais João Amador do Prado (*in memoriam*) e Ilse Maria do Prado, por todo o amor e carinho a mim dedicado.

Aos meus irmãos e irmãs que me ensinaram o quanto é importante a vida em grupo, o respeito mútuo, a valorização e o apoio ao outro.

Aos meus coirmãos Irmãos Maristas que, em Curitiba, Brasília, Porto Alegre e tantos outros lugares do Brasil e do mundo, foram apoio e estímulo para minha caminhada acadêmica.

Ao Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, por desafiar-me a iniciar o curso de Mestrado, em meio a tantas responsabilidades que eu exercia, e por todo apoio e encorajamento recebido ao longo do curso.

À professora Ana Maria Eyng pela, amizade e incentivo para a perseverança nos meus objetivos e metas traçados.

Aos meus colegas de trabalho do Setor de Pastoral e da União Marista do Brasil que me possibilitaram tempo e incentivo para os estudos.

Aos meus amigos do Canadá e do curso de Mestrado, companheiros dedicados e sonhadores de um novo amanhã.

À professora Maria Waleska Cruz, pelas ricas contribuições ao trabalho.

Enfim, aos alunos, alunas, educadores e educadoras que tanto estimo e aos quais dedico todos os esforços feitos ao longo desses anos de estudo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a prática docente a partir da teoria freireana. O problema de pesquisa é: como uma prática pedagógica encharcada de amor, inspirada no pensamento de Paulo Freire, pode transformar a realidade da educação na percepção dos professores? Portanto, o estudo objetiva analisar a percepção de professores sobre a “pedagogia encharcada de amor” e suas implicações na prática pedagógica. A metodologia utilizada na pesquisa segue a linha crítico-dialética, de natureza qualitativa, mediante estudo de caso. Os referenciais para análise fundamentam-se em Freire (1983, 1985, 1989, 1991, 1992, 1994, 1996, 2000, 2004, 2006); Mounier (1958 e 1972); Freitag (1980), Vasconcelos e Brito (2006); Schmied-Kowarzik (1983); Souza (2001), Arendt (2001); Streck, Redin e Zitzoski (2008); Pinto (1984); Feitosa (1999); Tescarolo (2005); Gadotti (1996); Cortella (2002). O contexto da pesquisa de campo é uma escola de ensino fundamental situada na região metropolitana de Curitiba. Os resultados da investigação apontam para as manifestações da opressão, identificada pelos professores, nos contextos da família, da sociedade e da escola. A superação da opressão na escola é vista como decorrência de uma nova prática pedagógica capaz de superar a visão mecanicista e instrumental de educação. A utopia de uma escola inédita é possível na medida em que esta se comprometa com a formação dos alunos para o exercício da cidadania. A prática pedagógica libertadora, comprometida com a construção do ser humano e a transformação do mundo e ligada à valorização do aluno no processo dialógico de ensino-aprendizagem, pode ajudar a transformar a realidade da educação hoje.

Palavras-chave: Educação. Prática Pedagógica. Práxis. Amor. Transformação.

ABSTRACT

This work proposes as the object of its investigation the practice of school teachers considering Paulo Freire's theory. The problem of the research is: 'how a pedagogical practice, impregnated of love and inspired by Paulo Freire's ideas, can transform the reality of Education in the general perception of teachers?'. Therefore, the study investigates teacher's perception onto a pedagogy impregnated with love and its implications in pedagogical practice. The references used in the analyses are based on Freire (1983, 1985, 1989, 1991, 1992, 1994, 1996, 2000, 2004, 2006); Mounier (1958 e 1972); Freitag (1980), Vasconcelos e Brito (2006); Schmied-Kowarzik (1983); Souza (2001), Arendt (2001); Streck, Redin e Zitkoski (2008); Pinto (1984); Feitosa (1999); Tescarolo (2005); Gadotti (1996); Cortella (2002). The object of investigation is a junior high school situated in the suburbs of Curitiba (Brazil). The results of the investigation show the oppression realities, identified by the teachers, in the family, society, and school contexts. The overcome of this oppression situation in school is considered possible with a new pedagogical practice, able to surpass a instrumentalist and mechanistic view. The utopia of a new school is also possible whether it compromises to the student's education to exercise citizenship. The liberation pedagogical practice, pledged to the human construction and the world transformation, as well as the valorization of the students in their teaching-and-learning dialogical process, can help to transform the contemporary educational reality.

Keywords: Education. Pedagogical practice. Praxis. Love. School transformation.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO	8
2 PERCURSO METODOLÓGICO	14
2.1 LINHA CRÍTICO-DIALÉTICA	14
2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA	19
2.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	22
2.3.1 COLETA DOS DADOS	27
2.3.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS	32
3 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SEGUNDO A COSMOVISÃO FREIREANA	36
3.1 CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO	36
3.2 PEDAGOGIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA	51
4 PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR	55
4.1 O AMOR E A PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR À LUZ DE PAULO FREIRE	55
4.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA UMA PRÁTICA ENCHARCADA DE AMOR	61
5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A “PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE”	72
5.1 A OPRESSÃO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE	73
5.1.1 A SUPERAÇÃO DA OPRESSÃO NA ESCOLA	74
5.1.2 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNCIONALISTA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA	84
5.1.3 O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE SOCIAL POR ALUNOS E ALUNAS	91
5.1.4 UMA ESCOLA INÉDITA E QUE SE VIABILIZA NA HISTÓRIA	98
5.2 INDÍCIOS E ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA	102
5.2.1 INDÍCIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA	102
5.2.2 ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA	106
5.3 A PEDAGOGIA “ENCHARCADA DE AMOR” E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	132
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	133
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	136
ANEXO 1	137

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação discorre sobre a proposta de uma 'pedagogia encharcada de amor' na prática docente inspirada em idéias pedagógicas de Paulo Freire. Trata-se de um olhar atento e cuidadoso para a pessoa e a obra desse grande pensador e educador brasileiro, cuja contribuição foi decisiva para romper as cadeias que impediam de pensar uma educação capaz de objetivar a libertação e a emancipação do ser humano e a transformação do mundo.

Para tanto, esta reflexão vale-se de um processo de 'dar a palavra' aos professores que, inspirados na concepção freireana de educação libertadora, buscam fazer de sua prática pedagógica um espaço e um tempo de construção de um mundo 'inédito, mas viável', na medida em que sejam superadas as 'situações-limites' que se colocam como barreiras a esse movimento emancipador. Nesse sentido, a 'pedagogia encharcada de amor' apresenta-se como caminho possível e necessário no cotidiano escolar para responder aos anseios humanos e contribuir para a preservação da vida.

O mundo passa hoje por profundo processo de metamorfose em suas dimensões econômica, política, social, ambiental e religiosa; processo este que atinge a própria identidade da pessoa. Diante das complexas realidades contemporâneas, a educação assume papel crucial para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário. Somente assim pode-se garantir a preservação da dignidade humana e da vida no planeta. Isso exigirá uma prática pedagógica que valorize o diálogo entre o professor e o aluno, ajudando-os, em sua relação dialética, na conquista de seus espaços sociais e no seu engajamento na transformação do mundo.

Uma educação, suscitada por uma consciência crítica e comprometida com um movimento libertador, permitirá a busca eficaz de soluções para as situações-limites, isto é, para os graves e urgentes problemas que a humanidade enfrenta atualmente.

As teorias científicas não são apenas reproduções da realidade, mas sistemas lógicos elaborados pelo espírito humano para representá-la e serem aplicados sobre ela para transformá-la. Diante disso, as instituições de educação são desafiadas a oferecer uma formação adequada a este momento histórico, preparando os alunos para um processo de educação para toda a vida. Esse

processo vai ao encontro do preconizado no relatório publicado pela UNESCO e que apresenta a educação como um dos grandes desafios para o século vinte e um (DELORS, 1998, pp. 89-102).

A interdependência planetária em todos os níveis, evidentes, sobretudo, nas esferas econômica, cultural, tecnológica, epistemológica, social e ecológica, aproximou as pessoas de questões fundamentais para a sua sobrevivência e de uma nova condição para habitar o planeta e para a convivência social (BEHRENS, 2006, p.19). Temas como a preservação dos ecossistemas, o uso racional dos recursos naturais, a solidariedade, a ética como matriz orientadora da prática pedagógica, a liberdade e a plenitude humana não podem ser ignorados no processo de educação.

A escola, instituição social de influência fundamental na formação das pessoas, tem o papel de garantir a produção e a aquisição de conhecimento e de preparar a humanidade para os novos tempos. Nessa perspectiva, torna-se de primordial importância a prática docente e o seu comprometimento com os processos de aprendizagem. Isso contribui para a emancipação e o esclarecimento do aluno para que ele seja capaz de discernir, denunciar e combater as conexões ocultas da realidade socioambiental e elaborar um sistema social necessário para dar sentido à prática da liberdade.

Diante da nova realidade da humanidade, é necessária uma nova compreensão de aprendizagem. Segundo Assmann (2004, p. 35), ela está relacionada com a essência do estar vivo, implicando a interação do aprendente, com o sistema complexo no qual está imerso.

A sociedade inteira deve entrar num processo permanente de aprendizagem. A educação não deve ser processo puramente racional, mas carregada de emoções que, através dos sentidos, conectam-nos com as mais diferentes e complexas realidades. Afinal, o “conhecimento é e será o recurso humano, econômico e sócio-cultural mais determinante na nova fase da história humana que já se iniciou” (ASSMANN, 2004, p. 19).

O conhecimento, entendido como um processo de construção feito pelo aluno, em que o professor é o mediador quando se trata do espaço escolar, requer uma pedagogia que possibilite a formação de alunos como seres seguros de si, abertos e com consciência crítico-planetária. É necessária a formação de

professores apaixonados por sua tarefa, éticos e comprometidos com a construção de uma nova sociedade.

Paulo Freire (2006), no livro “Pedagogia do Oprimido”, desafia-nos para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem dialógico, encharcando a razão de amor, capaz de perceber e ler a história humana contribuindo para a emancipação do ser e a sua liberdade.

Nesse sentido, o aprofundamento da ‘pedagogia encharcada de amor’, de inspiração freireana, justifica-se por sua atualidade, necessidade e urgência para a prática docente. Os desafios da prática pedagógica são, portanto, a formação de alunos mais autônomos e críticos e a sua contribuição para a reflexão e ressignificação da educação no cenário contemporâneo.

As situações-limites de violência e opressão na sociedade e dentro de escolas; a desmotivação de alunos após anos e anos de vida escolar; a frustração de professores diante dos fracos resultados do processo de ensino-aprendizagem; o seu desânimo e cansaço diante das péssimas condições de trabalho e de qualidade de vida (o *burnout*); o descompromisso de muitos pais para com a educação de seus filhos; a percepção de um modelo de escola que não responde mais à realidade e necessidade dos alunos hoje; as dificuldades para inserção na vida da sociedade, sobretudo em relação ao mundo do trabalho e aos espaços de participação social, entre outros, não são apenas reflexos da profunda crise social, ambiental, ética e econômica, mas também indicadores da crise da própria educação.

Esses desafios e problemas da educação, que podem ser entendidos como situações-limites na visão de Freire, fortalecem a relevância, hoje, do aprofundamento e resgate da sua pedagogia em que a educação, em seu caráter revolucionário, é concebida como um ato de amor (FREIRE, 2000, p.104).

Esse conceito gerador na pedagogia freireana fica bem evidente e se cobre de consistência quando ele afirma que

não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o ‘risco de parecer ridículo’, não temeu afirmá-lo: ‘Deixe-me dizê-lo, com o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor. É impossível pensar um revolucionário autêntico sem esta qualidade’ (FREIRE, 2006a, p. 92).

E poder-se-ia completar: muito menos um professor e uma professora.

Cumpra, pois, reconhecer-se a necessidade urgente de contribuir com os professores oferecendo-lhes elementos que podem ajudá-los a desenvolver uma prática pedagógica encharcada de amor, nem por isso menos científica e rigorosa, adequada aos tempos atuais.

Diante dessas constatações, pode-se propor o seguinte questionamento fundamental:

Como uma prática pedagógica encharcada de amor pode transformar a realidade da educação atual na percepção dos professores?

Essa é a questão primordial à qual este trabalho se propõe a responder. A proposta não é esgotar toda a problemática que envolve o tema, mas contribuir para o resgate de um elemento fundamental na prática pedagógica de inspiração freireana — o amor.

Outras questões subsidiarão o aprofundamento do problema. A superação da opressão na escola, como reflexo da realidade social em que está inserida, implica uma matriz epistemológica inédita? Diante da realidade crítica do mundo de hoje e suas repercussões na escola, bastará uma prática docente funcionalista e baseada na competência técnica? O que é de fato essencial na prática docente para contribuir para que o aluno e a aluna possam enfrentar a realidade? É possível sonhar com uma escola inédita e que se viabilize na história? Que indícios da prática docente sugerem uma práxis pedagógica libertadora encharcada de amor?

Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar a percepção de professores sobre a “pedagogia encharcada de amor” e suas implicações na prática pedagógica. Como objetivos específicos, este trabalho pretende: identificar a compreensão dos professores e das professoras acerca da opressão e como isso se dá no cotidiano escolar; estabelecer os elementos relevantes na prática docente que contribuem para a formação do aluno cidadão e da aluna cidadã; avaliar em que medida a escola pode ser considerada uma experiência inédita e viável; identificar indícios da prática docente que apontam para uma práxis pedagógica libertadora encharcada de amor.

O estudo do tema exige o aprofundamento de algumas categorias que fundamentam a reflexão e a análise dos indícios investigados. Entre elas destacam-

se: educação e pedagogia freireana; situações-limites; opressão; liberdade; conhecimento; consciência crítica; autonomia; mundo; processo de ensino-aprendizagem; práxis; pedagogia encharcada de amor; ser mais; inédito-viável; dialogicidade; politicidade; escola cidadã e formação de professor.

A metodologia utilizada na pesquisa segue a linha crítico-dialética, de natureza qualitativa, mediante estudo de caso. A escolha deve-se ao fato de possibilitar maior aproximação e compreensão do fenômeno estudado e oferecer os procedimentos gerais para analisar o objeto de estudo. Ainda, está relacionada com a proposta pedagógica de Paulo Freire que encontrou na dialética e na teoria crítica os princípios de um novo pensamento pedagógico.

O estudo de caso é um dos tipos de procedimentos investigativos mais eficazes na pesquisa qualitativa. O objeto de estudo é uma unidade e esta é analisada profundamente, valendo-se do exame exaustivo dos dados analisados. As suas características são dadas por sua natureza e pela abrangência da unidade, além dos suportes teóricos que servem de orientação para o trabalho científico, sendo que a sua complexidade do estudo aumenta à medida que se aprofunda o estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-34).

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa de campo desta dissertação foi uma escola de ensino fundamental situada na região metropolitana de Curitiba, por apresentar em sua proposta pedagógica os fundamentos freireanos coadunados com o compromisso de uma educação transformadora.

O trabalho está organizado em quatro capítulos principais. Eles visam, a partir da introdução da pesquisa, descrever o processo metodológico; abordar as concepções freireanas de educação e pedagogia; apresentar a pedagogia encharcada de amor na prática docente inspirada em Paulo Freire; expressar a percepção dos professores e como suas percepções relacionam-se com o pensamento de Paulo Freire e outros teóricos; e, por fim, apresentar as considerações finais do trabalho realizado.

O primeiro capítulo descreve o percurso metodológico. Apresenta a concepção da linha crítico-dialética e aprofunda as abordagens crítica e dialética, relacionando-as com o pensamento freireano. Em seguida, descreve cada uma das fases da coleta e tratamento dos dados e os cuidados éticos tomados para a sua realização.

No segundo capítulo, é tratada a concepção de Paulo Freire sobre educação e pedagogia. Duas visões de educação serão aprofundadas: a visão de educação “bancária”, que Freire critica, por favorecer a opressão e a visão de educação para a liberdade como contraposição à educação bancária. Além disso, são tratadas algumas categorias que ajudam a entender a visão de educação e pedagogia em Freire, como conhecimento, opressão, consciência crítica, liberdade, autonomia e mundo.

No terceiro capítulo está aprofundada a compreensão da prática pedagógica encharcada de amor. Este capítulo visa ajudar a entender os principais conceitos que caracterizam essa proposta inspirada em Freire. Nele são tratadas algumas categorias centrais para esse trabalho como: “situações-limites”; pedagogia encharcada de amor; “ser mais”; “inédito-viável”; dialogicidade; politicidade; escola; ensino-aprendizagem; formação do professor. Além de esclarecer os principais conceitos dessa pedagogia, há uma preocupação específica com as suas implicações no modelo de escola e na formação dos professores.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas com os professores selecionados. As principais contribuições dos professores, sujeitos da pesquisa, estão destacadas com o devido relacionamento com o pensamento de Paulo Freire e outros pesquisadores de sua proposta pedagógica.

Por último, as considerações finais destacam os aprendizados e as sugestões a partir do trabalho realizado. Elas não encerram a reflexão, mas apresentam algumas contribuições como pistas e sugestões para a ampliação e o aprofundamento do tema estudado como fonte inesgotável de reflexões sobre a prática docente libertadora.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo é traçado o percurso metodológico do trabalho. Ele está dividido em duas partes. A primeira aprofunda a compreensão da linha crítico-dialética e da pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, que norteiam a pesquisa realizada. A segunda parte trata dos procedimentos e passos realizados na coleta e análise de dados. Os principais pensadores que fundamentam este capítulo são: Triviños (1987), Pucci (1994), Chauí (1984), Bronner (1997) Freire (1980), Freitas (2004), Konder (2000), Gil (1999), Gadotti, (2001) e Lüdke (1986).

2.1 LINHA CRÍTICO-DIALÉTICA

A metodologia utilizada na pesquisa é a crítico-dialética, de natureza qualitativa, tipo estudo de caso. Ela possibilita maior aproximação e compreensão do fenômeno estudado. Ao mesmo tempo, esclarece os procedimentos gerais para a contemplação do objeto ajudando a pesquisa a não fugir do seu foco. Segundo Triviños (1987, p. 73-74), existe um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto e pode ser esboçado da seguinte forma: contemplação viva e delimitação do fenômeno; análise do fenômeno com elaboração de juízos, raciocínios e conceitos sobre o objeto; apuração da realidade concreta do fenômeno.

A escolha dessa linha se deu por conta de seu relacionamento com a proposta pedagógica de Paulo Freire, que encontrou na dialética e na teoria crítica os princípios de um novo pensamento pedagógico. Assim, será feita uma breve apresentação das abordagens dialética e crítica, procurando relacioná-las com a proposta pedagógica freireana. Isso possibilitará a compreensão da linha crítico-dialética neste trabalho e dos resultados desta pesquisa.

Conforme Triviños (1987, p.73), para um estudo dentro da abordagem dialética, é necessário ter clareza da concepção sócio-histórica da realidade, devendo-se vislumbrar o objeto de pesquisa como parte de um todo complexo e dinâmico, e cada ação em relação a outros problemas relacionados. As realidades se apresentam como um novo sentido que admite distinguir fenômenos e sistemas.

Uma pesquisa consiste em problematizar a realidade, produzindo conhecimento para compreendê-la e transformá-la.

A dialética é entendida, também, como um modo de pensar e agir, a partir da realidade contraditória, ajudando a pessoa a reconhecer-se como parte da realidade e sujeito de transformação. Esse aspecto é fundamental na perspectiva da busca de uma pedagogia encharcada de amor. Konder (2000, p. 86) destaca, como as principais características do pensamento dialético, o espírito crítico e autocrítico e a atitude contestatária.

Para Gil (1999, p. 31), o materialismo dialético pode ser entendido com um método de interpretação da realidade que se fundamenta em três grandes princípios: a unidade dos opostos; quantidade e qualidade; e negação da negação. Isso possibilita que, por meio da dialética, se consiga realizar uma crítica radical do objeto ou fenômeno que está sendo estudado, procurando as raízes do problema nas conexões, interações recíprocas, mudanças qualitativas e luta de contrários.

Assim, a dialética fornece os elementos fundamentais que possibilitam uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Nesse sentido, os fatos sociais não podem ser entendidos fora de suas influências políticas, econômicas. A dialética privilegia as mudanças qualitativas, de modo que as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 1999, p. 32).

As mudanças qualitativas propiciam uma visão da dimensão imediata e mediata do objeto. Na visão de Konder (2000, p. 47), a descoberta da realidade de forma aprofundada exige realizar operações de síntese e de análise que esclareçam sua dimensão imediata e mediata, que vai sendo descoberta, construída e reconstruída aos poucos. Esse processo de síntese e análise contribui significativamente para o desenvolvimento de uma pedagogia dialética uma vez que reúne os elementos diferentes, concretos ou abstratos num todo coerente.

A pedagogia dialética, tendo como base o pensamento dialético, trabalha a questão da formação do homem como tarefa social. Segundo Gadotti (2001, p. 158),

não centra “no estudante” ou “no professor” o ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida na sociedade, suas “múltiplas determinações”. Para a pedagogia dialética a questão central da

pedagogia é o homem enquanto ser *político*, a *libertação histórica*, concreta, do homem contemporâneo.

A dialética torna-se a base da epistemologia de Paulo Freire, cuja proposta pedagógica é o diálogo, que permite ao aluno ler, criar e recriar o mundo e a si mesmo. Esse movimento possibilita uma tese, que na discussão pode gerar uma antítese, fazendo nascer uma síntese, isto é, uma nova tese. Esta definição ajuda na compreensão e no aprofundamento do conhecimento ou ruptura do saber anterior em vista do novo saber.

A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade entre essas três categorias é um princípio presente no Método Freireano que parte da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, e, por conseguinte, dialógica. O diálogo entre natureza e cultura, está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres como produtores de cultura.

A teoria crítica tem na definição de teoria em Marx e Engels uma de suas bases históricas importantes (PUCCI, 1994, p. 14-20). Ela procura desvendar os processos reais e históricos nos quais se dá a prática humana, apontando as estruturas que perpetuam a dominação e a exploração e aquelas que conduzem à libertação. Nesse sentido, a teoria não toma o lugar da prática nem se deixa inutilizar para valorizar apenas a prática. A relação entre elas é dialética e não de subordinação. A teoria nega a prática como prática imediata para revelá-la como práxis social. A prática nega a teoria como saber separado, autônomo e acabado, separado do real e que pretende governá-lo (CHAUÍ, 1984, p.81-82). Por isso, a visão freireana de educação foca na práxis pedagógica.

Nesse sentido, assim se expressa Bronner (1997, p. 11):

Desde seus primórdios, a teoria crítica expressou um interesse explícito pela abolição da injustiça social. A questão era mostrar que interesses repressivos estavam ocultos pelas formulações supostamente neutras de nada menos que a ontologia da ciência e, desse modo, o movimento sempre manteve um compromisso com a sociologia do conhecimento e a "crítica da ideologia" (*ideologiekritik*). Esse encontro interno ou imanente

com a ordem existente, porém, guardou um componente transcendente ou utópico. Um compromisso com a integridade do indivíduo e com a liberdade além dos parâmetros existentes tornou-se talvez o fator motivador por trás de todo o empreendimento.

A negativa em considerar o marxismo como um corpo acabado de verdades é uma das características fundamentais da teoria crítica. Para Pucci (1994, p. 7), “ser crítico significa até mesmo reduzir a validade de categorias dialéticas como as de totalidade, por mais necessárias que elas sejam historicamente na contraposição ao empirismo ingênuo”, pois, para ele, a teoria crítica é avessa aos sistemas filosóficos fechados, porque poderiam caracterizar dimensões totalitárias já estabelecidas.

Assim, segundo Bronner (1997, p. 12), a teoria crítica “dedicou-se a uma revisão das categorias marxianas e de uma teoria anacrônica da revolução, para expor o que inibia a prática revolucionária e seu desfecho emancipatório”. Ela desejava ir além do dogma estupefaciente e do coletivismo.

No ensaio-manifesto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, Horkheimer diz que a teoria crítica estabelece uma relação de interioridade e exterioridade com a teoria tradicional. Pela necessidade de organizar, fazer levantamento e classificar o material, não se afasta dela, mas, sente necessidade de ultrapassá-lo (PRESTES *in* PUCCI, 1994, p. 88).

A teoria crítica se torna um saber melhor à medida que se esforça para mudar a estrutura básica, focando na qualidade, diferenciando-se na relação dos sujeitos com a objetividade, para favorecer o estabelecimento de um conhecimento que atenda às exigências materiais da sociedade vigente. Ela só pode demonstrar sua validade em objetos nos quais aponte o comportamento crítico. Buscar a razão como razão objetivada na sociedade.

Encontrar sua validade em objetos e procurar mostrar seu comportamento crítico exige dela uma reação à própria crítica. Nesse sentido, ela percebe a crítica como processo autoconsciente impondo uma necessária e radical vinculação da teoria à prática, com vistas à transformação das estruturas sociais vigentes.

A teoria crítica buscou forte aproximação com a educação, alcançando um dos estágios mais respeitados. Essa idéia é defendida por Silva que assevera:

É possível afirmar que a teorização crítica em educação alcançou hoje um estágio respeitável de maturidade e elaboração. Para isso contribuiu toda uma geração de educadores/as, teóricos/as sociais, historiadores/as e filósofos/as da educação que, gradualmente foram construindo o que hoje

já pode ser considerado como uma tradição de pensamento educacional e pedagógico (SILVA *in* PUCCI, 1994, p. 7).

A teoria crítica, com foco na educação, considera a constituição da razão e a crítica à razão instrumental e o próprio conceito de teoria e sua vinculação teoria-prática. O objetivo principal da teoria crítica com a educação é “promover a reflexividade, uma capacidade para a fantasia e uma nova base para a práxis em um mundo cada vez mais alienado” (BRONNER, 1997, p. 12).

O princípio da conscientização de Paulo Freire tem suas raízes na teoria crítica. A sensibilidade freireana diante dos oprimidos do mundo e o contato com a teoria crítica o ajudam a assimilar seus princípios no intuito de pensar uma proposta de educação que de fato contribuísse para a libertação dos oprimidos do mundo. Nesse sentido, a teoria crítica “projetava uma promessa emancipatória e uma nova perspectiva interdisciplinar que procurava orientar as lutas dos oprimidos” (BRONNER, 1997, p. 20).

Para Freire (1980, p.29), a conscientização é um distanciamento da realidade, desmitologização, devido à apropriação da própria realidade e do conteúdo utópico anunciado. Esse distanciamento jamais poderá ser provocado pelo opressor, pois é um distanciamento para a libertação dos homens. O opressor mitifica a realidade que existe para atrair os oprimidos, e isso não é feito de forma crítica.

Pode-se considerar a partir da sua concepção de desmitologização que, na visão de Freire, os mitos contribuem para manter a realidade tal qual uma vez que eles são usados para favorecer os interesses de uma classe dominante. Paulo Freire refere-se à negação do lógico, do científico, do racional em vista de uma realidade que favorece apenas a um grupo social. Assim, ele denuncia uma falsa neutralidade da educação com relação à política e às questões sociais. Propõe que a mudança de situação de oprimidos não se dá somente através da educação conscientizada, mas por meio de uma série de condições sociais, políticas e educacionais.

Dessa forma, segundo Freitas (2004, p. 226),

cabe ratificar a argumentação teórica construída a partir do estudo da obra de Freire acerca da conscientização como finalidade da prática educativa crítica, bem como ousar uma compreensão acerca das perspectivas de globalidade, totalidade e complexidade que integram o conceito de conscientização, considerando-o como um princípio metodológico [...].

Assim, a conscientização orienta-se no sentido do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, problematizando a identidade profissional do educador. Isso em vista de que ele possa perceber criticamente as situações-limites e se torne sujeito da criação do inédito-viável, no desenvolvimento de sua consciência crítica (FREITAS, 2004, p. 227).

Como resultado, segundo Freitas (2004, p. 228), destacam-se três afirmações teóricas complementares das quais podemos abstrair três afirmações necessárias à criação de contextos de formação geradores de práticas *inéditas-viáveis*. Uma delas está relacionada à perspectiva de globalidade a ser assumida em sua dimensão política; outra refere-se à perspectiva de totalidade a ser assumida em sua dimensão epistemológica; e, por fim, a terceira está relacionada à perspectiva de complexidade a ser assumida em sua dimensão estética.

Tais afirmações, organicamente relacionadas, sintetizam a compreensão de que a conscientização, enquanto finalidade e princípio metodológico da práxis educativa libertadora, é um desafio a ser assumido para que se desenvolvam processos de (trans)formação permanente em que, a partir do trabalho coletivo, se recupere a capacidade de sonhar, se vivencie a curiosidade epistemológica e se compartilhe a alegria da criação do *inédito-viável*. Nesse movimento, busca-se estabelecer uma nova relação com o conhecimento em que ciência e senso comum transformam-se mutuamente mediante o compromisso com a compreensão da complexidade da vida cotidiana, tendo em vista a superação de sua lógica social excludente (FREITAS, 2004, p. 228).

Nesse contexto, o inédito-viável resulta de uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. O inédito-viável é a materialização possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que tem como ponto de partida a análise crítica da realidade. É expressão concreta da assunção do risco de criar novas possibilidades. A luta pelo sonho faz parte do processo de construção da conscientização.

2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

Neste trabalho, sobre “a pedagogia encharcada de amor na prática docente inspirada em Paulo Freire”, é empregada a abordagem qualitativa. Este tipo de

pesquisa é a que melhor responde aos objetivos do trabalho e traduz a opção feita pela linha crítico-dialética. O interesse em difundir uma pedagogia que, fundamentada no amor, pode transformar o mundo e contribuir para a libertação do ser humano justifica as opções feitas.

Triviños (1987, p. 73) escreve que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, rejeitando toda expressão quantitativa e numérica, toda medida. Para ele, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem por base o estudo do fenômeno no seu contexto. Isso a faz coerente, lógica e consistente, pois seu foco não está somente no aparente, mas também na essência do fenômeno.

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Na pesquisa qualitativa a fonte de dados está no próprio espaço a ser pesquisado, isto é, no seu ambiente natural. O pesquisador torna-se o principal instrumento para a coleta dos dados, exigindo contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que estão sendo investigados. Essa abordagem, segundo Lüdke (1986, p.12), pode ser chamada de “naturalística”, uma vez que os problemas são estudados em seu próprio ambiente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

O material obtido nas pesquisas qualitativas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Além disso, pode incluir transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Contudo, a preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto, pois o interesse do pesquisador ao optar por determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Nesse sentido, é muito importante para o pesquisador estar atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. A maneira como os participantes encaram as questões que estão sendo pesquisadas é fundamental, pois, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos

qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE, 1986, p.12).

A pesquisa qualitativa exige, do pesquisador, muito cuidado na acuidade de suas percepções. A melhor maneira de verificar a sua confirmação, ou não, é discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores. Desse modo, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, em que as abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados num processo crescente.

Percebe-se, assim, que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, na medida em que o seu interesse não está em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim as qualidades que apresenta. Assim, a “principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou ‘interpretativa’” (PATTON, 1986, p. 22).

O fato de não existirem hipótese ou questões específicas formuladas *a priori*, segundo Lüdke (1986, p.13), não significa que não há um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. Para ela, o estudo assemelha-se a um funil: no começo o foco é bastante amplo, mas vai se tornando mais objetivo e específico conforme o estudo se desenvolve.

Do exposto até aqui, verifica-se que a pesquisa qualitativa responde perfeitamente ao estudo de “uma pedagogia encharcada de amor” a partir da cosmovisão freireana. Ela prioriza, no ambiente natural, a análise crítica do fenômeno mediante um processo dialógico, possibilitando uma visão de totalidade. Isso não significa que os problemas sejam superados. Mas, a partir dos resultados que a metodologia possibilitou, é possível dar respostas na perspectiva crescente de transformação do mundo e realização do ser humano por meio de uma prática que valorize o sujeito e contribua para uma nova sociedade.

As características da pesquisa qualitativa são dadas por sua natureza e abrangência da unidade e pelos suportes teóricos que servem de orientação para o trabalho científico. A complexidade do estudo aumenta à medida que se aprofunda o estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

A abordagem qualitativa oferece vários tipos de pesquisa. No caso desta, optou-se pela utilização do estudo de caso. Para Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa mais relevantes de pesquisa qualitativa. Define-se

como uma categoria de pesquisa em que o objeto de estudo é uma unidade e esta é analisada profundamente.

O desenvolvimento do estudo de caso, segundo Nisbet e Watt (apud LÜDKE,1986, p.21), pode se dar em três fases que se sobrepõem em diversos momentos, dificultando fazer um corte que os separe: a primeira aberta ou exploratória, a segunda com a coleta de dado mais sistemática e a terceira a elaboração do relatório.

Para Lüdke (1986, p. 23-24), o estudo de caso tem um grande potencial para conhecer os problemas relacionados à escola, oferecendo elementos importantes para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com a sociedade.

2.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa de campo foi realizada numa escola situada na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná, pertencente a uma instituição confessional. A escola oferece o Ensino Fundamental II da 5ª à 8ª série gratuito para cerca de 265 alunos e desenvolve projetos de apoio socioeducativo no contraturno escolar para mais 265 alunos em situação de vulnerabilidade social. O atendimento gratuito dos alunos no Ensino Fundamental II e também nos projetos de apoio socioeducativo confere à escola o caráter de entidade filantrópica.

A escola está situada na periferia da cidade, num contexto de grande vulnerabilidade social e marcado pela exploração da mão de obra dos trabalhadores e pela violência urbana em todos os seus aspectos. A relevância da presença da escola nessa comunidade pode ser justificada pela própria história da escola e pelas características do contexto social em que está inserida.

O Plano Sócio Educativo da escola (PSE, 2006) descreve aspectos importantes da implantação da escola e da cessão da gestão para uma entidade confessional. Foi construída numa área pertencente à Mitra Arquidiocesana de Curitiba e administrada pela Prefeitura Municipal. A transferência da escola para a Instituição confessional aconteceu em 1989. Nessa época, a Escola funcionava de forma multisseriada, ou seja, 2.ª e 4.ª séries juntas na mesma sala no período da manhã e a 1.ª e 3.ª séries também juntas na mesma sala à tarde.

Ao longo dos anos, com o crescimento populacional no entorno da escola e o aumento do número de alunos, foi preciso oferecer todas as séries do Ensino Fundamental. Contudo, no ano de 2005, em virtude de novas orientações sobre as leis de assistência social, às quais a escola também responde, foi cessado o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental I, 1ª à 4ª série. Estes passaram a ser atendidos pelas escolas municipais. A escola continuou com o Ensino Fundamental II, 5ª à 8ª série e projetos sociais, por meio de oficinas, no contraturno escolar.

A opção por essa faixa etária deu-se em virtude da constatação de que os adolescentes do município onde a escola está inserida encontravam-se numa situação de grande vulnerabilidade social. Por outro lado, o entorno da escola não oferecia projetos socioeducativos para esse público. Também foram considerados os indicadores municipais de violência e de outras situações de vulnerabilidade social que evidenciavam os adolescentes e jovens como as principais vítimas da opressão.

Segundo o censo do IBGE (2000), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município que abriga a escola possui 104 mil habitantes. Está entre os municípios da região metropolitana de Curitiba que chegam a médias anuais entre 5% e 8% de novos habitantes, desde a década de 1980. Isso coloca a região entre as três que mais se avolumam no país, ao lado de Salvador e São Paulo.

A população de migrantes é caracterizada por seu baixo nível de renda e com condições de educação e de saúde que merecem cuidados especiais. Percebe-se o esforço dos poderes constituídos do município e das organizações da sociedade civil em amenizar os quadros de adversidade que enfrenta a população. Porém, problemas que atingem a região metropolitana de Curitiba também se fazem presentes no município, tais como a violência, a pobreza, dificuldades no acesso a moradia, baixo nível de escolaridade e a falta de emprego, que se refletem nos indicadores de qualidade de vida, sendo que o índice de desenvolvimento Humano do Município (IDH-M) é de 0,728 encontrando-se abaixo da média do Estado do Paraná, que é de 0,820.

Por meio da visualização do perfil populacional e do conhecimento das características da comunidade presente na realidade escolar, constatam-se as questões de vulnerabilidade existentes na comunidade e que necessitam da intervenção por ação também da escola. Na avaliação dos dados estatísticos

obtidos, conforme a tabela e o quadro que seguem, evidencia-se um público jovem presente no município que não possui atividades culturais, esportivas e de saúde preventiva para atender a suas expectativas. Eles consideram a escola como espaço para suas respostas e necessidades.

Quadro da população censitária, segundo faixas etárias e sexo, com base no Censo do IBGE realizado no ano de 2000, no município em que a escola pesquisada está inserida:

TABELA 1 – População censitária do município em que a escola está inserida

FAIXAS ETÁRIAS (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
<i>Menores de 1 ano</i>	1.083	1.050	2.133
<i>De 0 a 4</i>	4.334	4.221	8.555
<i>De 5 a 9</i>	5.052	5.002	10.054
<i>De 10 a 14</i>	4.686	4.621	9.307
<i>De 15 a 19</i>	4.732	4.579	9.311
<i>De 20 a 24</i>	4.264	4.134	8.398
<i>De 25 a 29</i>	3.939	3.949	7.888
<i>De 30 a 34</i>	3.644	3.722	7.366
<i>De 35 a 39</i>	3.174	3.389	6.563
<i>De 40 a 44</i>	2.596	2.712	5.308
<i>De 45 a 49</i>	2.073	2.000	4.073
<i>De 50 a 54</i>	1.502	1.451	2.953
<i>De 55 a 59</i>	1.050	1.131	2.181
<i>De 60 a 64</i>	750	796	1.546
<i>De 65 a 69</i>	550	594	1.144
<i>De 70 e mais</i>	683	814	1.497
TOTAL	44.112	44.165	88.277

O quadro 1 possibilita relacionar vários indicadores sociais do município de acordo com os dados obtidos¹ entre o ano 2000 e 2008.

QUADRO 1 – Indicadores sociais do município em que a escola está inserida

ÁREA SOCIAL				
INFORMAÇÃO	FONTE	DATA	ESTATÍSTICA	
População Censitária – Total	IBGE	2000	88.277	Habitantes
População - Contagem (1)	IBGE	2007	93.055	Habitantes

¹ http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=83500 em 07/02/2009

População – Estimada	IBGE	2008	96.739	Habitantes
Pessoas em Situação de Pobreza (2)	IBGE/IPARDES	2000	22.235	
Famílias em Situação de Pobreza (2)	IBGE/IPARDES	2000	5.420	
Número de Domicílios - Total	IBGE	2000	26.547	
Matrículas na Pré-escola	FUNDEPAR	2007	844	Alunos
Matrículas no Ensino Fundamental	FUNDEPAR	2007	16.829	Alunos
Matrículas no Ensino Médio	FUNDEPAR	2007	3.484	Alunos
Matrículas no Ensino Superior	MEC/INEP	2006	-	Alunos

A população, sobretudo de adolescentes e jovens, tem dificuldades em encontrar em sua realidade cotidiana opções de lazer, informação e valorização do local de sua moradia. Atender a essa demanda e proteger esse segmento das ameaças contidas e utilizar-se das facilidades de acessibilidade geográfica, funcional, cultural e econômica foi o que definiu as ações específicas da escola para intervenção na comunidade e a construção do Plano Socioeducativo.

Estudos e reflexões internas foram realizados a fim de avaliar ofertas de opções de atividades para a faixa etária pré-adolescente e adolescente e, ainda, por meio da interação com a comunidade. O Plano Socioeducativo evidencia todo o esforço da escola em responder aos desafios dos seus alunos e da comunidade. O documento diz que “inicia-se uma releitura da comunidade em que a Unidade social está inserida, para que novas formas de intervenções fossem desenvolvidas, fortalecendo o protagonismo” (PSE, 2006, p 4).

As ocupações profissionais das famílias que possuem alunos na escola são bastante diversificadas. Constata-se que muitos trabalhadores são autônomos, comerciários, industriários, funcionários públicos, agricultores. Em muitas famílias as mães não trabalham fora, outras trabalham como domésticas (diaristas e mensalistas). Algumas trabalham nas empresas da região. Contudo, evidencia-se que muitas famílias encontram-se desempregadas e dependentes dos benefícios governamentais (bolsa família, vale leite, vale gás, luz fraterna, e outros) atuando em trabalhos temporários para poder atender às necessidades emergenciais.

Os motivos descritos justificam a escolha da escola para a realização deste trabalho. Além desses, destaca-se, ainda, a sua proposta pedagógica diferenciada, que se embasa numa educação emancipadora e em consonância com os princípios freireanos. A instituição mantenedora da escola também define a educação como

uma “obra de amor” e diz que “para bem educar as crianças é preciso, antes de tudo, amá-las, e amá-las todas igualmente” (COMISSÃO..., p. 49). As várias iniciativas da escola de enfrentamento da pobreza e da violência e uma proposta pedagógica comprometida com o projeto de vida dos alunos.

O contato com a escola para realização da pesquisa aconteceu com a diretora da escola. Foi apresentado o interesse em aprofundar a questão da “pedagogia encharcada de amor”, com inspiração em Paulo Freire, junto aos professores da unidade. O projeto foi bem acolhido pela direção que contribuiu para a aproximação do pesquisador com o corpo docente e colocou a escola à disposição para que a pesquisa pudesse ser realizada.

A escola tem um perfil diferenciado, em relação a outras escolas, pelo fato de desenvolver projetos de apoio socioeducativo no contraturno escolar. Isso possibilitou desenvolver um processo de diálogo e compreensão da prática pedagógica de educadores que atuam com exclusividade nas séries regulares do Ensino Fundamental II e outros que atuam com exclusividade nas oficinas de projetos do contraturno escolar e, ainda, com educadores que atuam tanto no Ensino Fundamental como nos projetos do contraturno escolar.

A participação dos educadores na realização da pesquisa se deu por adesão voluntária. A direção da escola proporcionou contato com todos os professores, num total de dezessete. Desses, onze têm atuação no Ensino Fundamental II e seis nos projetos socioeducativos. Foi-lhes apresentado o projeto de pesquisa e possibilitado o conhecimento mútuo. Todos os educadores colocaram-se à disposição para contribuir com a pesquisa por meio de entrevistas.

Em virtude da opção em limitar o número de participantes a fim de não abrir demais a pesquisa, foi considerada e confirmada a participação de dez educadores. Contudo, um dos educadores, por motivo de mudança de residência, rescindiu o contrato de trabalho com a escola durante o período da realização da pesquisa. Isso impossibilitou a conclusão do trabalho com este educador.

Os nove educadores que contribuíram na pesquisa têm a seguinte atuação na escola: quatro têm atuação exclusiva nas aulas do Ensino Fundamental; uma educadora possui dedicação exclusiva numa oficina de informática; dois trabalham com oficinas tanto no Ensino Fundamental como nos projetos do contraturno escolar; e duas educadoras trabalham na área administrativa, como diretora e assessora pedagógica.

Todos os professores que contribuíram neste trabalho são identificados por uma letra a fim de preservar sua identidade e respeitar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, assinado por eles, pelo professor orientador desta pesquisa e pelo pesquisador. Os professores são assim identificados no trabalho: professor A, professor B, professor C, professor D, professor E, professor F, professor G, professor H e professor I.

Os professores são bastante jovens, com a idade variando entre 23 e 40 anos. Três são do sexo masculino e seis do sexo feminino. Os professores com atuação no Ensino Fundamental II são formados em Matemática, Educação Artística, Letras Português-Inglês e Geografia. A professora com oficina transversal está na graduação de Informática. Os dois professores com atuação no Ensino Fundamental II e nas oficinas do contraturno escolar são formados em Teologia e Química. As duas professoras que no momento exercem funções administrativas são ambas formadas em Pedagogia e uma delas tem especialização em Administração Escolar.

2.3.1 COLETA DOS DADOS

Para Triviños (1987, p. 141), é possível usar o termo “dados” ou “materiais” indistintamente quando se refere a todo tipo de informações reunidas para estudar determinado fenômeno social. Para efeito do trabalho aqui apresentado, será usado o termo “dados” por representar melhor todo o significado das informações reunidas ao longo da pesquisa de campo.

Na coleta de dados apareceram desafios muito importantes, entre os quais a necessidade de ter clareza de que dados eram realmente relevantes para a realização do trabalho que estava sendo desenvolvido e a flexibilidade na condução do processo da pesquisa a fim de poder tirar maior proveito dele. Isso exigiu do pesquisador um longo processo de amadurecimento por meio de leituras, contato com a realidade a ser pesquisada e conversas com o orientador o que possibilitou maior segurança na realização da pesquisa.

Além dos desafios apresentados, foi importante resolver outras situações. Entre elas, a função do pesquisador. Como escreve Triviños (1987, p. 141), “ele é

uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores”. Por se tratar de algo crucial, foram fundamentais algumas decisões que não comprometeram o trabalho e garantiram maior proximidade junto aos educadores, a exemplo da participação do pesquisador em alguns eventos da escola abertos para a comunidade.

A coleta de dados aconteceu por meio conversas informais na sala de professores, horários de almoço, estudo de alguns documentos da escola e, sobretudo, por meio das entrevistas. Houve, desde o primeiro contato com a direção da escola e com os professores, muito interesse e disposição em contribuir com a pesquisa.

Os trabalhos foram iniciados com períodos de observação e convivência de modo mais informal na escola. A convite da direção e dos professores, o pesquisador participou de um evento para inauguração de uma nova ala de salas de aula e de apoio. Isso lhe possibilitou maior aproximação da família dos alunos, o conhecimento da relação da comunidade com a escola e a percepção da importância e influência da escola naquela realidade.

Além disso, houve muita abertura para a consulta de documentos da escola, como o Plano Socioeducativo. A opção foi estudá-los no próprio ambiente escolar, fazendo uso da biblioteca, pátio e uma sala de acolhida. Desse modo, seu contato com os professores e alunos tornou-se mais frequente e isso favoreceu a confiança e um diálogo mais aberto e verdadeiro.

As entrevistas com os professores encerraram a fase da coleta de dados. Como a maioria dos professores residia e trabalhava também em outros locais da região metropolitana de Curitiba, os momentos para as entrevistas se tornaram relativamente curtos. Assim, para esses professores, foi preciso realizar as entrevistas em dois momentos, com intervalos de dias ou semanas entre elas. Isso possibilitou o aprofundamento de algumas questões que não haviam sido dialogadas suficientemente, mas trouxe também certo prejuízo uma vez que, na segunda entrevista, alguns professores apresentavam certa dificuldade em retomar o foco da discussão.

Os estudos dos documentos da escola e as entrevistas com os professores possibilitaram reunir grande quantidade de dados que contribuíram para o aprofundamento da percepção dos professores sobre pedagogia encharcada de

amor na prática docente, com inspiração freireana. Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Esses procedimentos possibilitaram a coleta de informações muito ricas acerca do problema pesquisado.

A entrevista semiestruturada foi, entre os procedimentos, o de maior proveito. Segundo Lüdke (1986, p.33), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados desempenhando importante papel nas atividades científicas e nas atividades humanas.

Foi fundamental a busca de uma relação de interação de modo que o entrevistado sentisse confiança e liberdade para discorrer sobre as questões tratadas. Esse clima foi recíproco, de modo que proporcionou maior liberdade ao professor entrevistado para esclarecer aspectos necessários à pesquisa e que se evidenciavam nas respostas.

A escolha de entrevistas semiestruturadas possibilitou a liberdade de percurso. Isso garantiu fluidez no trabalho e espontaneidade tanto da parte do entrevistado como da parte do pesquisador, resultando na geração de informações de qualidade. Lüdke (1986, p.34) diz que a entrevista mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. Para Lüdke, “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Em Triviños (1987, p. 146) encontra-se uma confirmação do parecer de Lüdke. Para esse autor, a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece as condições necessárias para que o entrevistado alcance a liberdade e espontaneidade necessárias para a sua realização. Como resultado, a investigação torna-se enriquecida.

A entrevista semiestruturada, na visão de Triviños (1987, p. 146), pode ser compreendida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, de acordo com os interesses da pesquisa. Estas oferecem um grande número de interrogações que geram novas hipóteses, à medida que o entrevistado socializa suas informações.

As entrevistas semiestruturadas apresentam certa vantagem sobre os outros procedimentos. Conforme afirma Lüdke, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados

tópicos” (1986, p.34). Destacam-se as possibilidades de fazer complementações a algumas questões, aprofundar certas respostas e fazer adaptações necessárias em vista da eficácia das respostas desejadas.

Alguns cuidados básicos foram necessários para o processo de realização das entrevistas e para criar um bom ambiente em vista da sua realização. Foi preciso expressar grande respeito e consideração pela pessoa e pelo trabalho dos professores entrevistados. Isso se traduziu, no trato com cada um deles, no respeito aos horários e na disponibilidade de tempo que estava à disposição do pesquisador. A segurança de que se manteria o anonimato sobre o conteúdo da entrevista também contribuiu para a espontaneidade dos entrevistados.

As entrevistas exigiram muitas horas de diálogo e escuta. A sintonia que houve entre os entrevistados e o pesquisador fez com que o tempo transcorresse naturalmente, sem prejuízos para a pesquisa. Não houve qualquer resistência dos professores na realização das mesmas entrevistas. Em algumas ocasiões, devido a alguns imprevistos de última hora, com alguns educadores, foi necessária a mudança de horário da entrevista de modo que também não comprometesse o trabalho deles.

O uso de um roteiro para guiar os tópicos principais da entrevista contribuiu bastante para dar foco ao tema. O roteiro permitiu uma sequência lógica entre os assunto e fluidez no diálogo. Dado que a questão central da pesquisa era analisar como uma prática pedagógica “encharcada de amor” pode transformar a realidade da educação na percepção dos professores, foram organizadas outras questões que pudessem ajudar a realizar a pesquisa buscando os principais elementos e percepções dos entrevistados.

Seguem, assim, as questões formuladas como roteiro para a entrevista:

1. Em que medida uma pedagogia “encharcada de amor” pode transformar a realidade da educação hoje?
2. A superação da opressão na escola, como reflexo da realidade social em que está inserida, implica uma matriz epistemológica inédita?
3. Diante da realidade crítica do mundo de hoje e suas repercussões na escola, bastará uma prática docente funcionalista e baseada na competência técnica?

4. O que de fato importa na prática docente para contribuir para que o aluno e a aluna possam enfrentar a realidade?
5. É possível sonhar com uma escola inédita e que se viabilize na história?
6. Quais indicadores da prática docente apontam para uma práxis pedagógica libertadora?
7. Quais elementos você considera fundamental na sua prática pedagógica que contribuem para uma práxis comprometida com a formação do ser humano e a transformação do mundo?

O registro das entrevistas foi feito por meio de gravação. Isso permitiu maior dedicação, cuidado e aprofundamento das informações que estavam sendo geradas com o entrevistado. A gravação foi também a estratégia que melhor respondeu ao perfil de trabalho do pesquisador. Após a realização das entrevistas, todos os dados obtidos foram transcritos e tratados.

A análise documental consistiu no estudo em aprofundamento do Plano Sócio Educativo da escola e em outros documentos inspiradores de sua missão, uma vez que se trata de uma escola confessional. O aprofundamento deu-se, na maioria das vezes, no próprio ambiente da escola. Algumas excursões foram feitas pelo pesquisador até a escola no intuito de estudar os documentos. As informações necessárias para a pesquisa foram devidamente registradas em arquivos eletrônicos.

As fontes para pesquisa foram encontradas na biblioteca da escola e outras disponibilizadas pela direção. O acervo disponível para a pesquisa foi considerável e permitiu o bom conhecimento das diretrizes e da filosofia da escolar.

Entre os documentos institucionais inspirados da prática pedagógica da escola, destaca-se o documento “Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo”. Ele contém as principais diretrizes e os princípios da pedagogia marista e que estão em estreita relação com a proposta pedagógica freireana.

2.3.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados consiste na organização do material coletado durante a pesquisa de campo. Trata-se de trabalhar com muito zelo e cuidado na identificação e seleção do material que responde aos interesses da investigação que está sendo feita.

Nessa etapa é importante considerar a dimensão subjetiva da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 170), a dimensão subjetiva da pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico favorece a flexibilidade da análise dos dados, permitindo a passagem constante entre informações que são reunidas e em seguida interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados.

O valor científico dos dados coletados deve estar na preocupação do pesquisador. Algumas condições são necessárias a fim de que possa ser considerado um resultado de valor científico. Para garantir isso, deve-se ter um grande cuidado com os critérios interno e externo no trabalho desenvolvido. Os aspectos do critério interno da verdade são constituídos pela coerência, a consistência, originalidade e objetivação, e o critério externo é constituído pela intersubjetividade. Eles devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

Lüdke (1986, p. 48) também chama a atenção sobre os critérios internos ou externos dos dados ao falar do conteúdo manifesto e conteúdo latente do dado coletado. Para ela, a análise não pode restringir-se somente ao que está explícito no dado, mas deve ir além, descobrindo as mensagens implícitas, as dimensões contraditórias e os temas ocultos que se encontram no dado.

A análise do dado pode ser facilitada se alguns cuidados forem tomados. Eles podem contribuir para garantir o valor científico do dado coletado e também facilitar o trabalho de análise. Nesse sentido, é de grande relevância o processo de construção de categorias de dados.

A classificação da categoria de dados pode ser construída de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Conforme o caso, as categorias iniciais podem ser suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem

abranger a maior parte dos dados. Para outros casos, as peculiaridades da situação exigirão a criação de novas categorias conceituais (Lüdke, 1986, p. 48).

A construção dessas categorias exige um sério e profundo exercício de leitura e releitura. Esse exercício deve possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes (Lüdke, 1986, p. 48).

Triviños (1987, p. 171) já descreve cada uma das leituras a serem realizadas de acordo com as ferramentas usadas para a coleta de dados. Assim, ele fala de uma primeira leitura atenta das respostas dos entrevistados. Trata-se de buscar uma visão geral do conteúdo que está à disposição.

Em seguida, Triviños (1987, p. 172) recomenda uma segunda leitura das respostas que permitirá sublinhar as idéias que se apresentam, ligadas a algum fundamento teórico ou novas idéias que venham a emergir dos dados que estão em mãos. Uma vez finalizada a leitura e terminado o processo de sublinhar as idéias ligadas a teorias, é possível fazer a classificação das respostas por categoria.

O resultado desse trabalho foi organizado num conjunto inicial de categorias que serviram de base para a interpretação sendo reexaminadas e modificadas à medida que processo de análise avançou. Segundo Lüdke, no processo de interpretação dos dados “categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou idéias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados” (1986, p. 49).

Considerando a relevância da fase de categorização dos dados, esta questão é aprofundada no intuito de clarear o processo realizado nesta pesquisa. A categorização e organização dos dados contribuem para uma fase mais complexa da análise. No intuito de apresentar os dados de forma clara e coerente, faz-se necessário rever as idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las possibilitando o surgimento de novas idéias.

Na análise dos dados, é preciso ir além da simples descrição, procurando acrescentar algo à reflexão existente sobre o tema. Nesse sentido, a categorização não esgota a análise. É apenas um pressuposto para que o processo de análise seja mais eficaz.

A análise dos dados em si, no intuito de estabelecer conexões e relações que possibilitem proposições de novas explicações e interpretações, exige um grande

esforço de abstração. Isso pode significar um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica. Por outro lado, pode resultar até no simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

Outro passo importante na categorização e organização dos dados é a análise preliminar das respostas classificadas. Essa análise permitirá detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes que se acham nas afirmações dos entrevistados.

Uma vez que os dados estão classificados e revisados, é possível elaborar um esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos menos estudados. A classificação sob o escopo da teoria ou teorias encontradas no estudo das respostas dos sujeitos e dos documentos servirá de apoio à proposta de transformação ou recomendações provocadas no processo de análise interpretativa dos dados.

Na análise interpretativa de qualidade, é importante considerar três aspectos fundamentais que garantem a cientificidade do conhecimento gerado. O primeiro refere-se aos resultados que são alcançados no estudo das respostas aos instrumentos, idéias dos documentos e outras fontes de informação que foram usadas na pesquisa de campo. A fundamentação teórica, que aparece como segundo, exige certa familiaridade no manejo dos conceitos-chave das teorias e de outros pontos de vista envolvidos na pesquisa. Finalmente, o aspecto relacionado à experiência pessoal do investigador (TRIVIÑOS, 1987, p. 173).

As conclusões e recomendações da análise interpretativa dos dados são expressadas no relatório do estudo. Para Triviños (1987, p. 173), o relatório de estudo nada mais é do que os três elementos tratados concatenados em um único texto, isto é, o resultado da pesquisa.

Durante todo o processo de pesquisa, entendendo a pesquisa de campo, análise interpretativa dos dados e elaboração do relatório de conclusão e recomendação, houve preocupação muito grande com as questões éticas em relação aos entrevistados. Esta preocupação deve-se, sobretudo, por se tratar de uma abordagem qualitativa de pesquisa em que há grande interação com os sujeitos pesquisados.

Os maiores problemas quanto às questões éticas podem estar relacionados à abordagem dos sujeitos pesquisados e à garantia de sigilo das informações. Parecem questões simples, mas independentemente da qualidade da pesquisa, podem comprometer o valor ético do trabalho realizado.

No intuito de evitar esses problemas, Lüdke (1986, p. 50) sugere alguns cuidados importantes que foram adotados na realização deste trabalho de pesquisa, sobretudo quando do uso da entrevista semiestruturada.

Quanto à abordagem dos sujeitos pesquisados, procurou-se ser claro no termo de autorização para realização das entrevistas e uso das informações com a finalidade científica. Além disso, o pesquisador foi fiel aos termos de compromisso selados com os entrevistados.

Ao lado disso, houve o cuidado do pesquisador em ser explícito no contato com a direção da escola e com os professores, acerca dos momentos em que estaria presente na unidade. Foi sublinhado que o seu foco de observação era ver como se processava a prática pedagógica no cotidiano escolar e coletar alguns elementos que pudessem ser incorporados ao trabalho de pesquisa. Essas observações ocorreram naturalmente, favorecidas pela proximidade entre educadores e pesquisador, durante a fase da coleta de dados.

3 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SEGUNDO A COSMOVISÃO FREIREANA

A visão de educação e pedagogia em Paulo Freire é fundamental para o entendimento da pedagogia encharcada de amor. Algumas categorias analisadas neste capítulo contribuem para a compreensão dessa pedagogia. Os principais conceitos freireanos sobre educação e pedagogia são analisados a partir das próprias obras de Paulo Freire e outros pesquisadores trazidos para o diálogo.

Assim, as categorias trabalhadas neste capítulo são: **educação** - Abbagnano (2003), Freitag (1980), Vasconcelos e Brito (2006), Schmied-Kowarzik (1983), Freire (1983, 1992, 1994, 1996 e 2006), Streck, Redin e Zitkoski (2008); **conhecimento** - Eying (2002), Vasconcelos e Brito (2006), Streck, Redin e Zitkoski (2008,); Freire (1985, 1996, 2000), Souza (2001), Arendt (2001); **liberdade** - Abbagnano (2003), Freire (2000 e 2006), Vasconcelos e Brito (2006), Streck, Redin e Zitkoski (2008), Mounier (1958 e 1972); **mundo** – Vasconcelos e Brito (2006); Freire (2000 e 2006); **“situações-limites”** - Streck, Redin e Zitkoski (2008); **“atos-limites”** - Freire (2006); **pedagogia** - Streck, Redin e Zitkoski (2008); **práxis** - Vasconcelos e Brito (2006); Streck, Redin e Zitkoski (2008); Freire (1989, 1992, 2006) e Pinto (1984); Mounier (1958).

3.1 CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Duas **concepções** de “educação” são apresentadas por Abbagnano (2003, p. 306): a **primeira** é aquela que simplesmente se propõe à transmissão e ao aprendizado das técnicas culturais que já estão em poder de um determinado grupo social, garantindo a sua relativa imutabilidade; a **segunda** é a que, a partir da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nas pessoas a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas em vista das novas necessidades e do novo contexto em que estão vivendo.

Não é possível dizer que uma ou outra concepção está correta ou errada. Ambas as concepções apresentam visão conservadora de educação. Mas carregam

elementos importantes para a educação e que foram importantes até a busca de novas perspectivas para a educação do planeta.

No caso deste trabalho, a concepção de educação abordada vai além da concepção de transmissão, aprendizado, correção e aperfeiçoamento de técnicas em poder da sociedade que constituem as duas concepções abordadas. Ela expressa a concepção de humanidade, de pessoa, do mundo, da vida, de sujeitos. Visa, sobretudo, ao estudo e à formação do ser humano e sua influência no mundo. Quando se adentra na educação, insere-se na essência do ser humano e do planeta, isto é, na sua identidade, entendida por Sammon (2003, p. 30) como a consciência que o ser humano possui de si, do outro e do mundo em que está inserido.

Para Freitag (1980, p. 15), “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade e, numa realidade social concreta”, e “o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam portavozes de uma determinada doutrina pedagógica”.

O conceito de educação toma matizes particulares na concepção de Paulo Freire. Para ele, a educação não é vazia, assim como o ato pedagógico também não o é. A educação, segundo a cosmovisão freireana, é um ato de amor e coragem, embasada no diálogo, na discussão e no debate, a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2000, p.104).

Freire (1983, p. 28) afirma que todas as pessoas estão em processo de educação. Não é possível categorizar as pessoas em educadas e não educadas, pois todas estão se educando. A educação tem caráter permanente e existem graus de educação, mas não se pode absolutizá-los.

Sendo a educação de caráter permanente, é preciso valer-se do seu sentido no âmbito da relação social, como teorização que promove a reflexão sistematizada sobre a prática docente. Para isso, é preciso investigá-la, descrevê-la, orientá-la e condicioná-la, participando simultaneamente dela. Nessa perspectiva, a prática se torna “fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e a teoria se

converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis² (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 21).

A finalidade da educação está na aprendizagem dos conteúdos relevantes para a vida da pessoa e na formação da cidadania. Freire distingue, principalmente, entre outras visões de educação, dois tipos de educação. A “educação bancária” e a “educação libertadora”.

A educação “bancária” diz respeito à abordagem pedagógica por meio da qual o educador é agente transmissor de informações e conhecimentos aos educandos, não havendo espaço para discussão ou reflexão. Nesse modelo de educação, a missão do educador é meramente informativa. É neste sentido que Freire adota o termo “educação bancária”. O educador é o detentor do conhecimento. Sendo o detentor do conhecimento, sua missão é “depositar”, transferir aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário dos saberes de outrem. Na educação bancária “não se verifica nem se pode verificar esta superação” (FREIRE, 2006 a, p. 67).

A única possibilidade de ação que se oferece aos educandos, na concepção bancária, é a de receberem os depósitos do conhecimento dos educadores, guardá-los e arquivá-los. O saber, para esse modelo de educação, é uma “doação” dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundada na absolutização da ignorância, que constitui a alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2006 a, p. 67).

Tendo por objetivo que o indivíduo archive os depósitos que recebeu, este modelo de educação acaba por escravizar o indivíduo, pois perde seu poder criador e transformador, fazendo-se menos pessoa. Quem acaba de fato sendo arquivada é a própria pessoa. Isso contraria o próprio “destino” da pessoa que, segundo Freire (1983, p. 38), deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.

Contudo, a educação “bancária” pode e deve ser superada. Não é possível contribuir para uma educação que deforma a necessária criatividade do educando e do educador. Não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido,

² O termo práxis trata da relação que existe entre teoria e prática, reflexão e prática. Práxis, do grego, significa ação. A compreensão marxista de práxis, segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 157), “designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações”. Nesse sentido, segundo esses autores, isso significa que não há revolução, nem libertação com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas sim com a práxis.

mas por causa do processo mesmo de aprender, o educando pode enfrentar e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 27, 28) que considerava o aluno como mero receptor de informações e não sujeito do processo de ensino-aprendizagem. A proposta freireana de superação deste modelo de educação é a “educação para a liberdade”.

A educação para a liberdade comporta o conjunto de conhecimentos compartilhado entre dois sujeitos pensantes, na busca de significados comuns, e só pode ser reconhecida como “libertadora” quando percebe o homem social em constante transformação e crescimento e assim se faz atuar. O compromisso deste modelo de educação é conscientizar, instrumentalizar e respeitar. Nesse sentido, essa educação não se omite e nem omite fatos, não se torna paternalista, mas, sem ser autoritária, favorece a aprendizagem pela proximidade que gera entre educador e educando (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 88). Este modelo de educação reconhece o educando como sujeito do processo educativo.

Tal proposta de educação cumpre um papel especificamente humano. O educador é um conhecedor de seus alunos, reconhece sua natureza, necessidades, manifestações, sentimentos e saberes necessários à prática docente e às metodologias que a legitimam. Para poder ser livre e transformar a realidade, o educando precisa ter conhecimento do mundo e analisá-lo criticamente.

Essa capacidade de conhecer e criticar o mundo configura-se como o crescimento da consciência crítica. A crescente consciência crítica do ser humano dá-lhe a capacidade de libertar-se e trabalhar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as pessoas possam ser e realizar-se plenamente. Nessa orientação, a educação é força motriz do dinamismo capaz de favorecer o ser humano num processo de busca de uma sociedade justa e democrática.

Freire (1996, p. 110) concebe, assim, a educação como uma forma de intervenção no mundo. Com o conhecimento construído, a pessoa sente-se mais segura e em condições de interagir com o mundo e trabalhar para a sua transformação. A cultura apropriada torna-se elemento importante da sua leitura de mundo e intervenção. Não se trata de uma apropriação cumulativa, como é evidente no modelo “bancário”, mas uma apropriação por meio da qual o educando atualiza e faz da cultura a sua própria ferramenta de interação e transformação do mundo. Desse modo, a educação mesma torna-se uma dimensão da cultura (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 33).

Cabe ao ser humano, diante da liberdade que lhe é própria, sua resposta de ser, de estar e agir no mundo. A consciência do mundo e de si são fundamentais para que a pessoa possa interagir com o mundo e trilhar o caminho de sua realização. O caminho de conhecimento do mundo e de si pode ser melhor trilhado se contar com auxílio de outras pessoas e estruturas sociais. A educação é um meio privilegiado para isso.

A educação, desse modo, é vista como uma resposta da finitude da infinitude. Ela é possível para o ser humano, porque este é inacabado e sabe-se inacabado (FREIRE, 1983, p. 27 e 28). Sabendo-se inacabado, o homem tem diante de si a possibilidade de caminhar na direção de sua infinitude onde encontrará o sentido para a sua liberdade e realização humana. A sua realização ocorre por meio de sua intervenção no mundo. Esta intervenção deve ser com consciência ética e planetária, pois a sobrevivência do planeta e da humanidade depende do respeito e da responsabilidade da ação humana. Entre as formas que o ser humano possui para intervir no mundo destaca-se a educação.

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desoculturação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência (FREIRE, 1996, p. 110, 111).

A liberdade é a ânsia do ser humano. A libertação de pequenas amarras de origem psicológica até da mais dura forma de opressão. O ser humano sabe-se vocacionado à liberdade. Mas, no mundo em que liberdade, opressão, escravidão estão presentes, é necessária uma fonte geradora e potenciadora de liberdade. No livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (2006a, p. 92) afirma que “o amor é gerador de atos de liberdade”.

A liberdade é um conceito central na antropologia de Paulo Freire. É em torno dela que Freire constrói a sua teoria pedagógica. O Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2003, p.605) nos apresenta três conceitos fundamentais para o entendimento da liberdade: 1ª) a liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, entendida como a ausência de condições e de limites; 2ª) a

liberdade como necessidade, baseando-se também na autodeterminação, atribuída à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3ª a liberdade como possibilidade ou escolha, sendo ela mesma condicionada, finita. Em Freire (2006, p. 58), a liberdade é um processo que se busca em comunhão com os outros, pois, para ele, ninguém “liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A liberdade constitui um dilema para os oprimidos, pois estes descobrem que, sendo livres, nunca o chegam a ser de fato. Querem ser livres, mas, porque neles habita a consciência opressora, temem a liberdade. O dilema dos oprimidos é o medo de sua humanidade, castrada pelas forças opressoras. Desse modo, a libertação é vista como movimento interno, um constante êxodo, que surge de dentro do ser. Será livre aquele que puder questionar o estado das coisas que o cercam e fazer parte deste contexto como agente transformador.

[...] A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitigante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2006, p. 67).

A educação para a liberdade deve contribuir para que o oprimido se liberte do opressor que hospeda em si e ao mesmo tempo não se torne ele mesmo opressor e, assim, contribua para a libertação do outro. Contudo, o problema está em como ele poderá participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação (FREIRE, 2006a, p. 34). A duplicidade e inautenticidade do opressor residem justamente no fato de ele hospedar em si o opressor, assumindo ele mesmo, quando na situação de uma falsa liberdade, sua condição de opressor.

O diálogo verdadeiro exige um pensar verdadeiro e crítico, não aceitando a dicotomia mundo-pessoas. O pensar verdadeiro exige pensar uma relação de solidariedade. A solidariedade exige que quem se solidariza “assuma” a situação daquele ou daquela com quem se solidarizou. Por isso, é uma atitude radical. A solidariedade verdadeira está em lutar com os oprimidos para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. “Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (FREIRE, 2006, p. 40).

O diálogo crítico e libertador, pelo fato mesmo de supor a ação, tem de ser feito com os oprimidos, independente do grau de comprometimento com a sua

causa de libertação. “O diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2006, p. 91). Sem um profundo amor ao mundo e às pessoas, não há diálogo. “Não é possível a pronúncia do mundo que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2006, p. 91).

Na educação para a liberdade, o educador se torna o mediador do processo de ensino-aprendizagem e o diálogo torna-se sua ferramenta fundamental. Para Freire (2006, p. 119), “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.

Assim, na visão freireana, a educação é comunicação, diálogo, quando tem como proposta proporcionar um encontro de sujeitos interlocutores que juntos buscam a significação dos significados, superando a pura transferência de saberes. Sendo especificamente humana, Freire (1996, p. 78) diz que “a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”. Assim, a educação exige do educador uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à sua atividade docente que a torna humanizadora.

Freire (1992, p. 23) considera que a educação “é verdadeira quando encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que estão de seu Ser Mais. [...] prática da liberdade”.

Na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando se encontram diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Essa pedagogia, realizada como práxis, permite que aconteçam num único e mesmo processo a tomada de consciência e os esforços para superação e transformação da realidade. A consciência da realidade se torna condição para transformação da mesma realidade. Nesse sentido, o processo de conhecer é um trabalho coletivo de pessoas que se reconhecem sujeitos, pois, para Freire (1983, p 86), a “busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”.

O conhecimento se constrói por meio das relações do ser humano com a sua realidade de maneira crítica. Pode ser produzido somente por sujeitos que atuam sobre a sua realidade dando sentido cultural e científico ao resultado dessa interação. Isso se dá num movimento dialético e contínuo entre o ser humano e o seu contexto. Enquanto o mundo gera e resulta conhecimento, o homem o significa,

quando realiza análise interpretativa e explicativa, na representação hermenêutica do mesmo (EYNG, 2002, p. 62).

A concepção de conhecimento de Paulo Freire pressupõe um ser humano em movimento, em ação. A compreensão de conhecimento de Freire vai muito além de mera percepção dos objetos ou das coisas que existem. A apropriação do conhecimento não se dá de maneira mecanicista, como pressupõe a concepção “bancária”. Mas constrói-se pela interação crítica do ser humano com o seu contexto. Nesse sentido, somente é possível sua construção por sujeitos que atuam sobre a sua realidade, aprofundando sua natureza e dando sentido cultural e científico ao resultado. Isso requer esforço contínuo e desejo de conhecer o desconhecido e transformar a realidade opressora.

O conhecimento não existe no abstrato, segundo Boufleuer (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 96). Para ele, o conhecimento só existe “aderido” a pessoas, como algo significativo ou reconhecido por sujeitos cognoscentes. O ato de conhecer implica a cumplicidade do sujeito que o realiza, no sentido de necessitar “comparecer” com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Caso isso não esteja presente na subjetividade, o conhecimento não modifica a autopercepção do sujeito e, como decorrência, nem coopera para a transformação da realidade.

Assim, pode-se falar de um conhecimento novo que é a transformação do saber partindo daquilo que já é ou já foi, gerando o novo, o que aponta para o futuro. Para Freire (1996, p. 31), o conhecimento novo “[...] supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. O conhecimento novo é resultado da tomada de consciência do mundo que cerca o indivíduo, sendo pressuposto para realizar as mudanças necessárias.

A consciência da realidade é condição para transformação do mundo. Ela mesma se constitui como consciência do mundo. Segundo Freire (2006a, p. 15), “as consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originalmente comum, não permitirá mais a comunicação”. Contudo, a consciência necessária para a transformação do mundo não pode ser ingênua, passiva. A transformação do mundo pressupõe uma consciência crítica da realidade.

A consciência crítica produz na pessoa um sentimento de inquietude diante da realidade. Isso a faz mover-se a uma ação transformadora do mundo. Contudo, tal consciência é resultado de um processo pedagógico comprometido com a realização plena do ser humano e a transformação da realidade. A consciência crítica

...caracteriza-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca de análise de fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador da sua própria realidade (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 62).

Para Freire (1983, p. 39), a consciência crítica se dá com um processo educativo de conscientização, há nela um compromisso de libertação. A liberdade gera pessoas em processo de libertação dando-lhes a possibilidade de autonomia diante da própria vida e do mundo que as cerca.

A autonomia é a capacidade que a pessoa tem de aceitar a sua própria realidade e transformá-la, a fim de se autodeterminar e conduzir a sua própria vida. Ser autônomo significa assumir a dependência radical derivada da finitude humana, aceitando que os outros sejam eles mesmos e não um reflexo de outros. Para Freire (1997, p. 46), “é a autoridade do não eu, a do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. Por isso, uma autonomia propiciadora da solidariedade e da comunidade.

A finalidade da autonomia também é libertar o ser humano das amarras do determinismo neoliberal, reconhecendo a história como um tempo de possibilidades. Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de forma que toda a teoria esteja alinhada à sua aplicação.

Freire (1996, p. 120) concebe a autonomia como um processo de decisão e de humanização que vamos tomando ao longo de nossa existência e construindo ao longo de nossa história. Ela vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas. A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 2000, p. 121). Por isso, a autonomia é experiência da liberdade.

A construção da autonomia é um trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 71). Freire convida a pessoa a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a

opção de vida, o modo de aprender e de ensinar, o jeito de sentir, de dizer e de agir, de viver, o modo de ver, de fazer, de interagir. Tudo isso se traduz num assumir responsável. Este assumir responsável é fundante da autonomia (SOUZA, 2001, p. 221).

Sendo a autonomia a experiência da liberdade, como já afirmado, ela provoca na pessoa o desejo de livrar-se da condição de opressão. A mudança dessa condição se dá pela transformação do mundo, pela libertação da pessoa. Freire (2006a, p. 38) compara essa libertação como a um parto doloroso, mas necessário. A pessoa gerada pela libertação é viável na superação da contradição opressores-oprimidos, que se traduz na libertação de todos. A situação de opressão foge à lógica da liberdade a que todo o ser humano é vocacionado. É nesse sentido que Freire propõe uma educação libertadora. Por isso, a necessidade de esclarecer a compreensão de opressão, opressor, oprimido e liberdade na visão freireana.

A opressão pode ser entendida como a situação de expropriação, resultado de uma acumulação de riquezas por pessoas que não consideraram sua redistribuição, “mas realimentaram o processo de gerar mais expropriações, maior produtividade e mais apropriações” (ARENDT, 2001, p. 2267). Para Paulo Freire (2006a, p. 51), essa relação acontece porque os opressores “desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal”.

Na visão de Vasconcelos e Brito (2006, p. 146), “o opressor é aquele que oprime, explora e violenta os oprimidos, que possui o poder e manipula o sistema para submeter àqueles que, por falta de educação e de oportunidades, aceitam seu estado de desumanização”. O poder dos opressores quase sempre se expressa em falsa generosidade (FREIRE, 2006a, p. 33), ele educa ao contrário o oprimido (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p.65).

Uma das características da consciência opressora é o sadismo, a cultura da morte. “O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte não à vida” (FREIRE, 2006 a, p. 52).

O opressor só consegue superar a sua natureza opressora e tornar-se solidário com o oprimido quando supera suas atitudes e gestos aparentes de solidariedade para um ato de amor a estes, pois, para Freire (2006a, p. 40), “só a

plenitude deste ato de amar, na sua existencialização, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira”.

O oprimido é todo ser humano que não tem a consciência de suas possibilidades e que vive como presa da estrutura dominante (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 146). É a pessoa que hospeda o opressor dentro de si, assumindo uma atitude fatalista de sua condição de opressão. Seu grande desafio é a sua libertação, que pressupõe a tomada de consciência de sua condição de ‘hospedeiro’ do opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração como seres duplos, inautênticos, da pedagogia libertadora. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo [...] (FREIRE, 2006a, p. 34).

Os mecanismos da opressão criam verdadeiros engodos para os oprimidos. As mais diferentes formas de sedução do oprimido tornam-lhe vítima fácil e passiva de suas artimanhas de dominação. Emmanuel Mounier (1972, p. 103), cujos textos profundamente influenciaram Paulo Freire, assim escreve sobre esses mecanismos:

Os mecanismos da opressão moderna fascinam o oprimido por seu silêncio lubrificado, suas formas calculadas e lustrosas, sua doce força imperiosa. A inteligência, ainda se rebela no começo, mas logo se submete ao seu efeito, os doutores a torpedeiam, os entretenedores a entorpecem. O medo faz o resto.

Nesse sentido, para Freire (2006a, p. 184), o desenvolvimento dos oprimidos se dará quando superarem a contradição em que se acham para se fazerem ‘seres para si’, para a liberdade. A luta permanente para a superação pela liberdade se dá no âmbito da interioridade humana e no âmbito sociopolítico. A expressão da luta de superação das relações e sistemas de opressão é a práxis, pois a liberdade é uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo.

A função da práxis pedagógica é a conscientização do indivíduo de sua vocação à liberdade. A realização da pessoa está na busca da plenitude de sua liberdade. Tudo aquilo que vai contra a verdadeira realização humana, que é a vida plena na liberdade, ofusca e denigra a sua dignidade de pessoa tornando-a oprimida, absurda.

Para Mounier (1972, p. 69), a pessoa absurda³ não é uma pessoa libertada, mas uma pessoa cercada, pois não tem um além, nem tem amanhã. A condição humana encontra-se diante das portas fechadas, imersa em sua peste, lançando esses cidadãos separados do mundo uns sobre os outros, ao mesmo tempo em que sobre os outros, ao mesmo tempo em que sobre a sua solidão.

No processo de libertação, os oprimidos precisam reconhecer-se como pessoas, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais (FREIRE, 2006 a, p. 59). Para isso, é preciso convencê-los de que devem lutar por sua libertação e que este processo de libertação é resultado de sua conscientização (FREIRE, 2006 a, p. 61).

A conscientização consiste no resgate de sua identidade e dignidade. É preciso que o oprimido resgate o profundo desejo de existir. A pessoa não pode ser comparada a uma máquina cujo ser, segundo Mounier (1958, p. 90), é identificar-se com uma fórmula mecânica complexa, mas rigorosa, que lhe esgota a existência. A tentação de reduzir a existência humana a um esquema da mesma natureza é grande. Essa redução nega tudo quanto lhe resiste: os fatores individuais irreduzíveis, as sutis mutações espirituais, os encadeamentos não racionais, as experiências não sistematizáveis como o amor, a piedade, a angústia, o perdão, a esperança, a admiração.

A libertação ou resgate da dignidade humana é fundamental não somente para o indivíduo, mas para todo o tecido humano. Não se pode dizer que há humanidade livre se há pessoa ou pessoas oprimidas. A libertação deve considerar suas dimensões objetiva e subjetiva.

O homem não se constrói, porém, na pura subjetividade, nem tão pouco na pura objetividade. O impessoal é-lhe indispensável, a um tempo, como suporte das próprias comunicações com o exterior e para reforçar a própria solidez ameaçada de sutileza subjetiva (MOUNIER, 1958, p. 95).

As pessoas que trabalham pela educação para a libertação estão engajadas, segundo Freire (1985, p. 125), numa “práxis social [...] ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufoca em sua realidade objetiva”, pois, para Freire (1985, p. 102), “a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos

³ Para Mounier (1972, p. 69), o reconhecimento do absurdo era o abandono imediato à exaltação e ao furor de viver.

que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeitos e objeto”. Para ele o processo libertador é dialógico.

Paulo Freire se refere com frequência, em suas obras, ao mundo. Para ele, o mundo está relacionado com a natureza, a cultura, a história, a existência, a consciência, o trabalho, a ação transformadora, palavra e práxis, conceitos por meio dos quais ele desenvolve a relação dialética entre leitura do mundo e leitura da palavra, fundamentos de toda a alfabetização e de toda a educação.

O mundo na cosmovisão freireana é o espaço onde o ser humano vive, sonha e realiza seus projetos. É nele que a pessoa se realiza, constrói sua história. O mundo se apresenta ao homem como um tesouro a ser descoberto e desvendado, conhecido e reconhecido. Contudo, o homem e o mundo têm naturezas diferentes. O homem como sujeito que descobre, desvela o mundo e o mundo se revela como objeto a ser desvelado, descoberto. Nesse sentido, a ação do homem sobre o mundo deve ser crítica e cognoscente, pois é do mundo que o homem tira o conhecimento de que necessita para relacionar-se melhor com ele e dele servir-se para realizar-se como cidadão.

O mundo, nesse sentido, é o lugar em que o sujeito se humaniza juntamente com os outros. Nele, o homem participa de sua admiração e reconstrução, pois o objeto a ser desvendado, pensado, pesquisado é o mundo. Como resultado dessa interação, temos uma melhor compreensão, tanto para descrevê-lo, como para usufruir dele. Nesse sentido, segundo Freire (2000, p.47), “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”.

O mundo pode ser compreendido, também, como social e humano. Segundo Freire (2000, p.47), “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano.” Ainda, para ele a “intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica deste mundo cultural e histórico”.

Nas relações interpessoais da comunicabilidade, do diálogo, da interação que se estabelece o conhecimento é construído. O mundo passa a ser o lugar da intervenção e o ser humano é reconhecido, antes de tudo e, sobretudo, como a afirmação viva de cada vivente (MOUNIER, 1972, p. 96).

Nessa perspectiva de mundo, a educação deve ocupar a vida, confundir-se com ela e impregnar-se dela, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2006a, p. 90). Educação é, sim, a própria vida vivida em sua

plenitude, com consciência crítico-planetária e situada no tempo e na história, e não apenas um agregado de procedimentos e técnicas que “preparam” para uma vida produtiva.

É no contexto do mundo que se encontra o papel do educador. Compete a este buscar e promover diálogo e comunicação no sentido de que se possa partilhar a visão de mundo de cada um dos sujeitos implicados nesse diálogo, isto é, crescer na leitura de mundo.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 2006a p. 100).

A leitura de mundo é fundamental para a libertação e autonomia do ser humano. Ela possibilita a decifração e a interpretação crítica e analítica das situações-limites, a partir da própria percepção do indivíduo e da maneira como ele aprendeu a se relacionar no e com o mundo (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 131). “É a leitura do mundo exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limites” (FREIRE, 2000, p. 106).

A compreensão do mundo possibilita a superação das situações ou situação-limite. Na interação com o mundo o ser humano interage com sua própria natureza e com o outro. Esse processo de interação contribui para o próprio conhecimento de si e para a definição de caminhos que tornarão sua realização possível. Contudo, as condições de cada indivíduo para conhecer o mundo são distintas. Para Mounier (1972, p. 65), “compreender o mundo, para um homem que não pode ultrapassar seus recursos, será reduzi-lo (ou elevá-lo) ao humano”.

O termo ‘situações-limites’, segundo Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 231), tem sua origem em Jasper, que Freire encontrou em Álvaro Vieira Pinto e reformulou seu significado a fim de designar as barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos.

O sonho de superação das situações-limites de cada pessoa é grande. O poder da superação está no indivíduo e também no coletivo. Uma sociedade que convive com a opressão é também uma sociedade oprimida. Para a superação das

situações-limites é preciso dar a voz. Dar a voz é devolver a capacidade de uma sociedade regenerar-se, de a pessoa renascer para a liberdade. Mas, segundo Mounier (1972, p. 103), “a cada homem sua voz, e a cada voz seus limites, que reforcem seu alcance”.

Para enfrentar as “situações-limites” são necessários os chamados “atos-limites”, termo de Álvaro V. Pinto e usado por Paulo Freire para designar as atitudes assumidas a fim de se romper com as situações-limites em lugar de implicarem a sua aceitação dócil e passiva. Estes atos-limites são necessários para que se possa atingir o “inédito-viável”, algo novo, tantas vezes sonhado e que, por meio da práxis, pode se tornar realidade. Enfim, “as ‘situações-limites’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ e ‘freiam’” (FREIRE, 2006 a, p. 109).

O conhecimento constituído do mundo e o processo de assimilação dessa inteligência são revelados pela leitura de mundo. “A leitura de mundo revela a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 139) e condição para superar sua situação-limite.

Por conseguinte, o educador, não pode se omitir ou parar na sua leitura de mundo. Ele precisa aperfeiçoar constantemente sua leitura de mundo, sem desconsiderar o saber de experiência feito por qualquer grupo social. É no entendimento do mundo em que vive que encontra a compreensão de sua própria presença no mundo. A compreensão do mundo pode ser conhecida na sua “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 90). Freire e Macedo percebem certa dicotomia entre a “leitura do mundo” e “leitura da palavra”:

O que é que eu quero dizer com a dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE e MACEDO, 1994, p. 164).

Percebe-se certa suposição de uma racionalidade de um saber escolarizado. A educação, entretanto, deve viabilizar a formação de um ser humano livre e responsável por sua história e pela transformação do mundo. Uma educação para a liberdade e autonomia está fortemente calcada na visão de que o educando é o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, de que o conhecimento é construído ao longo de sua história e para isso é fundamental a formação de uma consciência crítica capaz de ler o mundo e contribuir para a sua transformação em solidariedade com os outros.

Diante disso, a escola deve assumir nova função, não se limitando ao mero ambiente centralizador do conhecimento, pois vivemos na era da informação e a escola já não comporta ser palco exclusivo da transmissão dos saberes acumulados ao longo da história, mas deve reformular-se como mais um ambiente propício à incorporação dos vários saberes, atitudes, valores que garantam a inserção do indivíduo nessa sociedade e sua libertação.

Torna-se imprescindível repensar o papel do professor nesse contexto. Ele não pode limitar-se a assumir papel de mero reproduzidor dos saberes, mas deve conferir à práxis docente um novo perfil; perfil este de facilitador, mediador do conhecimento e construtor de novos conhecimentos.

Nesse sentido, percebe-se a urgente necessidade de pensar a formação continuada para que os professores possam, onde estejam inseridos, exercer a reflexão sobre sua práxis, num movimento de pesquisa constante que revele elaboração e reelaboração do conhecimento e a contribuição para a transformação do mundo e realização do ser humano. A formação continuada do professor é um dos elementos fundamentais para uma práxis pedagógica libertadora.

3.2 PEDAGOGIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA

A palavra pedagogia tem sua origem etimológica no grego *pais* (criança) e *ago* (conduzir) significando a condução de crianças (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 311). Hoje a palavra pedagogia se refere aos processos de ensino-aprendizagem em todas as faixas etárias. Paulo Freire usa o termo pedagogia em

várias obras desde a “Pedagogia do oprimido” (1970) até a “Pedagogia da autonomia” (1996).

Para Freire, o significado de pedagogia é mais evidente no conceito de práxis, tensionando dialeticamente a ação e a reflexão. Assim, a pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores. O termo pedagogia refere-se também a um conjunto de saberes sempre vinculados à prática (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 312). A prática de ensino-aprendizagem tem por desafio cooperar na formação de sujeitos livres, conscientes, críticos e comprometidos na transformação do mundo.

Pensar uma educação que forme sujeitos conscientes de seu papel e responsabilidade na transformação do mundo exige uma reflexão em torno da prática pedagógica. Uma prática pedagógica comprometida com a realização de ser humano e a transformação da realidade exige um comprometimento do educador com o educando e sua realidade. Essa prática deve esboçar a responsabilidade do professor na desalienação do seu educando e na construção do sujeito no seu construto cultural, ético e social. Paulo Freire objetiva resgatar o ser humano na sua subjetividade, apresentando uma pedagogia que se constitui na restauração do sujeito para sua liberdade do pensar e na criação da sua própria história no mundo. Nesse sentido, a “prática pedagógica” será entendida como “práxis impregnada de amor”.

A transformação do mundo pressupõe uma consciência crítica sobre ele. Não se pode divagar na teoria e nem tampouco colocar-se afoitamente numa ação sem intencionalidade. A transformação do mundo é feita de práxis, isto é, de ação pensada e refletida e de pensamentos e reflexões que emanam da ação. A formação do ser humano, a transformação do mundo está estreitamente relacionada à vida, à história do ser humano e sua vinculação com o mundo.

A práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às idéias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo que o rodeia (ROSSATO, *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 331).

A estreita relação entre o mundo a ser interpretado e transformado e a ação consciente e transformadora do ser humano tem forte implicação na teoria e na ação. A teoria é implicada pela práxis como um conjunto de idéias capazes de ajudar a interpretar um dado fenômeno ou fato, que gera um novo enunciado, uma nova palavra. O sujeito que pronuncia a palavra é o sujeito que age para a transformação da realidade. Para Rossatto (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 331), “a partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim”.

Paulo Freire concebe a práxis como a resposta do ser humano comprometido com a transformação do mundo e a libertação dos opressores e oprimidos. Nesse sentido, Freire (2006, p. 42) define a práxis como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

O termo ação-reflexão é recorrente em Paulo Freire.

Designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, P. 27).

Assim, podemos dizer que, em Freire, a práxis é “uma síntese entre teoria-palavra e ação” (ROSSATO, *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 331), ainda, “a reflexão do oprimido sobre seu mundo e reação transformadora deste contra a realidade encontrada” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 157, 158), e “a atividade humana e social sobre uma realidade concreta” (FREITAS, 1989, p. 403). É pela práxis que a própria condição humana é mudada, “altera-se o ser do homem” (PINTO, 1984, p. 49).

A ação e a reflexão são elementos constituintes inseparáveis e solidários da práxis, traduzindo a maneira humana de existir, condicionadas pela realidade do ser humano. Elas se iluminam constantemente, buscando uma nova postura de quem quer saber (FREIRE, 1992, p. 80). O que faz a pessoa um ser de práxis é a sua capacidade de atuar e de transformar a realidade de acordo com suas finalidades, à qual está associada sua capacidade de refletir (FREIRE, 1983, p. 17).

Para Freire (2006a, p. 89), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Para haver práxis, é fundamental a consciência do indivíduo sobre a realidade, podendo assim refletir sobre ela, questionar e agir, pois é a capacidade de reflexão que dará condições ao oprimido agir para sua libertação.

A práxis pedagógica deve levar as pessoas a uma prática da liberdade e, ao mesmo tempo, do conhecimento e do autoconhecimento. O agir consciente para a transformação do mundo pressupõe a liberdade do ser humano e uma consciência crítica sobre a realidade a ser transformada e sobre si mesmo. O conhecimento do mundo e o conhecimento de si contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de solidariedade, de justiça e de cidadania.

Uma práxis pedagógica que considera o educando a partir de sua realidade familiar, social, econômica, cultural, afetiva, política e religiosa criará as condições necessárias para que ele se desenvolva sistemática e permanentemente. Isso requer repensar criticamente a visão que se tem dos educandos neste mundo globalizado e da tecnologia e transformar as práticas pedagógicas a fim de construir um mundo novo. Com isso será possível contribuir para que educandos e educadores se tornem sujeitos do seu processo de ensino-aprendizagem.

4 PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR

Tendo como referência a concepção de Paulo Freire sobre educação e pedagogia, são aprofundadas as principais categorias que contribuem para a compreensão de uma pedagogia encharcada de amor. Destacam-se: **a concepção freireana de amor** – Freire (2004, 2006), Streck, Redin e Zitkoski (2008); **princípios da politicidade e dialogicidade** – Feitosa (1999), Freire (1989, 2006), Cortella (2002); **escola** - Tescarolo (2005), Freire (1992, 1996, 2000 e 2008); Streck, Redin e Zitkoski (2008), Vasconcelos e Brito (2006), Delors (1998), Gadotti (1996), Nascimento (2009); **o processo de ensino-aprendizagem** - Vasconcelos e Brito (2006), Freire (1983, 1991, 1992, 1996, 2000, 2006 e 2008), Abbagnano (2003), Streck, Redin e Zitkoski (2008); **formação de professores** – Freire (2008), Imbernón (2001), Nogueira (2009) e Cortella (2002).

O termo “encharcar”, embora não muito comum na descrição de pedagogias, é fundamental no contexto deste trabalho. Paulo Freire, ao se referir à educação, falava da necessidade de uma “razão encharcada de amor” (TESCAROLO, 2007, p. 6). O Dicionário Eletrônico Houaiss (2006) apresenta quatro acepções do verbo “encharcar”, das quais destacam-se: transformar (-se) em charco ou pântano; alagar, inundar; saturar (-se) de água; ensopar(-se).

As acepções acima podem ser usadas para traduzir o que Paulo Freire pretende comunicar quando fala de uma “razão encharcada de amor”. Significa um comprometimento por inteiro, completo do educador com a libertação do ser humano e a transformação do mundo que vai se traduzir na sua prática pedagógica. À luz desse conceito é entendida “pedagogia encharcada de amor” inspirada em Paulo Freire.

4.1 O AMOR E A PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR À LUZ DE PAULO FREIRE

Um dos elementos principais da base da pedagogia ou das pedagogias de Paulo Freire é o amor. O amor entendido como sentimento primário próprio do ser

humano, que desperta para a humildade, superando o egoísmo, as desigualdades e os preconceitos. Para Freire, o amor é fundamental na educação para que todos os homens e todas as mulheres, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, possam aprender (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 43). A prática impregnada do amor coopera para a superação das situações-limites dos educandos ajudando-os a assumirem conscientemente e responsabilmente suas vidas e sua responsabilidade na transformação do mundo.

Entre as várias definições de amor no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2006), encontra-se: a) “forma de interação psicológica ou psicobiológica entre pessoas, seja por afinidade imanente, seja por formalidade social”; b) “atração afetiva ou física que, devido a certa afinidade, um ser manifesta por outro”; c) “força agregadora e protetiva que sentem os membros dos grupos, familiares ou não, entre si”; d) “a pessoa ou a coisa amada ou apreciada”; e) “comunhão íntima, coesão com o universo, com ou sem conotação religiosa”; f) “devoção de uma pessoa ou um grupo de pessoas por um ideal concreto ou abstrato”; g) “interesse, fascínio, entusiasmo, veneração”; h) “o objeto de tal interesse ou veneração”; i) “demonstração de zelo, dedicação; fidelidade”.

Percebe-se, assim, que o amor é um vocábulo polissêmico. São tantas as dimensões, tantos os matizes, tantos os elementos da incidência de vários fatores uns sobre os outros que uma exata delimitação conceitual se torna, na prática, impossível. Conseguem-se, quando muito, aproximações. Nesse sentido, a compreensão de amor pode ser entendida quando colocados os elementos conceituais em movimento sob a óptica da dialética. Na verdade, a busca da natureza do amor transformou-se no que é hoje um dos pilares da civilização e parte integrante do seu conceito.

A compreensão da construção dos vários significados do amor ao longo da história é possibilitada por Abbagnano (2003). O amor é entendido como: a) uma “força unificadora e harmonizadora”, para os gregos; b) como “relação ou um tipo de relação que deve estender-se a todo “próximo”, de um lado, e, de outro, transforma-se em um mandamento que não tem conexões com as situações de fato e que se propõe a transformar essas situações e criar uma comunidade que ainda não existe, mas que deverá irmanar todos os homens: o reino de Deus, com o cristianismo; c) introduzido explicitamente na própria essência divina e torna-se um conceito teológico, além de moral e religioso, com Santo Agostinho, na Patrística e

aprofundado na Escolástica; d) retorna aos conceitos de Platão, na Renascença; e) “relacionado à benevolência, procurando o próprio prazer na satisfação e felicidade da pessoa amada, e baseado nos sentidos se distingue da amizade”, no século XVIII; f) “conceito metafísico da unidade de Deus consigo mesmo e com o mundo”, no Romantismo; e g) na filosofia contemporânea, a tendência antirromântica a privar o amor do caráter de infinitude e a circunscrevê-lo em limites mais restritos e demarcáveis.

Uma revisão atenta sobre essas teorias, segundo Abbagnano (2003, p.50), possibilita perceber a recorrência de duas noções fundamentais do amor, sendo possível vincular cada uma dessas teorias a uma ou a outra.

A primeira noção se refere ao amor como relação que não anula a realidade individual e a autonomia dos seres entre os quais se estabelece, mas tende a reforçá-las, por meio de um intercâmbio, controlado emotivamente, de serviços e cuidados de todo tipo. Intercâmbio no qual procura o bem do outro como o seu próprio. Essa noção de amor como fenômeno humano é trabalhada por Platão, Aristóteles, S. Tomás, Descartes, Leibniz, Scheler, Russell.

A segunda noção vê no amor uma unidade absoluta ou infinita, ou seja, consciência, desejo ou projeto de tal unidade. O amor deixar de ser um fenômeno humano para tornar-se um fenômeno cósmico, a natureza do Princípio ou da Realidade Suprema, tendo como consequência a infinitização das vicissitudes amorosas que assumem um significado e um alcance desproporcional e grotesco, sem relação com a importância real que têm para a personalidade humana e para as suas relações com os outros e que todo tipo ou forma de amor humano destina-se ao fracasso. Esta noção é defendida por Spinoza, Hegel, Feuerbach, Bérghson, Sartre.

O significado de amor para a sociedade contemporânea e a construção de seus significados ao longo da história são fundamentais para situar e entender a compreensão do amor em Paulo Freire, para quem o amor é fundamento, diálogo e compromisso com o mundo e a humanidade:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2006a, p. 92).

Ao descrever e conceber a base de suas pedagogias, Freire usa o termo amor ou amorosidade, como elemento gerador e central de sua proposta. Deste modo, o amor em Paulo Freire é entendido como o sentimento primário do homem que ajuda a superar todas as formas de desigualdade e preconceitos.

A práxis congrega sentimentos subjetivos com ações políticas concretas. Assim, a educação dialógica mantém a horizontalidade comunicativa para fazer nascer uma matriz geradora de criticidade. Nutrindo-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, a educação congrega as razões do agir comunicativo dentro das esferas de um método ativo.

No método freireano, o amor é assumido como a matriz do agir comunicativo para o ato educacional, a palavra revigora-se pela valorização da linguagem, tornando a geração de sentidos recheada de atributos de experiência e de vida. O diálogo comanda o entendimento dos atos de aprendizagem a partir de uma educação criticamente definida pelo real e pela verdade.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2008, p. 41).

Na construção do conhecimento as palavras geradoras de entendimento de Freire têm na vanguarda a matriz amor como maximizadora do sentido da vida, sendo que na alegria e para a alegria é gerado o ser humano que não só vive, mas existe e aprende a reconfigurar o mundo que sempre leu.

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 1996, p. 160).

Segundo Fernandes (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 37), Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Um amor partilhado que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo.

O amor é uma tarefa do sujeito. E como uma tarefa do sujeito, torna-se uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Porque “não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1983, p. 29).

O amor freireano se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. “O amor é gerador de atos de liberdade” (FREIRE, 2006a, p. 92), que somente é possível mediante um profundo amor ao mundo, à vida, às pessoas e que se faz através do diálogo.

Nesse sentido, o amor na visão freireana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Esta vida está centrada na possibilidade dialógica que exige o amor e a confiança, em que o diálogo não é pronto, mas se faz caminho de transformação e libertação. Este caminho deve ser possibilitado por uma educação cuja prática pedagógica valoriza os sentimentos, as emoções, a existência dos alunos, sendo ela mesma humana.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2008, p. 146).

Sendo o amor vida, a educação, na perspectiva freireana, deve ser encharcada de vida e ocupar a vida, confundir-se com ela, pois “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2006a, p. 90). Educação é, sim, a própria vida vivida em sua plenitude, com consciência crítico-planetária e situada no tempo e na história, e não apenas um agregado de procedimentos e técnicas que ‘preparam’ para uma vida produtiva. Assim, a compreensão de “pedagogia encharcada de amor” que evidenciamos se transforma em práxis que se define como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A pedagogia encharcada de amor é uma educação humanizadora. O diálogo é atitude de quem ama. Por isso, a prática pedagógica para ser libertadora deve ser encharcada de amor. Uma prática encharcada de amor se dá no diálogo e pressupõe como fundamento o amor, a humildade e a fé no ser humano. Como

resultado dessa relação, encontra-se a solidariedade para a libertação do ser humano a fim de que este possa pronunciar o mundo e ao pronunciar o mundo possa pronunciar a si mesmo. Por isso, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia (FREIRE, 2006a, p. 94).

No diálogo, Freire vive o movimento dialético da vida, refazendo caminhos, educando a esperança, com amorosidade e sem o paternalismo e a pieguice, aponta dialogicamente um caminho em que é possível sonhar amorosamente. Contudo, não se trata de um sonho distante, intangível.

Paulo Freire apresenta sua pedagogia como a possibilidade da realização de um “sonho possível”, que de acordo com Freitas (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 390 e 391), tem forte conotação política e está associado à visão de história como possibilidade, reforçando a natureza utópica do conceito que, a exemplo de “utopia” e de “esperança”, se fundamentam na dialética da denúncia e do anúncio.

O sonho possível, na visão freireana, diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as situações-limites podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente. “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã” (FREIRE, 2004, p. 293), sobre o “ser mais” vocação do ser humano.

O “ser mais” é um conceito-chave para a concepção freireana de ser humano. Para Zitkoski (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 380), esta categoria articula-se com outros conceitos como “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”, apresentado na obra *Pedagogia do Oprimido* (2006a), como desafio de libertação dos oprimidos como busca de humanização e, na *Pedagogia da Esperança* (2006b), a concepção de ser humano como possibilidade e projeto, articulando com a perspectiva histórica da humanidade, pois

[...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém outra vocação humana. Nem uma nem outra [...] são destinos certos, dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (FREIRE, 2006b, p. 99).

Para Freire, a tomada de consciência de nossas situações-limites deve proporcionar um novo impulso vital à existência humana, isto é, o sonho e a esperança que constituem a construção da utopia humana na história. O maior

impulso que Freire assegura como possibilidade da educação de humanização de nosso mundo reside no fato de que nós somos naturalmente seres educáveis desde a nossa dimensão mais profunda de nosso ser, que consiste na consciência do mundo e de nós mesmos.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 2006b, p. 32).

Somente uma pedagogia encharcada de amor é capaz de gerar o diálogo e as condições capazes de superar as situações-limites do ser humano, bem como proporcionar o “inédito-viável” entendido como a crença no sonho possível e na utopia que virá, e que é alcançado com uma práxis libertadora. O “inédito-viável” é, portanto, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e de todas.

4.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA UMA PRÁTICA ENCHARCADA DE AMOR

Na base da pedagogia freireana, encontram-se dois princípios básicos: o da politicidade e o do dialogicidade (FEITOSA, 1999, p.3). Ambos são decorrências de uma prática pedagógica impulsionada por um profundo compromisso amoroso de transformação do mundo e libertação do ser humano.

A educação é vista como uma forma política de intervenção no mundo, em que estão em jogo interesses diversos, apontando para objetivos, valores, ideais, escolhas, decisões, também divergentes. Por isso, a educação requer do educador o aprofundamento da compreensão da realidade e do seu posicionamento, já que a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

O princípio da politicidade do ato educativo quer fomentar a formação do cidadão inserido, contextualizado, crítico, capaz de buscar o diálogo como forma de transformar o mundo. Sendo autor desse processo, com o apoio do educador, o educando sente-se emponderado num processo dialógico de formação de si e de construção do mundo. Todo esse processo é intencional. Há um progredir para o “ser-mais”, objetivando a superação das “situações-limites”.

O educando é formado para o diálogo, no diálogo. Ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, tem a oportunidade de descobrir aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis para ele. Toda a perspectiva do diálogo parte do seu contexto em vista do “inédito-viável” que também é construído coletivamente e não imposto.

O princípio da dialogicidade é fundamentado numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais (HARMON apud FEITOSA, 1999, p. 3).

A educação, segundo Paulo Freire, deve favorecer o humanismo nas relações e objetivar a ampliação da visão de mundo. Esse processo é mediatizado pelo diálogo. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 2006a, 81).

Para Freire, o diálogo, como fenômeno humano, é a essência da práxis pedagógica. Não há como pensar uma práxis pedagógica sem o diálogo, pois ela própria leva a pessoa à interação mais profunda com os atores do processo pedagógico e seu objeto. Nesse sentido, o diálogo deve ser entendido como palavra. A palavra, em Paulo Freire, transcende sua função de meio, de instrumento para que o diálogo se faça. Ele deve ser entendido na suas dimensões de ação e reflexão, que são inseparáveis. O diálogo na perspectiva freireana somente pode ser entendido na integração indissociáveis dessas duas dimensões.

A palavra tem o poder de criar, de transformar, de potencializar, de libertar. Assim, a existência humana deve nutrir-se de palavras verdadeiras. Não pode ser muda, silenciosa (FREIRE, 2006a, p. 90). Freire não se refere ao silêncio para contemplar, refletir o mundo, a vida, o existir, mas ao silêncio que aliena, oprime, sufoca, escraviza, mata. O silêncio somente tem sentido quando encharca o ser humano de sua realidade e faz brotar no seu âmago um profundo amor ao mundo e à humanidade.

Possibilitando a palavra, a formação do ser humano e a transformação do mundo, o diálogo, segundo Freire (2006a, p. 91), deve ser entendido como o encontro entre as pessoas, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, por isso é uma exigência existencial, um ato de criação. Todo ato criador, transformador, libertador é dialógico. A antidialogicidade oprime, aliena, esvazia, machuca, cala.

O amor é um ato de coragem e de compromisso dialógico. A humildade é o reconhecer-se criado-recriado, criador-recriador do mundo e do ser humano. Por isso mesmo, não pode ser um ato arrogante. A fé nas pessoas é um dado *a priori* do diálogo, sem o qual se torna uma farsa e com o qual a confiança se instaura. A confiança faz os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo, por isso, implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. A esperança está na própria essência da imperfeição dos seres humanos, levando-os a uma busca, fazendo-os mover-se e esperar na luta com esperança (FREIRE, 2006b, pp. 92 a 95).

O conteúdo do diálogo, da palavra, brota do contexto, da realidade que encharca seus atores. É nesse sentido que a realidade deve ser o conteúdo programático da educação. Isso se dá numa perspectiva de dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo da pessoas em sua e com sua realidade. A cultura como a contribuição, resultado do trabalho do homem no seu esforço criador e recriador do mundo (FREIRE, 1989, p. 109).

A dialogicidade, em Paulo Freire, pode ser definida como o compartilhar a palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da realidade de seus atores. Ela é “encharcada de amor” e criadora da utopia como uma realidade possível e presente, como realização do “inédito-viável”. Ela tem como pressuposto relações verdadeiras, comprometidas e democráticas.

Para que o diálogo e a comunicação entre educador-educando sejam eficientes, é imprescindível o conhecimento das condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem, pois, é como seres transformadores e criadores que os seres humanos se constituem e, em suas permanentes relações com a realidade, produzem o que necessitam para a sua vida e para a transformação do mundo, e ao mesmo tempo a sua forma de se organizar e conceber o universo e a vida (FREIRE, 2006a, p. 106).

As dimensões política e dialógica possibilitam a construção de uma proposta pedagógica que forme para a liberdade, para o “ser-mais”. Busca as condições

necessárias para uma pedagogia que tenha o amor ao ser humano e ao mundo como matriz principal e que todo o processo seja dialógico, promotor do cidadão e pronunciador do mundo novo. Ela contribui para a libertação do oprimido e o elege como promotor da liberdade do outro, inclusive do opressor.

A dialogicidade na pedagogia “encharcada de amor” é seu principal elemento constitutivo, pois a educação para a liberdade é uma educação humanizadora, dialógica, processual. Nasce do comprometimento de quem ama, por isso é uma prática libertadora. A pedagogia “encharcada de amor” tem como fundamentos o amor, a humildade e a fé no ser humano, sem os quais seria estéril, verborrêia, alienada e alienante. A presença desses elementos faz a práxis pedagógica indivisível em sua natureza teórica e prática.

Nesse sentido, o diálogo é a palavra compartilhada, cheia de sentido, de vida, de experiência que emana da realidade concreta do ser humano. Ela mesma é “encharcada de amor” e financiadora do “inédito-viável”, tendo como pressupostos relações verdadeiras, comprometidas e democráticas. O princípio da dialogicidade é a base, um dos pilares do método freireano. Por isso, ele possibilita e promove o debate entre o ser humano, a natureza e a cultura, entre o ser humano e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica, pois prepara o ser humano para viver o seu tempo sendo sujeito da sua transformação.

Com esses princípios sustentados por uma práxis verdadeiramente humanizada e humanizadora, embasada no azeite do amor que sustenta o ser humano e transforma o mundo, no diálogo crítico e comprometedor, é possível superar as “situações-limites” e sonhar com o “inédito-viável” que se dá num processo de ensino-aprendizagem libertador e transformador.

O ensino, na visão freireana, é um processo dialógico e ativo do qual educador e educando participam juntos. O educador torna-se o mediador possibilitando-lhe a construção de seu próprio saber. Nesse sentido, ensinar é criar possibilidades para que o educando construa o conhecimento e desenvolva uma visão crítica da realidade. “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

O ato de ensinar inexistente sem aprender, pois os homens e as mulheres descobriram que era possível ensinar socialmente ao longo da história. Por isso, o ensino é resultado de um processo sócio-histórico. Não se trata de transferir a

inteligência do objeto para o sujeito cognoscente, mas instigá-lo, a fim de que se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (FREIRE, 1996, p. 135, 134).

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE; CAMPOS, 1991, p.5).

O aprender pode ser definido como a procura constante e desejosa do crescimento pelo indivíduo, em vista de sua realização. É o entusiasmo pela construção e decodificação do mundo. Define-se, sobretudo, como uma aventura criadora, uma capacidade exclusivamente humana de observar, agir, decidir e criar, visando à construção do saber para compreender a realidade e transformá-la por meio da sua ação.

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 77).

O indivíduo aprende na medida em que se apropria dos conteúdos que o ajudarão no seu crescimento e quando chega a conhecer o objeto da aprendizagem. A aprendizagem verdadeira é daquele que se apropria do conteúdo fazendo dele aprendido, podendo reinventá-lo, e daquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1992, p. 27, 28).

No processo de ensino aprendizagem sente-se a necessidade de aprender o ato de ensinar. A dialética entre o aprender e o ensinar constitui um ciclo gnosiológico, que se dá pela prática e pela pesquisa, favorecendo a autonomia dos educandos. Não se trata de um processo “laissez-faire”. Exige rigorosidade metódica e a consciência de que o educador influencia o processo do conhecimento, acreditando na possibilidade de mudança. Só é possível ensinar a aprender mediante a prática cognoscente, por meio da qual os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos e aprendendo a razão de ser do objeto que se estuda.

A concepção freireana de ensino não consegue conceber a existência do ensino sem aprendizagem e vice-versa, pois, para Freire (1996, p. 81), “ensinar a aprender só é válido quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo”.

O processo de ensino-aprendizagem não pode ser aborrecido, pesado. Educando e educador devem estar entusiasmados por esse processo que é bonito e alegre. “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza [...]. Ensinar e aprender não se podem dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160).

Ensinar é um ato de amor e coragem que está embasado no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos”, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não (FREIRE, 2000, p.104).

Dessa maneira, o conceito de autoridade, em Paulo Freire, é concebido com o propósito de demarcar, pedagógica e politicamente, posição a favor da superação de autoritarismos e licenciosidades. Para ele,

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade (FREIRE, 2000, p. 109).

A visão de educação e de uma pedagogia encharcada de amor em Paulo Freire comporta um novo modelo de escola. Para ele, a escola tem uma função conservadora, uma vez que reflete e reproduz injustiças da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma força inovadora, já que o professor tem uma autonomia relativa. Essa força se traduz no seu papel político-pedagógico, uma vez que não há educação neutra.

O papel político-pedagógico do professor se manifesta no cotidiano da escola, que, inserida na sociedade e concebida como um sistema social, não pode esquecer seu papel pedagógico, nem negar seu papel político, pois o conhecimento que a escola trabalha em si é político. Segundo Cortella,

a escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e

reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (2002, p. 127).

A escola faz parte fundamental e constituinte da sociedade contemporânea, tornando-se sua expressão e também sua crítica. Nesse sentido, a escola pode ser concebida como um sistema social, “na medida em que a reconhecemos como tal por sua organização, estrutura e funcionamento peculiares” (TESCAROLO, 2005, p. 87).

Como sistema constituinte da sociedade, a escola deve privilegiar no seu projeto educativo, na sua proposta de ensino-aprendizagem, as situações cotidianas, sociais, familiares, enfim, todos os elementos presentes na vida dos alunos e conteúdos da interação com o mundo e com a sociedade, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 47).

A escola freireana é uma escola comprometida com a liberdade. Esse compromisso traduz-se em tornar a vida viável. Mas só é possível lutar para a viabilidade da vida à medida que a própria escola se faz viável, isto é, estiver “encarnada” no mundo e na realidade do ser humano respondendo às suas necessidades de hoje e contribuindo para a sua transformação e libertação. Para Tescarolo,

A vida – como a escola – só é viável em um universo longe do equilíbrio, em que a realidade se apresenta não como a oposição da ordem e da clareza, mas como um sentido novo que admite distinguir fenômenos e sistemas sem jamais isolá-los e que considera sua singularidade, localidade e temporalidade (TESCAROLO, 2005, p. 90).

A viabilidade da escola decorre da maneira como assume seu papel político-pedagógico na sociedade. Assim, “a mudança social que se busca ao mesmo tempo que é política é pedagógica sendo a crítica da escola também a crítica mais ampla à civilização contemporânea” (GADOTTI *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, p. 168).

A escola democrática, na visão freireana, busca quebrar as barreiras das obrigações compulsórias que normalmente se observam em grande parte das escolas para se tornar um espaço comunitário de construção do conhecimento. Ela é construída pelas pessoas que a constituem da mesma forma que contribui para sua construção.

Nesse sentido, a escola, na concepção de Freire, é um espaço de relações sociais e humanas, uma vez que

[...] não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fato e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população (GADOTTI, *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, p. 167, 2008).

A educação deve ser prazerosa. Por isso, a escola, sem perder o rigor científico, deve estar empenhada num processo de educação em que o aluno e a aluna se sintam cativados por ele. Assim, a escola deve ser espaço que possibilita uma aprendizagem cuidadosa, trabalhando criticamente a disciplina intelectual do estudante, estimulando-o e desafiando-o a engajar-se seriamente na busca do conhecimento.

Percebe-se, desse modo, que Paulo Freire (1992, p. 11) coloca-se contra a tendência desumanizadora e concebe a escola, sobretudo a escola pública, como uma escola cidadã criadora de um outro mundo possível, um mundo inédito, mas viável, fundado na solidariedade, na democracia, na justiça e na paz. Ela deve ser um espaço democrático favorecendo o diálogo, estimulando a curiosidade, possibilitando, assim o alcance do estágio epistemológico, isto é, do conhecimento.

Na visão freireana, escola cidadã supera a visão da escola como um sistema mecânico eficientemente empenhado no treinamento e na domesticação das pessoas. Não é só na escola que se aprende. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, os espaços e recursos de aprendizagem se ampliaram e se multiplicaram. Os novos espaços da formação, a exemplo da mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, família, internet, organizações etc., alargam a noção de escola e sala de aula. A escola expandiu-se para o mundo (GADOTTI, *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, p. 168, 2008).

Diante disso, a escola cidadã, encharcada de amor, deve mobilizar-se na luta por uma sociedade permanentemente “aprendente”, que se realiza inicialmente na escola formal, sem dúvida, mas que ultrapasse as fronteiras do sistema escolar

regular para abranger todas as formas de aprendizagem, formação e certificação (DELORS, 1998, p. 4). Uma escola cidadã que, de posse de sua autonomia, pense a vida e viva o pensamento, “numa pedagogia em que o esforço totalizador da ‘práxis’ humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’”.⁴

O autoritarismo e a licenciabilidade não são compatíveis com a concepção de escola e prática pedagógica freireana. O diálogo é elemento e característica essencial de uma escola comprometida com uma prática pedagógica embasada no amor. “O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos [...]” (FREIRE, 1996, p.127).

A rigorosidade metódica na prática pedagógica pressupõe a leitura de mundo, o pensar certo, a humildade intelectual, isto é, o não apego demasiado a certezas absolutas. Colocar-se na ventura da busca do conhecimento novo, processo criativo da historicidade do conhecimento humano. Respeito ao conhecimento existente e ao emergente. Não se pode separar o ato de ensinar do ato de aprender e pesquisar. Há uma relação intrínseca entre o que se ensina e o que se aprende, levando-se em conta o conhecimento existente e o processo de criação do conhecimento novo.

A escola, segundo a concepção de Paulo Freire, responde às características e necessidades da sociedade contemporânea multicultural que, para Gadotti (1996, p. 107 e 108), deve educar o ser humano multicultural, capaz de acolher o diferente e respeitá-lo.

O saber da escola e a formação do educador são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo, deverá promover o entendimento com os diferentes. A escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não camuflados, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2008, p. 59).

No contexto de uma escola democrática cidadã, o professor deverá estar consciente de que seu papel é de auxiliar os educandos e as pessoas a transformar o mundo. Longe de uma postura autoritária, o professor exerce seu papel com

⁴ Palavras do prof. Ernani Maria Fion na apresentação intitulada “Aprenda a dizer sua palavra” do clássico, de Paulo Freire, **Pedagogia do Oprimido**, (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a).

autoridade manifestada no campo do conhecimento, da moral e da ética e de sua prática docente notadamente pedagógica e política.

No processo pedagógico dialógico, o educador deve possuir algumas qualidades de compreensão da realidade e do meio que o envolve. Isso implica um comprometimento político e uma competência profissional para transformar a realidade na qual vive. Não havendo uma compreensão da realidade, o educador não consegue desempenhar seu papel na práxis pedagógica e acabará caindo na tentação sistemática de vivenciar suas experiências docentes pautadas numa lógica de reprodução (NASCIMENTO, 2009, p. 3).

Portanto, para não cair na lógica da reprodução e se manter fiel a uma prática libertadora, é essencial a formação permanente do educador, que se faz necessidade pedagógica e uma opção política. Na concepção freireana, o educador tem direito à formação continuada e à sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade. Sobre a formação dos educadores, assim Paulo Freire questionava:

Como é possível a formação de um educador sem uma excelente base de linguagem – não digo língua, porque a linguagem é bem mais que isso – e sem uma excelente base do discurso? E sem o conhecimento de história? Como você pode ser um bom educador, se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país? (FREIRE, 2001, p. 240).

A formação inicial e continuada ou permanente de professores deve visar à apropriação dos saberes pelos professores e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2008, p. 39).

Imbernón (2001 p.48-49) afirma que a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, permitindo examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, entre outros elementos, em processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. Isso exige uma proposta crítica da intervenção educativa e uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Esta perspectiva pressupõe a apropriação da práxis pedagógica.

A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento. A práxis, como exercício pedagógico, permite ao sujeito, como sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

Outro elemento importante e que não pode ser descuidado da formação de professores é a sua dimensão ética. Paulo Freire (2008, p. 18), ao falar da ética, fala de “ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. Esta formação fortalecerá a dimensão relacional do professor evitando qualquer mal-estar ou ressentimento.

É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2008, p. 17).

O professor jamais pode cair na tentação da acomodação. Tal como a rigorosidade de uma prática pedagógica encharcada de amor, a formação do professor não deixa de ser menos exigente e desafiadora. “Isso requer rigor e paciência, com aquela ‘permanência descontínua’ de quem dialoga. E também requer predisposição de compaixão e abertura, num ‘cultivo de interioridade” (NOGUEIRA, 2009, p. 82).

A formação para uma prática pedagógica encharcada de amor faz viver a autenticidade do ato educativo. Participa-se, assim, “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” (FREIRE, 2008, p. 24). Isso ajuda na acolhida do universo vivencial discente como princípio, de maneira a atingir a meta do processo pedagógico, cujo objetivo central é fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 2002, p. 125).

5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A “PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE”

Neste capítulo estão apresentados os resultados da análise dos dados coletados na pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada junto aos professores e da análise documental da escola. Ele se propõe contribuir ao objetivo do trabalho, que é analisar a percepção de professores sobre a “pedagogia encharcada de amor na prática docente inspirada em Paulo Freire” e suas implicações no cotidiano escolar.

O capítulo está estruturado em três partes. A primeira parte identifica as principais noções de opressão reconhecidas pelos professores na vida do aluno e no ambiente escolar e o comprometimento da escola em vista da formação para a liberdade. A segunda parte apresenta os indícios e elementos evidenciados pelos professores que apontam para uma pedagogia libertadora comprometida com a formação do ser humano e a transformação do mundo. Na terceira parte o foco é a resposta à questão principal da pesquisa apresentando a percepção dos professores sobre como a prática pedagógica pode transformar a realidade da educação hoje. Em todas as partes é feito o diálogo entre os dados coletados e as referências teóricas dos principais autores que embasam este trabalho, sobretudo de Paulo Freire.

Os objetivos específicos do trabalho são retomados neste capítulo. Por isso, algumas categorias já tratadas são novamente retomadas sob a perspectiva dos professores em diálogo com os teóricos tratados nos capítulos precedentes. Destacam-se: a compreensão dos educadores e das educadoras sobre opressão e como isso se dá no cotidiano escolar; os elementos relevantes na prática docente que contribuem para a formação do aluno cidadão e da aluna cidadã; a escola como uma experiência inédita e viável; os indicadores da prática docente que apontam para uma práxis pedagógica libertadora.

A questão principal a ser respondida é como uma pedagogia encharcada de amor pode na prática transformar a realidade da educação atual na percepção dos professores? Para facilitar a análise dos dados que respondem à questão, as perguntas de base usadas na entrevista semiestruturada serviram de roteiro. As outras questões que apareceram durante a pesquisa foram diluídas dentro dessas perguntas. Este procedimento facilitou a concentração no tema proposto, uma vez

que as novas perguntas que surgiram durante as entrevistas visaram clarear e aprofundar algumas informações que os professores estavam apresentando nas perguntas de base. Ao mesmo tempo, permitiu que o trabalho não se estendesse em demasiado.

A análise dos dados procurou ser fiel à linha metodológica crítico-dialética adotada nesta pesquisa. Por isso, houve a preocupação com os processos reais e históricos da prática pedagógica que conduzem para um processo de superação da opressão e libertação do ser humano. Buscou-se verificar a relação dialética entre a teoria e a prática pedagógica partilhada, considerando os professores e a escola como parte de um todo complexo e dinâmico.

A fim de se assegurar o diálogo dos professores com Paulo Freire e outros autores que se inspiram em seu pensamento, houve esforço em manter o conteúdo das entrevistas quase que na íntegra. Ao mesmo tempo, são apresentadas outras contribuições de autores que, mesmo não tendo inspiração direta em Paulo Freire, confirmam sua reflexão sobre a importância do amor na educação.

5.1 A OPRESSÃO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE

As situações de opressão continuam sendo grandes problemas da humanidade. Elas podem ser fortemente presenciadas nas disputas de interesse entre as nações, nas lutas pelo poder, nas relações sociais, enfim, em todos os níveis, organizações e situações. A escola não está alheia a ela e tem como grande desafio a sua superação.

A superação da opressão na escola requer revisão de sua proposta pedagógica. Como reflexo da realidade social em que a escola está inserida, a opressão implica uma matriz epistemológica inédita? Percebe-se que a realidade crítica do mundo de hoje e suas repercussões na escola questionam a prática docente fundada na razão instrumental e na competência técnica.

Nesse sentido, o que de fato importa na prática docente para contribuir para que o aluno e a aluna possam enfrentar a realidade? É possível sonhar com uma escola inédita e que se viabilize na história? A percepção dos professores sobre essas questões pode contribuir para repensar a escola e sua pedagogia a fim de responder aos desafios da contemporaneidade.

5.1.1 A SUPERAÇÃO DA OPRESSÃO NA ESCOLA

A primeira questão apresentada é sobre a percepção dos professores sobre a superação da opressão na escola. A pergunta dirigida a eles foi: “a superação da opressão na escola, como reflexo da realidade social em que a escola está inserida, implica uma matriz epistemológica inédita?” Todos os professores responderam a esta questão. A maioria disse que a superação da opressão na escola exige uma matriz epistemológica inédita. Apenas um professor preferiu dizer que a superação da opressão na escola exige uma resposta “não tão inédita”.

Na verdade creio que não seja uma crise inédita, são resgates de valores antigos, de idéias antigas que poderiam já ter sido aplicadas em outros contextos e que obrigatoriamente estão sendo retomados agora. Talvez especificamente junto à instituição formal educacional, talvez tenham uma certa carga de “ineditismo”, mas creio que a própria proposta para superação dessa opressão, não seja tão inédita assim. Acredito que valores antigos possam dar conta dessa missão (professor A).

O professor A evidencia a questão da opressão como algo que se prolonga na história ao dizer que “não seja uma crise inédita”. Ele acredita que “valores antigos” podem contribuir para a superação da opressão. Também salienta um elemento importante ao dizer que “são resgates de valores antigos, de idéias antigas que poderiam já ter sido aplicadas em outros contextos e que estão sendo retomados agora”. Poder-se-ia dizer, por um lado, que o professor sofre a influência das teorias tradicionais de educação ao concentrar seu pensamento nos valores e idéias “antigas”. Contudo, a sua resposta também pode ser entendida como uma crítica importante sobre a omissão da escola ou a demora em fazer opções e responder diante dos desafios de seu tempo e contexto, o que não implicaria uma postura tradicional, mas a leitura da opressão na escola a partir da visão crítica de educação e da base que orienta sua prática pedagógica.

É importante destacar que, ao ser indagado sobre o que entendia pela retomada dos valores e idéias antigas, ele resgata a questão da relação dos seres humanos. Os “valores antigos” e “idéias antigas” são entendidos como a fraternidade, a solidariedade, a construção da sociedade e a luta contra o individualismo e, sobretudo, o resgate das relações interpessoais.

Isso está baseado na retomada da relação seres humanos pautado na idéia da fraternidade, da construção de uma sociedade, contrapondo um pouco a idéia do individualismo que nós temos vigorando atualmente e retomando a idéia da sociedade retomando a fraternidade, a solidariedade. Os principais elementos que devam ser colocados nesse momento é o resgate das relações interpessoais (professor A).

O pensamento do professor A justifica-se, considerando o contexto da aplicação de sua prática pedagógica. A escola tem como um dos elementos base de sua pedagogia fundamentos freireanos. Assim, a reflexão e a busca de uma matriz epistemológica inédita é algo que pouco a pouco está se concretizando-se no cotidiano escolar.

A identificação do opressor foi um dado importante que apareceu nas entrevistas. A opressão não é vista, aparentemente, ligada a indivíduos, mas a estruturas e instituições sociais. Ela diz respeito à exploração e violação dos oprimidos. O opressor, no intento de manter seus interesses e manter o oprimido sobre seu controle, “possui o poder e manipula o sistema para submeter àqueles que, por falta de educação e de oportunidades, aceitam seu estado de desumanização” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 146).

A relação de opressão compromete a vocação histórica de ser mais (OLIVEIRA, *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 300). O opressor desumaniza-se no ato da opressão e o oprimido no ato da opressão vivida e ao internalizar a imagem do oprimido dentro de si, tornando-se um ser duplo e inautêntico.

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se, tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 2006b, p. 99).

A desumanização do oprimido tolhe-lhe sua perspectiva de futuro e de realização. Para Mounier (1958, p. 15), “um homem, brutalmente privado de futuro, é um homem privado já da própria vida”. Há muitos meios, a exemplo de uma nova língua, que nos asseguram novos poderes. Mas ainda, segundo Mounier (1958, p. 84), “esse mesmo poder semeia dentro de nós o assombro”.

A opressão pode ser exercida por indivíduos, sistemas, instituições, estruturas que, ao privilegiar o seu interesse próprio, egoísta, consciente ou inconscientemente, espoliam a identidade e vocação humana de realização plena.

Nas entrevistas, os professores citaram três tipos de opressores que diretamente influenciam na vida dos alunos de sua realidade: a família, a sociedade e a escola.

a) A família

A família é citada como instituição opressora. Isso faz com que muitos alunos, ao fugirem da opressão que sofrem no seio de suas famílias, encontrem na escola um lugar para ser e estar.

A família dele muitas vezes o rejeita e já vem de um histórico de opressão, portanto, muitas vezes ele vê a escola como um refúgio e às vezes até por situações reais aqui, a gente vê que os alunos preferem estar na escola a estar com as suas famílias. Por quê? (professor G)

A escola não pode assumir o papel da família. Ao constatar as situações de opressão familiar vividos pelos alunos, ela deve comprometer-se com o direito à liberdade e à vida digna do aluno, inclusive de uma família que o respeite e o ame. Dependendo das situações de opressão, são inúmeras as possibilidades de encaminhamento. A denúncia junto aos Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente ou, em casos mais simples, como o clima familiar, um trabalho direto da escola com a família pode contribuir para a superação da opressão no convívio familiar. O que não pode acontecer é a omissão da escola.

No Plano Sócio Educativo da escola (PSE, 2006, p. 18), constata-se programas e ações voltados para o atendimento das famílias e da comunidade. Destaca-se o Programa de Orientação Sociofamiliar e Socioeconomia Solidária. São ações planejadas de intervenção junto às famílias e à população da comunidade a fim de minimizar ou superar o estado de vulnerabilidade social, a partir de critérios e prioridades da instituição e da análise da realidade local.

O trabalho com as famílias dos educandos atendidos nas unidades sociais promove a inclusão social, respeita a diversidade cultural e religiosa, cultiva a auto-estima, fortalece a autonomia, a consciência crítica e os vínculos relacionais entre a Unidade e as famílias, considerando a interação com a rede local (PSE, 2006, p.18).

No documento “Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo” (MEM), que também ilumina a proposta pedagógica da escola pesquisada, há forte compromisso com os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade

social e de opressão. “Identificamos, quanto antes, os educandos que estão em ‘situação de risco’ e, em consonância com suas famílias, elaboramos as estratégias adequadas de intervenção” (COMISSÃO..., 2003, p.65).

b) A sociedade

A sociedade também é identificada pelos professores como opressora. Para eles, as situações de opressão vividas pelos alunos na família e na comunidade são refletidas na escola. O contexto social pobre dos alunos e a pobreza material de suas famílias são expressões da espoliação e da opressão que sofrem. É interessante notar que, neste caso, ao mesmo tempo em que a família foi identificada como opressora, ela também sofre opressão da sociedade.

Percebe-se, desse modo, a existência de um círculo de opressão. A vulnerabilidade dos indivíduos ou instituições é que o caracterizarão como “presa” dos agentes, sistemas e estruturas de opressão. A continuidade e recorrência desse círculo vicioso de opressão geram uma “cultura de opressão”.

A escola não pode ficar alienada diante dessas situações. Por isso, os professores devem identificar projetos de inserção comunitária, promover o protagonismo dos alunos e a luta pela garantia de seu direito ao exercício da cidadania.

Sim e principalmente onde nós estamos localizados, a realidade deles é muito severa, é muito ruim para eles. Então o protagonismo deles, fazendo eles se sentirem importantes na comunidade deles, a gente já sente algumas transformações na conversa com eles e nesse contato de encontrar os professores e contar como é sua realidade hoje (professor D).

O aluno carrega uma bagagem de exclusão e rejeição que exige um novo olhar, uma nova reflexão e uma nova proposta pedagógica que implica a necessidade de uma nova matriz epistemológica.

Isso sim vai implicar futuramente em uma nova matriz, uma matriz epistemológica inédita como diz a pergunta. Eu acho que seria isso, o aluno quando entra em uma unidade social ele já traz uma carga de ser rejeitado, já traz toda uma história de que é excluído, que mora na região metropolitana, que é de uma família pobre (professor G).

Muitas vezes a pessoa é bloqueada, armada no sentido de não estar aberta aos outros, ela vem cheia de pré-conceitos. Por exemplo, em nossa unidade, a pessoa vai lidar com situações extremamente adversas, pessoas que têm vícios em drogas, prostituição, lidar com isso é complicado e por isso vale a pena criar uma nova idéia uma nova forma de pensar, uma nova forma de se trabalhar (professor F).

c) A escola

A opressão também acontece na escola. Os professores estão conscientes disso. Eles reconhecem dois tipos principais de opressão: a de sua “superioridade” sobre os alunos e a dos “conteúdos impostos”. Assumem que para haver libertação dos alunos é preciso que o professor coloque-se em situação de iguais, como seres humanos, junto a seus alunos.

O que eu posso entender dessa questão é que se deve existir essa nova visão de que o professor não é algo acima do educando. A partir do momento que os dois se colocam enquanto pessoas no mesmo patamar, mas lógico, um com o conhecimento que possa ajudar o outro, mas enquanto pessoas se colocam como iguais, eu acredito que possa existir essa superação da opressão (professor G).

Paulo Freire, ao falar da libertação dos oprimidos, condiciona-a à libertação do opressor que hospeda dentro de si (FREIRE, 2006a, p. 34). A libertação do professor também é vista como condicionada à libertação do aluno. Isso pode acontecer mediante um relacionamento de iguais que possibilita a emancipação do aluno. Contudo, para o professor poder relacionar-se com o aluno na condição de “iguais”, também precisará passar por um processo de libertação.

Porque quando os educadores se colocam como pessoas junto com o aluno, nós elevamos o aluno, sem tirar o papel dele de educando, ele continua percebendo que o professor está ali porque tem um conhecimento maior e está ali para ajudá-lo, mas enquanto pessoas, os dois são iguais e os dois vão crescer juntos porque o sucesso do educador só se faz a partir do sucesso do educando. Não tem como você libertar o educador sem libertar o educando. Para que haja sucesso, os dois têm que ter sucesso juntos, é uma dependência mútua (professor G).

A segunda forma de opressão na escola destacada pelos professores é a dos “conteúdos impostos”. O conteúdo imposto aos professores acaba sendo imposto aos alunos. A imposição dos conteúdos impede a construção de um processo que valorize a sua pessoa, saberes e angústias. A escola deve, portanto, caminhar na

acolhida dos saberes prévios e da história dos alunos. O conhecimento dos alunos, seu contexto, história e necessidades e um amor desejoso de ajudá-lo na sua emancipação contribuem para o seu processo de libertação.

Penso que estamos em um grande processo, porque há muitas coisas que a gente vê que é um sonho de pedagogia, mas que na prática não acontece, justamente por causa da opressão, porque é preciso vencer o conteúdo, pois é imposto para nós professores e acaba tomando outro rumo (professor B).

Para os professores, a nova matriz epistemológica é entendida como contraposição à matriz tradicional. Ela contribui para uma nova proposta de formação do aluno. Contudo, embora aparentemente não se perceba uma mudança radical na educação, se percebem indícios, ainda que isolados, de uma mudança que pouco a pouco vai emergindo e transformando a realidade da educação.

Eu acredito em uma nova proposta, mas é uma caminhada longa. Por mais que nós tentemos buscar essa educação diferenciada, ainda se vê o modo antigo e tradicional, são poucas as escolas que trabalham de um modo diferenciado. Essa nova proposta muda muita coisa no educando (professor E)

Percebe-se também que a proposta de Paulo Freire é conhecida e assumida pela escola. Ela vai além da fundamentação dos projetos da escola. Materializa-se na consciência crítica e na prática pedagógica dos professores. A educação inédita deve visar estratégias diferenciadas e diversificadas como projetos, conteúdos contextualizados para a formação dos alunos.

A gente não pode mais trabalhar, assim como Paulo Freire dizia, com um depósito de conteúdos. Nós temos que pensar as estratégias para trabalhar esses conteúdos, estratégias diferenciadas e diversificadas. É aí que entram as questões dos projetos, de pensar esses conteúdos contextualizados de acordo com as necessidades de nossos educandos, e é isso que temos que estar buscando diariamente, trabalhar a partir do interesse dos nossos educandos (professor I).

O pensamento do professor I confirma a crítica que Freire faz da “educação bancária”. Neste modelo de educação, o aluno é visto como um depósito de informações. O professor é o depositário que sabe e o aluno o depósito que nada sabe, por isso precisa receber. Nesse sentido, torna-se um instrumento de opressão.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2006 a, p. 67).

A “educação bancária”, em razão de considerar o aluno um mero repositório de dados, não contribui para o desenvolvimento do cidadão. Ao contrário, torna-se instrumento de opressão. A educação para a liberdade pressupõe a superação da contradição da desumanização do oprimido e do opressor. Por isso, “é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2006a, p. 38).

Segundo Sung (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 246), para Freire a luta pela liberdade se dá em dois campos simultaneamente: no âmbito da interioridade humana (consciência e desejo) e no âmbito sociopolítico, sendo que a práxis pela superação das relações e dos sistemas de opressão é expressão dessas lutas. Assim, a liberdade é uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo.

Os alunos também são considerados oprimidos pela escola conforme esta lhe nega formação para a tomada de consciência de suas possibilidades e permite que ele sofra toda espécie de espoliação das estruturas dominantes da sociedade. Uma educação imposta, conteudista e bancária fortalece a sua condição de oprimido. Ao reconhecerem-se como pessoas, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais, eles encontram a sua libertação (FREIRE, 2006 a, p. 59). E esse processo pode ser facilitado pela educação.

A escola deve reconhecer a importância de os alunos crescerem na liberdade. A liberdade, além de um direito, é algo que deve contribuir para uma doação alegre e generosa em favor dos outros e da transformação do mundo. “Propomos-lhes dar-se livremente, partilhar o que possuem e comprometer-se com alegria” (COMISSÃO..., 2003, p.38). Nisso, o estilo educativo da escola pesquisada baseia-se numa visão integral, que se propõe conscientemente a comunicar valores (COMISSÃO..., 2003, p.49).

O entendimento da “matriz epistemológica inédita”, libertadora, necessária para a educação contemporânea, é empreendida pelos professores como uma imersão mais profunda no mundo dos alunos. Nesse mundo deve ser valorizado o

ser humano, tomar consciência de sua realidade, desafios, medos e necessidades. Implica conhecer seus conteúdos e criar um relacionamento de respeito e acolhida mútua, evitando colocar-se como dono da verdade absoluta, favorecendo um diálogo livre e a troca de conhecimento.

Eu penso que temos que “dar bola” aos alunos, temos que aceitar aquilo que trazem para nós educadores. O mais importante é respeitar, cuidar e aceitar o que eles têm a dizer, não achando que a verdade absoluta é nossa. Tem que haver troca de informações (professor C).

Uma nova matriz epistemológica supõe a quebra dos paradigmas tradicionais. A educação conteudista não contribui para um processo de autonomia e realização do aluno. O enfoque está no conteúdo e não na pessoa. Uma nova epistemologia pode contribuir para a transformação da educação e sua aproximação com as necessidades da sociedade de hoje.

Eu diria que é até uma quebra de paradigma, porque você foge de um modelo convencional, para quebrar o que existe de opressão, trazendo uma nova oportunidade, uma nova atividade para estar inserida no contexto da educação. Eu acredito que quando se fala em opressão, ela já traz consigo uma carga negativa, e eu aposto que uma nova pedagogia, uma nova ação, uma nova epistemologia, um novo conhecimento seja muito favorável (professor F).

Os trabalhos com oficinas no contraturno escolar, o cuidado com a dimensão da espiritualidade, sem entrar em proselitismo, o carinho, a valorização e proximidade dos professores com os alunos, o trabalho com valores e a harmonização entre conteúdo e vida dos alunos são manifestações percebidas pelos professores na escola e na sua prática de uma pedagogia inédita, decorrente de uma nova epistemologia.

Quando eu cheguei aqui na escola, para mim foi um choque porque o que é feito aqui na Ecológica é um trabalho diferenciado, de ter oficinas no contraturno, de trabalhar de uma forma diferenciada, o trabalho da espiritualidade antes das oficinas, que em outras escolas você entra, dá a aula, a oficina e sai (professor E)

A percepção dos professores sobre uma nova prática pedagógica capaz de se realizar a partir da realidade social e histórica do aluno vai ao encontro da visão freireana de ensino. Para Freire (1996, p. 52), “ensinar não é transmitir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ainda, “instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1996, p. 135).

Os professores apontaram como aspecto fundamental para uma matriz epistemológica inédita a formação dos professores. É importante destacar que este aspecto apareceu em todas as questões ligadas à entrevista. Para eles, a formação é essencial para uma pedagogia encharcada de amor, pois alguns professores tornam-se resistentes ao novo procurando apoiar-se no tradicional.

E essa proposta de ter essa espiritualidade antes, ter um carinho, trabalhar de forma diferenciada com os educandos em sala muda muita coisa, mas é um caminho longo e que parte dos próprios educadores, e alguns não querem propor o novo, querem manter o modelo tradicional, é o medo do novo. Os novos educadores estão vindo com outra mentalidade, pois têm um estudo diferenciado que podem ver melhor essa situação. Ainda existe uma pressão contra essa nova idéia (professor E).

A formação é necessária também para a conscientização do professor de sua situação de oprimido e de opressor. Na entrevista, o professor B diz que “temos um currículo para cumprir”. O “currículo a cumprir” reflete, de um lado, a pouca liberdade dos professores em organizar o conteúdo a ser trabalhado a partir da realidade dos educandos e, de outro lado, certa acomodação na execução daqueles conteúdos propostos.

Essa situação muitas vezes contribui para que o professor se veja na condição de oprimido. Por outro lado, ao impor esses mesmos conteúdos aos alunos, sem diálogo e leitura prévia da realidade deles, coloca-se na situação de opressor.

As novas leituras de mundo e os conhecimentos que os alunos levam para a sala de aula os desafiam a um processo contínuo de formação.

Estamos caminhando para que as coisas não sejam tão tradicionais, mas também não podemos cair em um extremo, pois temos currículo para cumprir. Temos que acompanhar o ritmo deles, é uma profissão que você precisa estar o tempo todo se atualizando, é tanta tecnologia que nós precisamos acompanhar, porque pelo contrário, você fica totalmente por fora. A realidade deles (alunos) é multifocal (professor B).

A formação permanente dos professores foi uma grande preocupação de Paulo Freire. O professor precisa sempre caminhar na sua formação humana e

profissional possibilitando espaço para que o aluno também o faça. A formação deve ser continuada, permitindo a atualização ampla e constante de si mesmo e de sua prática e uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade.

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não pára nunca (Freire, 2001, p. 245).

Os documentos que fundamentam a pedagogia da escola também expressam a necessidade da formação do professor. O Plano Socioeducativo da escola pesquisada diz que “a formação continuada dos educadores, feita a partir de projeto específico da Unidade ou viabilizada pela Mantenedora, contribui para cumprir a missão educativa e para o aprimoramento profissional” (PSE, 2006, p.18).

No documento Missão Educativa Marista a formação é vista como a garantia e a possibilidade da fidelidade à missão da Instituição que se traduz na capacidade em responder e se adaptar à realidade contemporânea sem perder a intuição original de sua fundação. Por isso, encontra-se no documento que:

A fidelidade ao nosso carisma exige de nós um atenção constante às tendências sociais e culturais que exercem profunda influência na formação da consciência das crianças e dos jovens, assim como no seu bem-estar espiritual, emocional, social e físico (COMISSÃO..., 2003, p.35).

Os elementos apresentados não quiseram simplesmente reconhecer a existência da opressão na escola. Ao identificar as formas de sua manifestação e seus agentes, a proposta é comprometer a todos os atores da escola sobre a realidade da opressão no cotidiano escolar e lançar algumas pistas para sua superação. A superação da opressão pressupõe, entre outros elementos, a urgente superação dos paradigmas tradicionais de educação e, sobretudo, atenção especial para a formação dos professores.

5.1.2 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNCIONALISTA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA

A segunda questão apresentada aos professores foi se, diante da realidade crítica do mundo de hoje e suas repercussões na escola, bastará uma prática docente funcionalista e baseada na competência técnica? Nesta questão, os professores foram unânimes em afirmar que é urgente a superação da prática docente puramente mecânica, técnica sem vínculo com o ser humano e compromisso com a sua realização. Alguns elementos foram apontados para a superação de uma visão puramente instrumental e tecnicista da educação. Ao mesmo tempo, houve grande contribuição dos professores em indicar elementos constitutivos e necessários para uma nova prática pedagógica.

Os professores relacionaram a prática pedagógica funcionalista e tecnicista à educação bancária. Caracterizam-na como a formação do aluno “apenas transferindo conhecimento” (professor B). Consideram urgente a superação desse modelo no sentido de criar condições para produção ou construção do conhecimento, pois o ensino “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para Paulo Freire (1996, p. 27), o ensino “bancário” deforma a necessária criatividade do educando e do educador. Nessa visão de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundada nas estruturas de dominação, assegurando a alienação como instrumento de opressão (FREIRE, 2006 a, p. 67).

A superação de uma prática pedagógica puramente técnica, preocupada com a transmissão do conhecimento e a questão acadêmica, deve estar aberta para a formação do aluno no seu todo, “temos que ajudar (o aluno) a pensar, criar seu próprio pensamento e prepará-lo para a vida” (professor B).

Percebe-se, nas respostas dos professores, grande preocupação com a formação integral dos alunos.

É muito importante ir além e é por isso que a gente vem com uma proposta de educação integral em tempo integral, pensando esse educando no seu todo, no seu bio, no seu psico, no seu social, onde nós temos que polarizar todas as suas aprendizagens, então é preciso pensar no todo (professor I).

A formação integral aparece também no planejamento da escola. No Projeto Socioeducativo, ela se propõe a

Proporcionar aos educandos uma educação Integral, voltada para o crescimento humano, baseada nos princípios morais e religiosos, bem como aos conhecimentos acadêmicos, partindo de sua realidade sócio-econômica e cultural, instrumentalizando-o para a vida na sociedade em que está inserido (PSE, 2006, p.12).

Na busca de um modelo que ajude a superar a prática pedagógica preocupada meramente com as questões acadêmicas, os professores apresentam alguns elementos que na sua visão são essenciais para uma nova prática pedagógica.

a) Qualidade das relações humanas

O primeiro elemento destacado é a qualidade das relações humanas ou a humanização da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os professores sentem a necessidade de estar mais próximos dos alunos, de escutá-los, de conhecer o seu universo.

O profissional que chega tem que ter essa relação humana. Por mais que ele tenha esse conteúdo acadêmico, ele precisa saber aplicar isso. Esse desafio hoje de trazer o conteúdo ao educando tem que vir com uma mediação que é da relação humana, que seriam os valores. Então essa escuta também do educando é muito importante, porque ela vai nortear o trabalho acadêmico, do conteúdo para que vá fazer um trabalho mais adequado (professor H).

A proximidade entre professor e aluno é fundamental para a aprendizagem do aluno. Esta proximidade não expõe o professor ou o aluno. Ao contrário, ao existir um relacionamento humano mais próximo e autêntico manifestado no interesse do professor em contribuir com a aprendizagem dos seus alunos e entender o seu mundo, o ambiente escolar se torna mais natural e os alunos sentem-se mais à vontade para contar com o professor na mediação do seu processo de aprendizagem. “Estamos convencidos do valor educativo e da qualidade das relações entre nós e os jovens, e da importância de sermos autênticos na sua presença, para se sentirem à vontade conosco” (COMISSÃO..., 2003, p.69).

Para Paulo Freire (1996, p. 77), “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada [...]; é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Um processo de aprendizagem como o descrito por Freire pressupõe um clima de abertura, confiança mútua e comprometimento que são gerados no relacionamento maduro e generoso entre professores e alunos.

Esse clima de mútua confiança e comprometimento contribui para a compreensão e o relacionamento entre os desafios que os professores enfrentam e os desafios dos alunos. Percebe-se que os desafios muitas vezes são os mesmos e que olhar o mundo por meio de outros olhares pode ajudar a ter outra perspectiva da prática pedagógica necessária para a realização da pessoa.

Os desafios que nós enfrentamos são, primeiramente, aqueles vividos pelas crianças e jovens: precisamos ouvir, questionar, pesquisar, rezar e olhar o mundo através de seus olhos. Optamos por não ficar inativos ou passivos diante da realidade de desigualdade social e cultural, que caracterizava todas as sociedades e que resulta ainda mais brutal quando olhada globalmente (COMISSÃO..., 2003, p.78).

b) A visão crítica do mundo

O desenvolvimento de uma visão crítica do mundo a fim de ajudar o aluno a fazer a leitura de mundo e exercer a sua cidadania é visto como o segundo elemento necessário para uma nova prática pedagógica. Pressupostos dessa visão são a revisão dos conteúdos curriculares da escola e a inserção na proposta pedagógica dos problemas sociais vividos pelos alunos e a formação em valores.

Penso que os problemas sociais agregados ao meio devem ser discutidos na escola, seja ela particular ou estadual. É um item que deve ser trabalhado sempre, porque o fundamental é a busca dos valores, justamente para tentar mudar os problemas sociais existentes. Além de ser trabalhado dentro da escola, juntamente com os alunos, os temas sociais devem ser incluídos dentro das disciplinas de todas as áreas, sempre em busca dos valores. É importante que o adolescente tenha visão crítica do mundo, que é essencial para se trabalhar (professor C).

A adaptação do currículo à realidade e às necessidades dos educandos não é tarefa fácil. Mas torna-se necessário para uma educação que quer formar o aluno cidadão, a aluna cidadã. Os programas curriculares e extracurriculares devem

contribuir para ajudar o aluno a conhecer-se melhor e responder aos desafios pessoais e aos que a sociedade lhes impõe.

Adaptamos o currículo por nós oferecido, onde isso seja possível para melhor atender às aptidões dos educandos e responder às realidades sociais sempre em mudança, incluindo programas de orientação vocacional que preparam a sua inserção no mundo profissional e no mercado de trabalho em geral (COMISSÃO..., 2003, p.65).

A cidadania é um direito e um dever de todas as pessoas. O exercício da cidadania é o usufruto da liberdade e direitos prometidos ou garantidos, devendo-se sempre reivindicar o cumprimento do que é justo, lícito, útil, para todas as pessoas. A igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado, mas o resultado construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum mediante o processo de asserção dos direitos humanos.

Não é possível existir o cidadão se ele não tomar consciência do seu papel na sociedade, se não for livre para exercê-lo. Por isso, o tema da cidadania deve perpassar todo o currículo da escola. “A educação regular consiste na formação para a cidadania e na apropriação de conhecimentos historicamente construídos, respeitando a cultura local e as políticas públicas e institucionais” (PSE, 2006, p.18).

A formação do aluno deve contemplar a formação do cidadão crítico e responsável. O “bom” cidadão não se avalia pela postura passiva e subalterna diante das ideologias sociais. Ao contrário, ele emerge da sua leitura e de seu posicionamento crítico e responsável diante da necessidade. “A formação de um bom cidadão se faz a partir de valores humanos e os valores humanos muitas vezes não estão nas matrizes curriculares, não estão no que você coloca em um quadro na sala de aula” (professor G).

A proposta pedagógica da escola também se refere ao cidadão como o sujeito de direito, construtores do conhecimento de forma participativa a partir de sua realidade.

A unidade tem como meta implantar o serviço de apoio sócio educativo onde implementa projetos que vão ao encontro de situações de acesso, compreensão e análise crítica dos diversos contextos socioeducativos, para o desenvolvimento do potencial de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direito, capazes de construir conhecimento de forma participativa, considerando a cultura da comunidade (PSE, 2006, p.18).

c) O comprometimento com uma nova prática pedagógica

O terceiro elemento necessário para a superação da prática pedagógica instrumental, apresentado pelos professores, é o comprometimento com uma nova prática pedagógica. Eles consideram que esta nova prática é caracterizada pela presença, atenção especial (que se traduz no carinho, na escuta e no diálogo) e o amor. Estas três características formam o tripé de uma nova prática pedagógica necessária para a educação hoje, segundo a percepção dos professores.

Os documentos base da escola consideram a presença um elemento estruturante da prática pedagógica e vital para a formação do aluno e a transformação do mundo. Ela é a *primeira característica* destacada pelos professores. Por isso, a “pedagogia da presença” é um elemento norteador da formação dos professores e da condução do processo pedagógico. O documento Missão Educativa Marista (COMISSÃO..., 2003, p.49) diz que a educação acontece, sobretudo, pela “presença junto às crianças e aos jovens, demonstrando-lhes que nos preocupamos com eles e estamos atentos às suas necessidades” e para que isso aconteça “dedicamos-lhes o nosso tempo, além das relações meramente profissionais, buscando conhecer cada um pessoalmente”.

A pedagogia da presença contribui para uma relação horizontal entre professor e aluno. Essa relação é provocadora e alimentadora de uma relação dialógica que favorecerá a construção do conhecimento e a busca de autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Os espaços da presença transcendem ao da sala de aula. Por isso, a presença junto aos alunos deve ser prolongada “através do tempo livre, do lazer, das atividades esportivas e culturais, ou quaisquer outros meios” (COMISSÃO..., 2003, p.50). Ao aproximar-se dos alunos, criam-se oportunidades para que o professor possa envolver-se nas suas vidas e acolhê-los nas suas. Por isso, “esforçamo-nos para nos aproximar da vida dos jovens. Buscamos encontrá-los nos seus próprios ambientes e através de sua própria cultura” (COMISSÃO..., 2003, p.49).

Para os professores, um exemplo da importância da presença na vida dos alunos, embora superficial, são as atitudes de gratidão dos alunos na formatura.

Aqueles professores, que traziam um ‘desafiozinho’ para você, que brincavam contigo, que se interessavam pelas questões da sua família, das tuas tristezas e tuas alegrias [...], muitas vezes no final de uma colação de grau, foram os convidados para serem padrinhos (professor G).

A segunda característica é atenção especial traduzida no carinho, na escuta e no diálogo. Essa característica reflete a amorosidade do educador. Para Freire (1996, p. 160), “a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo”.

A atitude de carinho e atenção brota da sensibilidade do professor à realidade dos seus alunos. O olhar para o mundo das crianças e jovens o ajudam a entender seus apelos e desafios e a maneira como cada uma delas é tocada pelo professor.

Em cada canto do mundo, existem milhares de crianças e de jovens cujas vidas estão sendo tocadas por nós. Como educadores Maristas, experimentamos as alegrias e as dificuldades em trabalhar com eles. Reconhecemos o bem que podemos fazer. Acreditamos no seu futuro (COMISSÃO..., 2003, p.77).

Os professores traduzem esse olhar diferenciado para o aluno também como atitude de diálogo e escuta.

Com certeza tem que favorecer mais que isso porque eu vejo na Informática, se eu chego e só quero passar a técnica para eles, eu não tenho todo o grupo envolvido no processo. Eu tenho que ter um carinho especial, uma conversa diferenciada, um atendimento particular com os educandos, seja nos intervalos ou até mesmo dentro da sala de aula, quando você tem aquela folga, existe algum educando que precisa que você converse com ele, e às vezes uma palavra que você troque, já diferencia (professor E).

O diálogo é um dos principais princípios da pedagogia freireana. Para Freire (1992, p. 43), o diálogo constitui-se no “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. O diálogo tem um poder regenerador do ser humano, do resgate da vocação a “ser mais”.

A base e fundamento do diálogo é o amor. “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” [...] (FREIRE, 2006a, p. 92). Vasconcelos e Brito (2006, p. 43), ao aprofundarem o conceito de amor na visão freireana, o definem

como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Nessa relação, cada um tem o outro como sujeito de seu amor, sem apropriar-se do outro.

Nesse sentido, o amor é a *terceira característica* necessária à nova prática pedagógica. Ao mesmo tempo que compõe a tríade das características é a característica fundamental. O amor é que fundamenta e impulsiona a presença e a atenção especial aos alunos.

Os professores usam várias expressões para conceituar o amor, constitutivo e fundamento dessa nova prática pedagógica. Para o professor F, precisa-se de um “amor capaz de transformar a realidade, um amor no sentido divino, não só no sentido divino, não só divino, mas que se encarne em nós e vá ao encontro do outro”. O amor é visto como um instrumento de transformação da realidade.

Quando a gente é capaz de viver esse amor que é a caridade, ele é lindo, é o grande instrumento de transformação da realidade. Quando a gente consegue descobrir isso, não um amor mítico, distante, mas um amor próximo, que é capaz de olhar no olho do outro, que é capaz de tocar no outro, de ver a necessidade dele, de se compadecer, de andar no mesmo passo que ele, eu acredito que o amor é capaz de mudar qualquer realidade de nossas vidas. Agora basta a nossa abertura à vivência desse amor (professor F).

O amor é entendido também como uma força capaz de transformar a pessoa do professor. O sentido à vida e à profissão que o amor gera torna-o mais feliz no seu cotidiano e lhe dá a liberdade para atitudes solidárias e corajosas capazes de criar, aperfeiçoar e se apropriar de elementos-chave para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

Quando a gente faz uma coisa por amor, nos tornamos pessoas diferentes. Se nós amamos o que nós fazemos, se nós trabalhamos por amor, é muito mais do que uma visão capitalista, a gente vem trabalhar feliz porque a gente ama o que faz e quando se coloca amor, por mais que se tenha dificuldade, por mais que se levantem barreiras, você consegue superá-las porque tem sentido. Você não faz uma coisa por fazer (professor F).

Enfim, o amor é visto como a peça fundamental para a formação do cidadão. “Eu percebo que se você não trazer o amor, você não vai formar um bom cidadão, tanto na unidade social como na particular” (professor G).

d) A formação, as atitudes e a vivência do ato educativo pautado nos valores

Como quarto e último elemento essencial para uma nova prática pedagógica transformadora, os professores citaram a formação, as atitudes e a vivência do ato educativo pautado nos valores, com destaque para a ética. Para Trombeta (*in* STRECK, 2008, p. 179), a ética deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo. As ações devem manter-se dentro da ética e do respeito humano, pois a boniteza de ser gente se dá dentro da ética. Por isso, educar, existir na dimensão do humano só é possível a partir da ética da solidariedade e da justiça.

Para Freire (1996, p. 37), “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Para os professores da escola, a ética e a vivência de valores são manifestadas em todas as atitudes e posturas do docente.

Os valores humanos estão nas entrelinhas de tudo aquilo que você fala, de tudo aquilo que você traz para o aluno, de tudo aquilo que você olha para o aluno, de tudo aquilo que você conversa com o aluno, seja uma linguagem informal ou na formalidade, seja na sua presença. Muitas vezes em uma situação que parece pequena, mas uma passada no recreio, por exemplo, pode trazer valores humanos e trazer visões de futuro de uma realidade melhor que só a razão instrumental, só um ensino de moral e ética, só tendo competência técnica, você não traz (professor G).

Deve-se lutar por uma ética inseparável da prática educativa. Isto deve traduzir-se na prática diária. É necessário testemunhá-la aos alunos nas relações com eles. A práxis educativa na sua incessante e dialógica interação saber-prática, teoria-ação deve aspirar à plenitude e à inteireza de todos os seus aspectos da inserção e presença do indivíduo no mundo do outro e com o outro.

5.1.3 O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE SOCIAL POR ALUNOS E ALUNAS

A terceira questão objetivou perceber o que os professores consideram importante na prática docente para que os alunos possam enfrentar a realidade. As contribuições dos professores a essa questão apontam para: a) maior proximidade professor-aluno; b) a formação da consciência crítica; c) a formação em valores e a

busca de uma nova prática pedagógica que se dá no diálogo e na escuta. Os professores reafirmam aqui os posicionamentos assumidos nas respostas anteriores.

Essas questões não são novas no contexto da análise realizada. Percebe-se que em todas as questões dirigidas aos professores os temas citados aparecem sob enfoques diferentes. Isso confirma a necessidade urgente de transformação da prática pedagógica e do repensar a própria educação. Afinal, os conteúdos da educação devem ser conteúdos que fazem ou farão parte de algum modo da vida do aluno. Conteúdos que contribuem para a leitura do mundo e da vida e à busca de respostas às questões que dela fazem parte dão sabor e sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

A importância das relações interpessoais e de solidariedade é destacada pelos professores como elementos importantes para o educando estar e agir na sociedade. “A já comentada instrumentalização, a carga de conhecimentos e concomitantemente a ideia das relações interpessoais, a relação da solidariedade justamente para estruturar a retomada da construção da nossa sociedade” (professor A).

A relação solidária entre professor e aluno vai além de um sentimento de simpatia e ternura. É compromisso e responsabilidade assumida para a promoção do bem comum que se dá em comunhão de atitudes. Por isso, ela pode ser entendida também como um compromisso político e social. “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, 2008, p. 42).

Para Adams (*in* STRECK, 2008, p. 389), a solidariedade política e social é resultado de um processo educativo comprometido com o desenvolvimento de disposições e exercício prático de participação, de diálogo em vista de uma sociedade democrática. Uma educação libertadora pode contribuir para ampliar a vivência da solidariedade, ao mesmo tempo em que esta se torna o ambiente favorável para um processo educativo democrático e solidário.

Na realidade da escola, a solidariedade é entendida como processo de acolhida do diferente possibilitando a comunhão entre culturas, religiões, pessoas das mais variadas realidades sociais. “Educamos pela solidariedade, sobretudo acolhendo, na mesma instituição escolar, crianças e jovens de diferentes contextos

sociais e religiosos, assim como educandos desfavorecidos e marginalizados” (COMISSÃO..., 2003, p.63).

A qualidade das relações interpessoais é importante para uma educação mais humanizadora. Quanto maior a proximidade do professor com os alunos, maior a disposição de ambos para a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo. “Marcelino Champagnat sempre reforçou a importância da qualidade das relações e o quanto precisamos ser autênticos, procurando reanimar aqueles que estão inclinados à passividade e ao desânimo” (PSE, 2006, p. 40).

Uma relação autêntica entre professores e alunos permite que o professor consiga conhecer um pouco do universo dos alunos da mesma forma que estes podem conhecer o seu universo. A leitura de vida e o testemunho dos professores podem inspirá-los e motivá-los a enfrentar a realidade e construir o seu projeto de vida com maior responsabilidade.

Então quando você conta um pouco de sua história, o educando passa a conhecer um pouco mais o educador e para eles, eu contar como foi a minha vida até eu chegar hoje como educadora, ajuda bastante. Então o fato de terem um exemplo, pode fazer eles se espelharem e quererem de repente ter uma profissão, seguir na área de informática, como já ouvi alguns falando (professor E).

A formação da consciência crítica capaz de contribuir para que os alunos consigam responder aos desafios da sociedade a partir da leitura de mundo é outro aspecto importante destacado pelos professores.

A leitura de mundo é fundamental para que o aluno possa se situar em seu contexto e responder de forma mais consciente aos desafios que o mundo impõe. “Eu penso que realmente o que precisa é inserir o adolescente no seu lugar, fazer com que ele perceba o seu entorno, porque às vezes a gente pode correr o risco de estar batendo em cima de uma tecla que não faz parte do mundo dele” (professor G).

Para o aluno, o contexto do mundo é a sua realidade. É no mundo que ele pode antever os horizontes que a vida oferece-lhe, pois é nesse espaço que ele vive, sonha, projeta e realiza seus projetos. No entanto, para viver neste mundo, ele precisa ser crítico e conhecê-lo. Quanto mais crítica e cognoscente a sua ação no mundo, melhor será a sua relação com ele e dele poderá servir-se para realizar-se como pessoa livre (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 142).

Freire (2000, p.47) entende que o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. O conhecimento humano só existe graças à comunicabilidade entre o mundo social e humano como o encontramos.

A leitura de mundo, segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 131), possibilita a decifração e a interpretação crítica e analítica da realidade dos alunos, bem como as suas situações-limites. A percepção do indivíduo e a maneira como este aprendeu a se relacionar no e com o mundo são elementos que devem permear o currículo escolar.

Para Freire (1996, pp. 90, 139), a “leitura do mundo” precede sempre a “leitura da palavra”. A leitura de mundo revela a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo e o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Os desafios do mundo de hoje assumem aspectos globais que influenciam no particular dos indivíduos. Da mesma forma, percebe-se como os aspectos e as questões locais têm grande influência global. O documento Missão Educativa Marista (2003, p.35) destaca a interdependência mundial, a vida em uma sociedade pluralista, a secularização e o advento de novas tecnologias como grandes desafios que o mundo oferece à humanidade.

A leitura de mundo ajuda a desenvolver a consciência crítica do aluno. A consciência é entendida como consciência do mundo (FREIRE, 2006 a, p. 15). E a consciência crítica caracteriza-se, segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 62), por um anseio na análise de problemas, pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões.

A formação para uma consciência crítica necessita de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador da sua própria realidade. A consciência crítica é caminho para que o aluno sintá-se cada vez mais livre e empoderado para pronunciar o mundo, isto é, sua transformação. Isso se dá com um processo educativo de conscientização, pois a consciência crítica carrega consigo um compromisso (Freire, 1983, p. 39).

Um processo de formação para a consciência crítica e leitura de mundo pressupõe maior proximidade e comprometimento do professor com os alunos e a renovação da proposta pedagógica. “O que importa é caminhar junto, é termos esse caminhar, esse conversar, passar os problemas existentes e os fazer enxergar os problemas do mundo de hoje” (professor C).

Ao ajudar os alunos a superarem a sua realidade marcada pelas mais variadas formas de opressão, os professores contribuem para a realização do próprio aluno e de seu projeto de vida. A realização pessoal e de seu projeto de vida é compromisso responsável com o outro e com o mundo.

Eles precisam entender as atitudes e as consequências deles. A partir do momento que eles assumem os atos desde que são pequenos, fazendo com que eles entendam as atitudes e as consequências, fazendo com protagonismo, a gente já está contribuindo para essa realidade. Desenvolver o senso crítico, e tentar desenvolver dentro da realidade deles, a matemática, história, geografia e assim por diante (professor D).

A visão de mundo mais além do contexto local favorece uma resposta e um posicionamento social mais seguro e comprometido. Ele estará consciente que a sua resposta local terá repercussão mais ampla que no seu contexto. A visão ampla do mundo também contribui para ações responsáveis na realidade local.

Então mostrando não só a minha realidade, eles podem abrir a mente deles para outras coisas, porque se eles ficam, só focados aqui, a ecológica é o mundo deles, onde eles passam o dia todo, mas quando eles saem a realidade é totalmente diferente, então é preciso trabalhar eles sobre a realidade que existe lá fora, não só aqui na região em que eles vivem, porque o mundo irá cobrar deles e se não passarmos alguma coisa da gente para eles, com certeza eles podem ter uma visão mais ampla (professor E).

A prática docente deve contribuir para a viabilização do “sonho possível”. A consciência do mundo permite que a pessoa situe-se na realidade e projete sua vida. Alguns desafios, a exemplo do mundo do trabalho, causam-lhe muita angústia e insegurança. Por conta disso, muitas vezes, os alunos têm dificuldade em conciliar a vida acadêmica e o trabalho. A escola precisa ajudá-los a “acoplar todos os sonhos e possibilidades extraíndo o melhor que eles têm pra dar” (professor G).

A proposta educativa da escola pesquisada reconhece esses desafios dos alunos. Nela há um apelo a todos os professores, enfim, à comunidade educativa para contribuir na realização dos alunos.

Reconhecemos a trágica realidade do desemprego. Em tal situação, oferecemos ajuda concreta para que os jovens mantenham a sua dignidade e auto-estima, e sejam criativos e perseverantes nos seus esforços de preparação para o trabalho (COMISSÃO..., 2003, p.53).

A situação de opressão em que muitos alunos vivem os impede de sonhar e de pensar o mundo. A assimilação de uma consciência de oprimidos tolhe-lhes a sua liberdade a sua vocação ao “vir a ser”. A superação dessa realidade, o reavivar os sonhos deve ser a prioridade da prática docente. “Percebo que os adolescentes pensam que a realidade deles não poderá ser alterada e então perdem a esperança de mudar o que está acontecendo, aceitam a vida como ela é. Nosso papel é mostrar que eles podem ser uma grande pessoa” (professor C). O mostrar a “grande pessoa” que o aluno pode ser, mencionado pelo professor C pode ser entendida como a prática pedagógica capaz de contribuir com o aluno na superação de suas “situações-limites”.

O sonho, a utopia é a visão da história como possibilidade da realização do “inédito viável”. A crença no sonho cria dinamismo e vitalidade inclusive na prática pedagógica, pois está embasada na fé e na esperança de um mundo novo. Na visão de Freire (2004, p. 293), “sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã”.

A inserção do aluno nas problemáticas e nos desafios que enfrentará no seu futuro é importante para sua conscientização e ação. Na visão dos professores entrevistados, quanto mais a proposta pedagógica contribuir para inserir os alunos na sua realidade, melhor eles responderão aos desafios de sua vida.

Então eu penso nessa linha, não sei se penso errado ou certo, mas eu penso que se faz necessário inserir o aluno para que ele perceba que vai ter que enfrentar isso, mas que não precisa perder os outros sonhos. Por isso é importante inserir o educando em uma realidade futura desde já (professor G)

A escola pesquisada percebe nos desafios da realidade a oportunidade de dinamizar e revitalizar suas ações. “Neste sentido, temos a oportunidade constante de dinamizar e revitalizar nossas ações, fortalecendo a fé e a esperança em um mundo mais fraterno, humano e justo” (PSE, 2006, p. 3).

Os conteúdos trabalhados em sala de aula aparecem como forte preocupação para os professores. É necessário repensar a prática pedagógica de forma que responda aos desafios atuais. Os conteúdos devem ser significativos para a vida dos estudantes. “É importante que o educando perceba nos conteúdos onde eles vão utilizar isso na vida. É importante fazer uma análise em relação a isso, do que realmente é significativo” (professor I).

Os valores humanos e a espiritualidade devem permear o currículo escolar. Para o professor B, a formação em valores é uma opção da escola, mas necessária no contexto atual da sociedade. “Depende muito da instituição em que você está inserido. Você pode formá-los não só a título de conhecimento, currículo, testes e vestibular, mas sim criando valores para a vida, valores, princípios morais” (professor B).

Entre os possíveis valores que deveriam ser trabalhados na escola, o professor F diz que a espiritualidade é fundamental e por isso deve ser focado na escola. Não se trata de focar na prática religiosa, mas na espiritualidade ou nas espiritualidades que levam a um compromisso responsável com o outro e com o planeta.

Não podemos negar o lado espiritual do ser humano, o lado da fé, o lado da crença, que é algo que supera muito e que às vezes a pessoa só descobre no último momento de vida, que é algo inerente ao ser humano, esse lado espiritual, da fé. Como também a necessidade epistemológica que é própria do ser humano (professor F).

Para O’Sullivan (2004, p. 382), o ser humano precisa de uma espiritualidade que desperte para o esplendor e a felicidade do universo e que se enraíze numa visão biocêntrica e mantenha as pessoas conectadas ao mundo natural e ao desenvolvimento do universo. A espiritualidade precisa ser encantada para despertar o ser humano para o fascínio da sua experiência dentro do universo e encarnada para conectar o corpo ao mistério mais profundo das coisas. Enfim, uma espiritualidade que abra o coração do ser humano para a constituição da grande comunidade planetária.

O diálogo é apontado como elemento importante para ajudar as pessoas a conectarem-se uns aos outros e realizar-se à medida que contribui para o bem comum.

Eu acredito que ele parte com a base, como foi colocado na parte do conteúdo, mas que ele tenha assertividade quando ele faz a sua ação, então ele também tem que usar a pedagogia da escuta e do diálogo. Então essa flexibilidade da abertura que o educador tem que ter quando ele tiver contato com cada educando, com cada grupo, que cada ação é uma ação diferente. Tem que se levar em conta o ser humano por trás de toda essa bagagem acadêmica. Então, a assertividade, o discernimento, a flexibilidade, a abertura no diálogo, na escuta, vai fazer com que ele tenha sucesso na sua aplicação (professor H).

O diálogo é compreendido como um profundo processo de escuta da palavra. Ele exige do professor flexibilidade, abertura e humildade. A prática do diálogo ajuda a descobrir, pouco a pouco, a dimensão mais profunda do ser humano que se encontra no interior de cada sujeito.

Eu tenho certeza, porque no diálogo tem a escuta, a qual não deve ser feita apenas pelos ouvidos, mas assim, é um ouvido interno, essa escuta que você dá abertura para o educando. Então, o diálogo que envolve todos os mecanismos da fala, de você estar ouvindo, o importante é você estar compreendendo. Eu tenho certeza que o diálogo vai fazer a diferença nessa nova prática (professor H).

Para Freire (2006a, p. 91), o diálogo é uma exigência existencial e tem de ser feito com os oprimidos, independente do grau de comprometimento com a sua causa de libertação. O diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.

5.1.4 UMA ESCOLA INÉDITA E QUE SE VIABILIZA NA HISTÓRIA

A quarta questão tratada com os professores foi sobre a possibilidade de se sonhar com uma escola inédita e que se viabilize na história. As respostas dos professores foram quase unânimes. A maioria dos professores entrevistados disse acreditar que é possível sonhar com a viabilidade de uma escola inédita.

Ao refletir sobre a escola inédita e viável, o professor A avança para a questão da utopia. Ele a percebe como essencial para dar direcionamento à vida das pessoas. A caminhada na direção da utopia sensibiliza as pessoas para a percepção de situações inéditas cuja realização depende da fé, isto é, da crença das pessoas de que um novo mundo é possível.

Eu penso que a utopia é essencial para a nossa vida, ela vai trazer o caminho a ser seguido. É extremamente importante para demonstrar qual o caminho que devemos seguir. E nesse caminho, nessa caminhada, nós temos a seqüência de possíveis situações inéditas, que de certa maneira nós vamos construindo nosso caminho naquela direção (professor A).

Segundo Freitas (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 418), a perspectiva utópica de Paulo Freire diz respeito à utopia concreta. A utopia não é o idealismo, mas a dialetização dos atos de denunciar e anunciar. Está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade.

A justificativa do professor A pode estar embasada numa visão tradicional de escola e sociedade: “ao invés de nós procurarmos novos caminhos, talvez retomarmos alguns que tenham sido perdidos ao meio do caminho”. Nos grandes momentos de mudança da história sempre existiram pessoas que se sentem mais seguras nas condições reais, concretas a que estão acostumadas.

Lançar-se para frente, para o novo causa-lhes insegurança, desestabilidade. Há um desejo que move, mas um medo que oprime e não as deixa avançar. É preciso sonhar e acreditar no sonho para que o medo seja superado e o novo possa nascer. Não se pode ficar preso ao passado quando o mundo todo convida a caminhar em direção ao futuro.

Os professores que disseram que é possível sonhar com a escola inédita destacam três elementos necessários para torná-la viável: a revisão dos conteúdos trabalhados pela escola; o ensino de valores como o da solidariedade e respeito; e a conscientização do professor. O trabalho desses elementos precisa ser iniciado na própria escola. “Eu penso que é possível em longo prazo, mas acho que esse processo já se inicia dentro da escola” (professor C).

Ao avaliar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, a escola deve levar em consideração quais conteúdos serão relevantes para a vida do aluno. É fundamental aproximar o conteúdo trabalhado da vida do aluno, problematizando o conhecimento, indo além do livro didático e buscando tornar as aulas mais atrativas e proveitosas.

Nós até temos um livro didático, mas nós conversamos que não precisa cumprir esse livro didático e é aí que entra a questão das estratégias, que o livro vem realmente como um apoio, mas o que é mais importante são as estratégias de mediação que eu vou utilizar no trabalho com esses conteúdos (professor I).

A busca de inovação e de transformação da prática pedagógica exige da escola um processo de desconstrução. Ela precisa identificar os elementos que a mantêm presa a práticas e propostas que não respondem aos desafios da

atualidade. Tal processo é vital para que ela assuma sua missão política e pedagógica na sociedade.

Para isso é preciso desconstruir muitas questões que temos como certas, que já foram colocadas, para isso temos que romper e isso não é fácil, é através de muito aprofundamento, muito estudo, muita retomada, é um processo de ir e vir, até porque muitos educadores vêm de outras realidades, onde o livro didático é importante, onde cumprir o conteúdo é super importante (professor I).

A visão freireana de educação também pressupõe dois elementos fundamentais no processo de aprendizagem: resgatar os conteúdos relevantes para a vida do aluno e formar para o exercício pleno da cidadania.

A finalidade da educação está na aprendizagem acerca de conteúdos que deveriam ser relevantes para a sua vida e em possibilitar que ele seja cidadão no seu sentido pleno. As dimensões política e pedagógica da educação conduzem a uma educação para a liberdade que é contrária à educação bancária que tem por prática a dominação (FREIRE, 2006a, p.65).

A escola inédita, na visão dos professores, deve trabalhar a formação em valores. O mundo passa por um momento forte de valorização do simulacro, da técnica, da competência e da eficiência. A dimensão do ser, muitas vezes, fica em segundo plano. Resgatar os valores que ajudam o bom convívio humano, como a prática da solidariedade, do respeito ao diferente, da preservação do planeta, da valorização da espiritualidade, do sentido da vida, entre outros, são considerados vitais nestes tempos pós-modernos.

Essa nova escola não será apenas para ensinar as matérias da grade curricular, mas para ensinar valores. Eu sempre dou como exemplo que eu sinto falta de uma escola que ajude a compreender a morte de um ente querido. Eu acho que isso que é importante, porque você pode aprender muito bem a matéria, mas pode não se sair bem numa situação difícil da vida, além de não ter o conhecimento e a paz para conseguir superar os problemas, que são os mais complicados e que a gente não pode fazer nada (professor C).

Para alguns professores, a superação da escola tradicional e a busca de uma escola inédita é uma causa pela qual vale a pena se comprometer, pois

os modelos de escola que temos hoje, quantas vezes fracassam e estão precárias, mas quando se vê novas janelas se abrindo, nos dá alegria, que

talvez possa haver solução. Novas realidades, com novos conceitos, novas estruturas são capazes de construir um novo mundo (professor F).

A conscientização dos professores é o terceiro elemento apresentado. Para eles, “se todo educador tivesse isso em mente, muita coisa seria diferente dentro da escola. É uma pena que a gente não veja isso na escola, mas muitos já estão mudando essa visão e eu acredito nessa mudança” (professor E).

A conscientização deve contribuir para o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade, permitindo que o educador transforme a sua prática. A educação é uma questão pedagógica e política. A pedagogia conscientizadora, como uma práxis cultural, contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Ela deve ajudar as pessoas a ver sua participação na vida política e a tomar consciência das realidades, transformando-as.

Para essa conscientização, é preciso investir na formação do educador, isto é, garantir sua formação continuada. Segundo o professor G, ela é considerada “um dos primeiros passos para que isso aconteça”. Ainda, é preciso “mudar a formação dos educadores, porque não são formados para essa perspectiva”, é urgente uma “formação diferenciada para os professores”.

A educação, na cosmovisão freireana, se coloca contra a tendência desumanizadora e propõe uma escola cidadã criadora de um outro mundo possível, um mundo inédito, mas viável (FREIRE, 2006b, p. 11) Esta concepção de educação supera à da escola como um sistema mecânico eficientemente empenhado no treinamento e na domesticação das pessoas. Ela está comprometida com a realização do ser humano e a transformação do mundo no “inédito-viável”.

5.2 INDÍCIOS E ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA

A busca de indícios e elementos de uma prática pedagógica libertadora e transformadora constitui o núcleo das perguntas cinco e seis da entrevista. A prática pedagógica, na concepção freireana, é entendida como a práxis que quer ser a ação e reflexão consciente dos homens sobre o mundo. A pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas pelos professores e refere-se também a um conjunto de saberes sempre vinculados à prática (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 312). Assim, a prática pedagógica ou práxis pedagógica tem por desafio a formação de sujeitos livres, conscientes, críticos e comprometidos na transformação do mundo.

5.2.1 INDÍCIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA

Os professores apresentaram três indícios fundamentais de uma prática pedagógica libertadora. Todos eles apontam para uma nova relação entre professores e alunos.

a) O desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade dos alunos

O primeiro indício é o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade dos alunos. A prática pedagógica pode contribuir para a formação livre, consciente e crítica do aluno quanto mais próxima e conhecida for a sua realidade. Trabalhar a partir da realidade dos alunos significa, na percepção dos professores, estar consciente de seus problemas e de sua realidade social e familiar.

Eu penso que os educadores têm que estar conscientes dos problemas dos alunos. Eu pessoalmente acredito que é necessário saber sobre a vida do aluno para podermos ajudar. Os educadores tendo a ciência da realidade familiar, dentro de casa e na sociedade, é possível a

aproximação com o adolescente, e com isso poder ajudar e ser solidário (professor C).

O conhecimento da realidade dos alunos contribui para que o planejamento pedagógico considere as questões e os problemas mais relevantes aos alunos. “É trabalhar com que os alunos estão nos trazendo. A partir disso, achamos sugestões, são ministradas palestras. Fazer com que eles sejam protagonistas, que tenham o senso deles e que eles saibam atuar” (professor D).

Permite, igualmente, tornar a proposta pedagógica mais atrativa priorizando na sala de aula conteúdos que sejam significativos para a vida do aluno.

Na questão do aprendizado, do ensino, a gente vê que hoje se trabalha mais com o significado, que a coisas que eles aprendem tenham um porque. Na minha época não tinha isso. Por exemplo, a gente aprendia matemática, mas não sabia onde iria usar aquelas informações. E quando tinha alguma coisa diferenciada, era aquela informação que era guardada. Os conteúdos você acaba esquecendo, então isso mudou, hoje trabalhamos com o significado, trazendo coisas do dia a dia deles (professor B).

A formação em valores é outro aspecto importante quando se trabalha a partir da realidade dos alunos. O conhecimento do aluno, do seu contexto, dos seus medos e desafios permite perceber suas fragilidades e os aspectos da formação que precisam ser reforçados em todos os seus níveis a fim de que ele possa superá-los e avançar na direção de sua vocação ao “ser mais”. “Quando nossos educandos não estão bem, devemos ajudar a agregar valores, não só através das matérias, mas devemos conhecer um pouco da vida deles, saber o que se passa, se tornar um amigo” (professor C).

O conhecimento da realidade do aluno pode ser buscado numa relação mais próxima e amigável com ele. A condição de professor e de aluno não deveria criar barreiras para essa relação. Ao contrário, seus vínculos devem ser fortalecidos de forma a traduzir-se num compromisso mútuo de crescimento humano, epistemológico e no compromisso amoroso e solidário de transformar o mundo.

Sempre necessitamos de indicadores e eu coloco como principal indicador é o tato que podemos ter com a relação interpessoal entre alunos e professores. Como na esfera do conhecimento nós temos avaliações formais, essa outra missão do ambiente escolar, humanizador, nós temos principalmente nessa relação interpessoal, o aluno perante seu

semelhante, perante seu diferente, desenvolvendo as lições de solidariedade, a noção e a vivência da sociedade (professor A).

O processo de conhecimento da realidade do aluno pode ser chamado de “leitura de mundo”. Neste caso, a leitura do mundo dos alunos que também precisa ser feita pelos professores. A leitura de mundo permite chegar ao âmago das questões vitais das pessoas e, na solidariedade, comprometer-se com a sua libertação. Para Freire (2000, p. 106), “é a leitura do mundo exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limites”.

O instrumento para a leitura de mundo que pode ser traduzida como leitura da realidade dos alunos é o diálogo. O diálogo favorece o conhecimento mútuo, auscultar os sonhos e aspirações de cada um bem como suas dores e limites. “É pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 73).

A proposta pedagógica da escola pesquisada também reconhece a necessidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade dos alunos. Propiciar aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e a oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos, a reflexão sobre valores humanos fundamentais na reconstrução de uma convivência harmoniosa, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar de forma intencional valores éticos, espirituais, estéticos e políticos (PSE, 2006, p.3).

b) A superação do autoritarismo

O segundo indício apontado pelos professores é a superação do autoritarismo. O autoritarismo nega a autoridade. Na visão freireana, o educador deve auxiliar as pessoas a decifrar e transformar o mundo. Foi a leitura das situações de opressão que contribuiu para que Freire se pronunciasse em defesa da autoridade no campo do saber, da ética, da moral, da tarefa docente pedagógica e política (GHIGGI *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 57).

O autoritarismo imobiliza o movimento da liberdade fazendo com que a consciência do oprimido encontre-se imersa no mundo organizado do opressor. Por

isso, o autoritarismo não combina com liberdade. Ele é a manifestação da insegurança do poder do opressor que no intuito de manter o poder oprime.

A escola precisa superar o modelo de educação bancária, cuja prática pedagógica oprime, e lutar para uma educação libertadora. Para Freire (2006a, p. 86), a educação libertadora, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

Para os professores entrevistados a superação do autoritarismo abre um canal de comunicação com o educando. Este canal de comunicação faz com que o aprendizado entre professor e aluno seja mútuo.

No momento o educador desveste a postura de autoritarismo. Quando ele desveste toda a bagagem de formação que dá essa abertura ao educando, que abre essa via de acesso, não fica na contra mão, então o aprendizado com toda sua formação acadêmica, é mútuo, não é uma via que só vai, o educando também ensina e o educador também. Essa prática de envolvimento é perfeita e aplicável (professor H).

c) A confiança no aluno e o incentivo ao desenvolvimento de suas potencialidades, talentos e responsabilidades

A confiança no aluno e o incentivo ao desenvolvimento de suas potencialidades, talentos e responsabilidades é o terceiro indício da prática pedagógica libertadora. A proximidade do professor com o aluno mediante conversas, encontros e a presença ajuda-o a desenvolver a sua autoestima e a fazer análise crítica de sua própria vida. Nesse sentido, problemas de aprendizagem e comportamentais em sala de aula podem ser superados à medida que os universos dos professores e alunos se harmonizarem.

É a própria dimensão do afeto. Muitas vezes a gente sai e encontra os educadores conversando com os alunos que fizeram alguma peripécia na sala de aula. Senta, conversa, e não simplesmente joga o problema para o outro, dando a oportunidade para uma pessoa que não tem com quem conversar, na família ou em casa, e poder ajudar (professor F).

A confiança entre ambos permite aos alunos assumirem a sua vida com maior significado. À medida que a confiança entre ambos vai crescendo é importante que o aluno assuma responsabilidades diante do grupo. Isso o ajudará no amadurecimento e desenvolvimento de suas habilidades. “Então eu vejo que essas coisas despertam

o protagonismo, e quando passam a ser monitores, a vontade de estar na frente do grupo e preparar algo legal, querer que todos saiam bem do encontro” (professor G).

A escola deve empenhar-se cada vez mais na promoção de uma prática pedagógica libertadora. Isso pode requerer transformações na própria estrutura escolar. O documento Missão Educativa Marista (COMISSÃO..., 2003, p.38) aponta para a necessidade de a escola empenhar-se na transformação, onde é necessária, das nossas estruturas institucionais e de outros campos de apostolado, para chegar de uma maneira mais efetiva aos jovens que estão verdadeiramente vulneráveis ou marginalizados devido a circunstâncias familiares ou sociais.

Freire (1983, p. 27) enxergava a educação como uma resposta da finitude da infinitude e possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Nesse sentido, a prática docente e discente não se separa, pois é uma experiência alegre por natureza. Nela, ensinar e aprender não se podem dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 160). Na alegria e na boniteza do ensinar e do aprender encontram-se os verdadeiros indicadores de uma prática pedagógica e libertadora.

5.2.2 ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA

A prática pedagógica libertadora e transformadora é constituída de alguns elementos estruturantes. Embora Paulo Freire e outros autores tenham apresentado os elementos fundamentais dessa prática pedagógica, é muito importante identificar quais elementos os professores consideram mais importante. Na pesquisa realizada com os professores foi possível identificar seis elementos principais para uma práxis comprometida com a construção do ser humano e a transformação do mundo.

a) A formação para uma consciência crítica do mundo

O primeiro elemento identificado pelos professores é a formação para uma consciência crítica do mundo. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve

favorecer a compreensão de si mesmo, da sociedade, do outro e do mundo. O exercício da cidadania pressupõe indivíduos com visão crítica de si mesmos e do mundo que os rodeia.

E eu acredito que dentro desse meu cotidiano de trabalho, uma das principais missões é fazer com que eles percebam, compreendam e posteriormente vivenciem essa possibilidade de compreender a eles próprios dentro de uma sociedade e ao mesmo tempo ele perceber os outros traços da sociedade, de outras culturas e elementos e compreendendo que mesmo sendo diferente que existem muitas coisas em comum, existindo muitas vezes os mesmos direitos e os mesmos deveres (professor A).

As disciplinas e os conteúdos escolares devem convergir para a reflexão do contexto dos alunos e aproximá-los de outras realidades. A dimensão humana deve perpassar todo o currículo escolar e se materializar na prática pedagógica. A reflexão sobre a realidade do mundo e o tratamento digno aos alunos são características importantes do processo de conscientização. O essencial não é simplesmente dar-se conta da sua realidade, mas a partir da consciência crítica de seu contexto colocar-se na busca constante para a realização da sua vocação à plenitude de vida.

Especificamente na geografia, na minha disciplina, nós trabalhamos muito com o humano dentro do quadro geográfico dos outros lugares. Então acho extremamente importante ao mesmo tempo em que as crianças e os adolescentes tenham a sua vivência, tenham o seu mundo, eu percebo que na geografia nós podemos ajudá-los a reinterpretar o espaço de vivência deles e da mesma forma eles podem muito bem ter uma aproximação com outras realidades, com outras localizações, outras culturas, outras relações sociais (professor A)

A inserção do aluno na comunidade é outro aspecto importante para a formação da consciência crítica dos alunos. Para os professores, “a questão da inserção dele na comunidade é fundamental, porque é lá que ele fará a diferença, aqui ele faz a diferença, mas pode ser que aqui na escola seja passageiro e lá ele estará o tempo todo, ele vai crescer e continuar lá” (professor G).

De acordo com Kronbauer (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 96), a formação para a consciência crítica é um elemento fundamental na concepção freireana de educação. A consciência crítica pode ser caracterizada pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. Ainda, a consciência crítica caracteriza-se pelo pensar autônomo e comprometido,

que leva ao engajamento sem ser jamais sectária. Ao contrário, quanto mais crítica, mais democrática e dialógica é a consciência.

A problematização é o principal elemento para a formação da consciência crítica na pedagogia freireana. Consiste em detectar uma determinada realidade e tomar consciência crítica dela. Isso possibilita avaliar todos os aspectos de sua existência, especialmente sua razão de ser, além de questioná-los um a um (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 160).

A finalidade da consciência crítica está em contribuir para o agir humano sobre o mundo. Quanto maior a sua consciência crítica, melhor poderá ser o seu agir na transformação do mundo e na sua inserção na sociedade. “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1992, p. 82).

b) A motivação para a aprendizagem

A motivação para a aprendizagem constitui o segundo elemento destacado pelos professores. Para haver motivação é necessário contextualizar o conteúdo escolar na vida do aluno. Ainda, apontar para eles as várias fontes de pesquisa para o conhecimento. Quanto maior a motivação para a aprendizagem, mais o aluno se sentirá sujeito do seu processo.

Eu mostro que a língua inglesa é importante, e mesmo que eles não usem no dia a dia deles, têm o computador, internet, outras formas que eles têm contato, porque muitas vezes eles não sinalizam isso. Eu procuro trazer coisa atuais para eles, para não ficar algo maçante, trabalhar mais objetivamente os conteúdos, dentro da formação deles (professor B).

A alegria e a esperança são dois elementos importantes para a motivação dos alunos. Os alunos devem perceber no olhar dos professores a convicção de que seu ato pedagógico é um ato que transcende a si mesmo na busca da realização deles. Para Freire (2008, p. 72), a esperança ajuda os alunos a olharem para frente, a perceber que juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir. A alegria cria o clima, a atmosfera necessária para que a aprendizagem possa acontecer no espaço pedagógico.

c) A atenção e o afeto aos alunos

O terceiro elemento apresentado é a atenção e o afeto aos alunos. Os professores acreditam que a presença e proximidade com os alunos favorecem um processo de diálogo que possibilita o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem libertador. “Eu os chamo, converso, quero saber como ajudar. Eu aposto no trabalho, no estar próximo. Claro que temos que nos colocar nos nossos lugares, mas pequenos gestos podem fazer a diferença” (professor F).

A presença e a proximidade dos alunos podem transcender o espaço da sala de aula. Os intervalos de aula, recreios, atividades extra-classe são oportunidades especiais para estreitar os vínculos e buscar o conhecimento mútuo.

Assim, uma coisa que eu gosto em mim, particularmente, é a minha relação com os educandos, eu acho que isso faz com que eles gostem. O contato com os alunos, estar presente na hora dos recreios, no pátio faz com que eles gostem mais de mim e não só gostar de mim, mas me verem muitas vezes como uma referência (professor G).

O comprometimento e a proximidade do aluno encontram seu fundamento no amor que leva a querer o melhor para a pessoa e ajudá-la a superar todas as suas amarras e obstáculos que a impedem de reconhecer no outro o direito à sua realização. “Individualmente, e como grupo de educadores, estabelecemos com eles um relacionamento baseado no amor, que crie um clima favorável à aprendizagem, à educação dos valores e ao seu desenvolvimento pessoal” (COMISSÃO..., 2003, p.49).

O amor verdadeiro rompe com o medo e abre ao diálogo. Sem temer o debate e o diálogo, o professor favorece um clima de debate e troca de conhecimento.

Deixar o aluno indagar, questionar, escolher o tema. Quando fizemos um trabalho sobre o Egito, eles se interessaram muito por outro tema do Egito (que não estava em meu plano), no entanto, preferi fugir do meu plano, pois vou precisar do interesse deles, assim aprendem melhor, porque buscam o conhecimento apenas quando estão interessados. Então primeiro eu tenho que puxar esse interesse deles e quando ficam curiosos e interessados, é a hora de aproveitar (professor C).

d) A utopia

A utopia constitui-se no quarto elemento apresentado. O professor, por sua prática pedagógica, deve ajudar os alunos a sonhar e acreditar nos seus sonhos. Para isso não deve colocar-se como o detentor conhecimento. Mas, valorizando o conhecimento dos alunos, deve ajudá-los na busca do conhecimento necessário para sua realização, isto é, a busca do “inédito-viável”.

... valorizar o conhecimento que eles trazem e tentar fazer com que eles busquem mais conhecimentos além dos que nós trazemos para eles. Fazer com que eles vão à busca dos sonhos, para que eles na desistam facilmente depois que eles saírem aqui na escola, digamos assim, que aqui seja um ponto de partida pra que eles busquem sempre algo mais (professor E).

e) A dimensão espiritual

A dimensão espiritual apareceu como quinto elemento da prática pedagógica transformadora, segundo a percepção dos professores entrevistados. Para eles, há uma dimensão do ser, a espiritualidade, que nem sempre é contemplada na proposta pedagógica da escola e precisa ser valorizada. Não se trata de prática religiosa. Mas a valorização de uma espiritualidade planetária que perpassa toda a humanidade e o respeito às diferentes formas das pessoas manifestarem sua espiritualidade. Segundo O’Sullivan (2004, p. 382), “não há espiritualidade hoje que, em si mesma, possa ter pretensões de representar toda a experiência do espírito humano”.

Primeiramente eu acredito na parte espiritual, no nível de ser. Eu tenho buscado o equilíbrio entre o ser e o saber. Então, acreditar em algo a mais, independente de sua religião, isso dá um embasamento e um alento a toda situação que existe hoje, principalmente no mundo de conflitos que nós vivemos. Para mim a diferença nessa prática é realmente o elo espiritual que eu tenho junto com as pessoas, respeitando as diversas formas de religião (professor H).

f) A formação continuada dos professores

Finalmente, o sexto elemento da prática pedagógica libertadora e transformadora é a formação continuada dos professores. Ele aparece como

elemento necessário para que o professor comprometa-se e encontre respostas no desenvolvimento de uma prática pedagógica empenhada na libertação e realização do ser humano e na transformação do mundo. A desatualização dos professores, a velocidade em que novos conhecimentos são produzidos pela sociedade e o acesso desses conhecimentos pela internet, e tantas outras facilidades do mundo de hoje, criam nos professores certa insegurança diante de seus alunos.

Na visão freireana a educação e a formação permanente se fundem e possibilitam a formação do ser humano para os desafios contemporâneos do mundo e de sua finitude.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

A insegurança vivida pelos professores pode levá-los a comprometer-se com teorias e práticas que já não respondem ao mundo contemporâneo. A atualização continuada deve garantir a segurança, a abertura e o preparo necessário do professor e da professora para o mundo de hoje. Na parceria e no diálogo eles podem encontrar respostas para superar inseguranças e se colocar como sujeitos num processo de busca permanente do novo que se anuncia.

Temos que estar sempre nos atualizando, porque as coisas estão acontecendo muito rápidas, para não ficar para trás e poder contribuir. Devemos nos aprofundar para compartilhar e buscar juntos. Nunca devemos estar sozinhos, temos que realizar esse trabalho em conjunto para tentar colocar em prática (professor I).

A educação apresenta a possibilidade de realizar essa transformação e reconstrução da sociedade e da escola. Para tanto, faz-se necessário ultrapassar os discursos críticos e desenvolver propostas que contemplem conjuntamente a melhoria pedagógica e o compromisso social. A formação continuada, se não for o primeiro, é, no entanto, um passo fundamental dos professores para desencadear esse processo.

5.3 A PEDAGOGIA “ENCHARCADA DE AMOR” E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação, na visão freireana, é o caminho a emancipação do ser humano e a transformação da sociedade. A construção de um inédito está diretamente relacionada à formação de cidadãos críticos e responsáveis. A formação crítica é fruto de um processo dialógico cuja base está no amor (FREIRE, 2006, p. 92). O amor é fundamental para que todos os homens e mulheres, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, possam aprender.

Sendo o amor o fundamento do diálogo e a força que move o processo de emancipação do ser humano e de transformação do mundo, como uma pedagogia encharcada de amor pode na prática transformar a realidade da educação atual na percepção dos professores? Esta questão adentra ao núcleo deste trabalho de pesquisa.

A educação, segundo a cosmovisão freireana, é um ato de amor e coragem, embasada no diálogo, na discussão e no debate (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 83). Saber como o amor consegue transformar a própria realidade da educação é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e libertadoras.

O poder transformador do amor está no reconhecimento da dignidade humana. A compaixão e o amor que movem a pessoa a ação libertadora do outro encontra aí seu sentido maior, o amor.

Mas muitos desesperos reunidos não fazem uma esperança, muitos não-valores, um valor. Para que o homem se ligue ao homem, é preciso que ele encontre no homem outra coisa que não seja um pretexto ao cálculo, ou uma oportunidade teórica: essa outra coisa é sua dignidade, a parte de si mesmo superior à condição que lhe é dada, a parte que se oferece ao amor (MOUNIER, 1972, p. 96).

Os professores da escola pesquisada acreditam que o amor não somente é capaz de contribuir para a transformação do mundo e a emancipação do ser humano como pode transformar a realidade da educação, hoje. Eles consideram quatro elementos fundamentais para uma prática amorosa capaz de transformar a realidade da educação.

a) A pessoa do aluno deve estar em primeiro lugar no processo de ensino-aprendizagem

Em primeiro lugar, uma pedagogia “encharcada de amor” pode transformar a realidade da educação hoje na medida em que colocar a pessoa do aluno em primeiro lugar no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se da valorização do aluno como ser humano e pessoa.

Para o professor B, “o aluno não é só um número na sala de aula, ele é uma pessoa e traz uma bagagem consigo”. Esse aluno exige valorização e respeito pela sua condição humana e também por todo o conhecimento que traz consigo. Ainda, este mesmo professor diz que “hoje em dia para lecionar você tem que ter o dom, mas também tem que ter amor naquilo que você faz e pelos teus alunos, senão não é possível seguir em frente”.

O professor F considera que para haver uma educação diferenciada é preciso respeitar os alunos. O tratamento amoroso do aluno o pré-dispõe para o processo de ensino-aprendizagem. “Tem que ter muito carinho e respeito pelos educandos para que possa ter uma educação diferenciada, não só através da técnica, do conhecimento técnico que nós temos” (professor E).

A proximidade com o aluno, o afeto e o carinho demonstrado por eles contribui para um ambiente de ensino-aprendizagem. Para o professor F, “quando se tem a possibilidade de trabalhar junto com a criança, de estar próximo a elas, poder pegar na mão, fazer um carinho, sentar junto para fazer um exercício, vale a pena e se consegue grandes resultados”.

Paulo Freire (2008, p. 145) diz jamais poder entender a educação como “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Para ele (2008, p. 146), uma educação fundada no amor em que se valorize o aluno não perde o necessário rigor. Contudo, ela não pode ser desprovida da simplicidade, que não diminui em nada o saber e faz as pessoas melhores.

Uma pedagogia “encharcada de amor”, na visão dos professores, deve visar o ser humano, a pessoa do aluno em primeiro lugar. “Eu acredito que a partir do momento em que você educa com amor, você educa visando o ser humano, a pessoa do aluno” (professor G).

Os professores identificam a pedagogia “encharcada de amor” na proposta pedagógica da escola.

Eu penso assim, o amor, trazendo para nós, pedagogia, quando Champagnat falava em amá-los igualmente, traz aquele questionamento “O que é amar igualmente?” Em minha opinião amar igualmente é conhecer a cada um, e uma pedagogia encharcada de amor vai transformar a realidade a partir do momento em que eu enxergo a realidade e a necessidade de cada um e sei a dose de amor necessária para cada aluno (professor G).

A visão de uma educação embasada no amor também está ligada à Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista. Esta instituição é a mantenedora da escola pesquisada. A ênfase da proposta pedagógica legada por Champagnat está na pedagogia pautada no amor. “Uma educação encharcada de amor é ligada com o ideal de Marcelino. Eu acredito que essa visão de práxis é fundamental dentro da realidade educacional. É muito mais do que uma visão ‘conteudista’, limitada” (professor F).

Os documentos que fundamentam a prática pedagógica da escola também evidenciam a atenção e valorização especial da pessoa do aluno. “Reconhecemos nesse amor por todas as crianças e jovens, e especialmente pelos pobres, a característica essencial da nossa Missão Marista” (COMISSÃO..., 2003, p.35). A exemplo de Freire, Marcelino Champagnat concebe o amor às crianças, aos jovens, aos homens e às mulheres o fundamento da educação e da formação do cidadão. “Fazemos nossa a convicção de Marcelino Champagnat: ‘para bem educar as crianças é preciso, antes de tudo, amá-las e amá-las igualmente’” (COMISSÃO..., 2003, p.49).

b) O comprometimento da educação com o êxito do aluno ajudando-o a superar os seus fracassos

O comprometimento da educação com o êxito do aluno ajudando-o a superar os seus fracassos é apontado como o segundo elemento importante para a transformação da realidade da educação por uma pedagogia “encharcada de amor”. Para os professores, é própria da natureza, da essência do amor a transformação. Não se pode permanecer indiferente diante da realidade do mundo e das pessoas

quando se é tocado pelo amor. O amor impulsiona a lutar pelas causas justas da humanidade e do mundo.

É importante ressaltar que este elemento está em conformidade com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 15 de março de 2007, orientando a inclusão do tema dos Direitos Humanos em todos os níveis da Educação, do Ensino Fundamental à pós-graduação, no Brasil. Também, responde ao Estatuto da Criança e Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para o professor C, o amor é entendido como “o que a gente sente pela nossa família, é um amar solidário, querendo o bem, querendo que aquela vida se forme. Desejar que aquela pessoa que você não visualiza o futuro esteja bem quando a encontre pela frente. É desejar o bem”. Para ele, “as pessoas têm mais ânimo quando se sentem amadas e queridas”, e considera que “passando essa segurança para os nossos educandos temos um retorno de amor também. É algo recíproco, e em minha opinião, com amor, a gente adquire respeito”.

O amor também se traduz na busca da realização dos desejos, dos sonhos das pessoas. Por isso, ele move a um diálogo profundo de sujeitos que gera uma visão mais completa da pessoa e um comprometer-se com a transformação de sua realidade. Tocado pelo amor, o aluno se sentirá mais valorizado e aberto a assumir um processo de transformação e libertação.

O amor se faz a partir do momento em que eu tenho a visão da pessoa do aluno, não simplesmente o conhecimento que é para todos, mas o amor e a atenção necessária de cada um. A partir do momento em que eu enxergo isso, eu acredito que ele se sente mais valorizado e o fato dele se sentir amado, por mais que muitas vezes a gente não perceba isso no dia a dia e continue o mesmo, é uma sementinha que eu coloco, um amor que eu joga ali e que muitas vezes o educador não vai ver, porém isso vai se refletir no futuro (professor G).

O comprometer-se com a realização do aluno exige uma pedagogia da paciência, da escuta e do diálogo. Na confiança conquistada dos professores, os alunos se sentirão mais seguros para expressar suas angústias, sonhos e inquietações.

Atualmente é imprescindível essa pedagogia do amor, da relação humana, ela vai fazer a diferença para essa geração. É uma geração, que a gente percebe hoje, principalmente os adolescentes, que é nosso público, precisa de muita paciência, muita escuta, muito diálogo, e isso tudo tem que vir

baseado no amor, nessa relação educador, educando e família, para que próprio educando possa expressar suas angústias dentro desse contexto problemático dele. É imprescindível essa relação de amor (professor H).

Os professores têm na concepção freireana de amor o fundamento de uma prática pedagógica comprometida com a realização do ser humano e capaz de transformação da realidade da educação. Para eles, não é possível trabalhar com educação sem amor. A educação verdadeira é aquela movida por um profundo amor que se traduz em compromisso com o projeto de vida das pessoas e a transformação da realidade social.

Vou iniciar com uma frase de Paulo Freire: “Não se pode falar de educação sem amor”. Eu acredito que o amor é a base de tudo para que possamos obter êxito no nosso trabalho diário, até porque você transparece isso quando você vem por vir e não acredita na missão, porque nós temos uma missão e essa missão tem que estar baseada no amor, porque pelo contrário as coisas não acontecem e a gente acaba transparecendo isso e vai passando tanto para a comunidade educativa no que diz respeito aos que estão inseridos aqui no dia a dia, como as famílias. Esse amor tem que transparecer diariamente, tudo que a gente faz pensando nessa comunidade (professor I).

Para Paulo Freire, a educação, com base em uma pedagogia dialógica, fundada no amor cria a possibilidade da realização do “sonho possível” (FREITAS *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 390 e 391). O sonho possível, na visão freireana, é a atitude crítica orientada para a transformação da realidade e da superação “das situações-limites”. Por isso, para Freire (2004, p. 293), “sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã”. O amanhã feito dos desejos e sonhos das pessoas, no caso da escola, dos seus alunos e alunas.

A pedagogia encharcada de amor favorece o diálogo e cria as condições capazes de superar as “situações-limites” em vista do “inédito-viável”, isto é, a crença no sonho possível e na utopia que virá e que é alcançado com uma práxis libertadora. Na visão freireana, trata-se de “uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e de todas” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 233).

c) A capacidade da prática pedagógica em contribuir para a formação do cidadão e da cidadã comprometido com a transformação do mundo

O terceiro elemento de uma prática pedagógica “encharcada de amor” capaz de transformar a realidade da educação hoje é a sua capacidade em contribuir para a formação do cidadão e da cidadã comprometidos com a transformação do mundo. A educação para a cidadania é o objetivo de Freire durante toda a sua trajetória de vida na educação.

Para Freire, segundo Herbert (*in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 74), a “cidadania é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação”. Todas as pessoas, independente de função, classe social, religião, raça, visão de mundo são cidadãs. A educação tem, nesse sentido, a grande missão de contribuir para que todos sejam conscientes de sua situação e de direitos e deveres como pessoa.

A pessoa deve estar consciente de sua cidadania e preparada para exercê-la com qualidade. A consciência que possibilita a pessoa apropriar-se do mundo para transformá-lo é a consciência do mundo que permite lê-lo para transformá-lo. Para Freire (2006a, p. 17), “o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo constituem-se dialeticamente num mesmo movimento, numa mesma história” A leitura de mundo transcende a leitura das palavras no intuito de transformá-lo para a vivência da cidadania.

A cidadania, em Freire, tem marcas de coletividade. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2006a, p. 28). Manifesta-se por meio das relações sociais, por isso um relacionamento compartilhado e participativo é condição para o exercício da cidadania.

A formação em valores é muito importante para a inserção e participação social das pessoas. Quanto maior a capacidade de uma interação verdadeira, solidária, justa e comprometida mais a pessoa vai percebendo sua capacidade transformadora e geradora de vida na comunidade. “Uma escola com essa proposta de uma pedagogia encharcada de amor, deve retomar os valores, que na sociedade a gente percebe algumas carências, não só quanto às crianças e adolescentes, mas aos adultos também” (professor A).

Para o professor B, a partilha pelo professor de exemplos pessoais contribui para ajudar o aluno a superar os seus problemas. O aluno percebe nos exemplos e na própria vida do professor um estímulo para a sua própria caminhada. Esses exemplos serão acolhidos pelos alunos à medida que eles perceberem um interesse maior do professor para com eles. Um comprometimento de fato com a sua emancipação.

Nas minhas aulas eu procuro trazer exemplos pessoais, dependendo do conteúdo eu falo da experiência de fora, trabalhando valores que demonstram que não são só eles que passam por dificuldades, é uma forma de mostrar que nos preocupamos com eles, que eles não são só mais um número como é na sociedade (professor B).

A formação da cidadania é resultado de uma prática pedagógica humanizadora. “Primamos por um processo educativo humanizador e protagonista, compreendendo o nosso educando no todo (bio-psico-social)” (PSE, 2006, p. 3). “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE apud PSE, p. 3).

d) Processo de ensino-aprendizagem que responda aos apelos e desafios da contemporaneidade

Finalmente, o quarto elemento destacado pelos professores é a promoção de um processo de ensino-aprendizagem de modo a responder aos apelos e desafios da contemporaneidade. “Novas maneiras de organizar o trabalho socioeducativo emergem, num contexto de mudanças conjunturais e estruturais” (PSE, 2006, p.3).

A sociedade contemporânea aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações. Por isso mesmo a educação deve avançar nas aprendizagens que este novo cidadão exige para a sua realização. A escola não é único espaço de aprendizagem. “Este novo cidadão precisa circular em diversos espaços de aprendizagem visando à sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na e para a pluralidade” (PSE, 2006, p.3).

Por isso, no ambiente escolar, o amor do professor à sua prática pedagógica implica também uma cuidadosa preparação das aulas e atividades educacionais, a

correção das tarefas e dos projetos dos alunos, o planejamento e a avaliação das atividades, os programas e acompanhamento daqueles que experimentam qualquer tipo de dificuldade (COMISSÃO..., 2003, p.53). No cuidado e zelo dos elementos mais simples aos mais complexos da prática docente revela-se o amor comprometido para a construção de um mundo pleno de vida e a realização humana.

Os professores destacam, como dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, a falta de concentração e a desmotivação dos alunos, reflexos da distância da escola, da proposta pedagógica e dos conteúdos escolares da vida dos alunos. O não compromisso do professor com a transformação do aluno e uma prática pedagógica conteudista podem ser outra face da falta de interesse dos alunos.

Para o professor D, “hoje os alunos não conseguem mais se concentrar em vir para a escola, eles não vêm mais motivados. Então, tudo que ensinamos aqui, eles podem ver através do computador, da internet”. Ir além da técnica, dar atenção carinho, sem priorizar alunos, mas amá-los indistintamente querendo o bem de todos abre novas perspectivas para que o professor ressignifique a sua prática pedagógica. “Se você tiver amor pelo que você faz, por que hoje em dia não adianta ser educadora por profissão, tem que ser educadora por vocação” (professor E).

Ajudar o aluno e a aluna na sua inserção social e a enfrentar os desafios e problemas contemporâneos exige uma nova relação professor-aluno. Esta relação deve estar baseada no carinho, no conhecimento e na ajuda mútua. Segundo o professor D,

a partir do momento que nós temos uma nova relação com os alunos, de carinho, de conhecimento e de ajuda mútua, a gente pode transformar essa realidade escolar que hoje está muito difícil. Nós temos que ir contra algumas coisas que eles sabem até mais que a gente. Então a partir do momento que a gente consegue ter uma efetividade e formá-los não só em conteúdos, a gente consegue transformar essa realidade.

A promoção de um processo de ensino-aprendizagem de modo a responder aos apelos e desafios da contemporaneidade se dá no amor e com amor. O amor, na visão freireana, é o sentimento primário próprio do homem, que aguça a humildade em busca de superação do egoísmo, das desigualdades e dos preconceitos. Nesse sentido, na educação, o amor é fundamental para que todos os

alunos e alunas, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, possam aprender (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 43).

Para Freire, o amor é uma tarefa do sujeito, uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam tendo cada um o outro como sujeito de seu amor, sem desejar apropriar-se do outro (FREIRE, 1983 p. 29). Assim, “não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1983, p. 29).

Amar o outro é muito mais que desenvolver ações que o ajudem em sua libertação. O ser humano é capaz de sentir o verdadeiro amor quando conseguir colocar-se na situação do outro. Aí, sim, será capaz de ações realmente transformadoras e libertadoras, não somente do oprimido que deseja contribuir na sua libertação, mas de si mesmo quando na condição de oprimido e opressor.

O amor dos homens, não é somente sentir seu amor, é assumir sua condição, segui-lo pelos caminhos barrentos, e nos trabalhos imperfeitos. É, nos limites do aceitável, trabalhar em seu impuro labor. Caso contrário, o limiar da própria ética não terá sido ainda transposto. O espírito da modéstia, ou é um sutil orgulho de ensimesmado, ou é essa generosidade atenta e laboriosa (MOUNIER, 1972, p. 106).

Pode-se dizer, a partir do estudo realizado, que na percepção dos professores uma pedagogia “encharcada de amor” pode transformar a realidade da educação, hoje, na medida em que a valorização da pessoa do aluno, da sua dignidade como pessoa estiver em primeiro lugar no processo de ensino-aprendizagem; houver comprometimento da educação com o êxito do aluno ajudando-o a superar os seus fracassos; a educação contribuir para a formação do cidadão e da cidadã comprometidos com a transformação do mundo; e a escola promove um processo de ensino-aprendizagem de modo a responder aos apelos e desafios da contemporaneidade.⁵ Para Freire (2006a, p. 40), “só na plenitude deste ato de amar, na sua existencialização, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira”.

⁵ A síntese da percepção dos professores pode ser encontrada no Anexo 1, no final deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento e a transformação da sociedade. Ela continuará tendo sentido na medida em que responder às questões do mundo atual. Por isso, o seu grande desafio é reinventar-se a fim de que possa contribuir para a melhoria das condições de vida do ser humano e do planeta. A educação tradicional já não responde às necessidades do mundo de hoje, que requer uma educação com um olhar profundo e sensível às fragilidades e potencialidades das pessoas e do planeta. Em face da atual crise ética, o amor pode dar à educação o novo dinamismo necessário para as urgências do homem e da mulher contemporâneos.

Na visão freireana, a educação é compreendida como um ato de amor e coragem, embasada no diálogo, na discussão e no debate (FREIRE, 2000, p.104). Sendo um ato de amor, ela não pode ser imposta e nem reconhecer o aluno como mero depositário dos conhecimentos dos professores, a exemplo da “educação bancária”. A educação verdadeira e libertadora é a educação comprometida com o aluno e que leva em consideração o seu contexto, história e necessidades.

A educação transformadora pode colaborar para a conscientização, instrumentalização e o respeito mútuo das pessoas. Reconhece o educando como sujeito do processo educativo e favorece a aprendizagem pela proximidade proporcionada entre educador e educando, cumprindo, deste modo, um papel especificamente humano. Ela visa à formação de um ser pensante, crítico, autônomo e capaz de atuar no seu contexto e de transformar o mundo, pois reconhece a necessária apropriação do conhecimento do mundo e de sua análise crítica como fundamentais para esse processo transformador.

A pedagogia encharcada de amor é a expressão de uma educação transformadora. Ela é dialógica e encontra seu fundamento no amor, na humildade e na fé no ser humano. O diálogo se dá numa relação horizontal, em que a confiança é recíproca. Nessa relação dialógica, nasce a solidariedade capaz de libertar o ser humano e ajudá-lo a pronunciar o mundo e a si mesmo.

A realização do “inédito-viável” se dá pela superação das “situações-limites”. A pedagogia encharcada de amor gera o diálogo e as condições necessárias para a

conscientização das formas de opressão e a busca de caminhos para a sua superação.

A pesquisa realizada, além de ter sido de grande aprendizado e crescimento para o pesquisador, trouxe alguns elementos importantes para a educação. Embora já tenha sido feita uma primeira análise da contribuição dos professores no capítulo cinco, eles serão aqui destacados pela importância e necessidade de maior aprofundamento diante dos desafios e urgências da educação na contemporaneidade.

Os resultados querem ser um estímulo para aprofundamento por todos aqueles e aquelas que amam o ser humano e o planeta e querem fazer da educação um meio privilegiado de transformação. Por isso, na sequência é possível perceber, de maneira sintética, as principais contribuições dos professores para uma pedagogia encharcada de amor na prática docente inspirada em Paulo Freire.

Os professores identificam e percebem a opressão nos contextos da família, da sociedade e da escola. A opressão não apenas se manifesta nesses três níveis, como também é reflexo de uma cultura opressora. A família sofre influência das condições sociais de todas as naturezas. A sociedade privilegia uma cultura opressora em que uma minoria poderosa tudo pode em detrimento da maioria que luta paulatinamente para garantir sua sobrevivência. A escola reproduz a dinâmica social de opressão no contexto escolar.

A superação da opressão na escola é vista pelos professores como decorrência de uma nova prática pedagógica capaz de superar uma visão mecanicista e instrumental de educação. Eles percebem como elemento necessário para uma nova prática pedagógica a qualidade das relações humanas, resultado da maior proximidade entre professores e alunos que se realiza pela escuta e pelo diálogo. Essa proximidade deve contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, que pressupõe a revisão dos conteúdos curriculares e a inserção no currículo escolar dos conteúdos e questões contemporâneas.

O comprometimento dos professores em buscar uma nova prática pedagógica que responda aos desafios da sociedade e da educação contemporânea também é enfatizado pelos professores. Ela deve estar embasada nos valores necessários para o mundo de hoje, sobretudo, o valor da ética.

Uma das grandes preocupações da educação deve ser o de ajudar o aluno a ler o mundo no qual está inserido para melhor interagir com ele. **Os professores**

apontam que, para contribuir com a interação livre e consciente do aluno no seu contexto social, familiar, escolar e com a sua própria história, a escola deve privilegiar maior proximidade professor-aluno, promover a formação da consciência crítica, fortalecer a formação em valores e privilegiar a busca de uma prática pedagógica embasada no diálogo e na escuta. Por isso, a inserção do aluno na sociedade deve estar estreitamente relacionada com a formação do aluno cidadão e da aluna cidadã.

É possível sonhar com uma escola inédita desde que esta se comprometa com a formação dos alunos para o exercício pleno da cidadania. A escola inédita deve rever constantemente o seu currículo a fim responder às transformações contemporâneas. O ensino de valores do diálogo, da solidariedade, da justiça, respeito mútuo e da ética num mundo em constante mudança, deve perpassar o currículo escolar. Eles são expressões do próprio amor. A escola inédita inicia-se dentro do próprio contexto escolar com uma formação conscientizadora dos professores e de sua sensibilização para a realização do sonho possível, isto é, a libertação e realização do ser humano e a preservação do planeta.

Os indícios de uma prática pedagógica libertadora estão diretamente relacionados a um maior conhecimento e valorização do aluno como pessoa. Na visão dos professores, é fundamental o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade dos alunos. Isso implica uma nova interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, capaz de superar toda forma de autoritarismo. Ao superar o autoritarismo, a escola contribui para que o professor desenvolva sua prática pedagógica privilegiando a confiança mútua e o incentivo ao desenvolvimento das potencialidades e talentos dos alunos.

A prática pedagógica libertadora, comprometida com a construção do ser humano e a transformação do mundo, é constituída de vários elementos diretamente ligados à valorização do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, enfoca para um problema urgente da educação que é a formação dos professores. Restou claro, na pesquisa que a formação dos professores é um dos principais e urgentes elementos necessários para a transformação da realidade da educação. A formação para uma consciência crítica do mundo e a motivação para a aprendizagem são imprescindíveis na perspectiva da emancipação do ser humano. A prática pedagógica precisa valorizar também a dimensão da atenção e do afeto aos alunos.

A prática pedagógica transformadora deve contribuir para que os alunos e as alunas criem na utopia de um mundo melhor. A utopia é a força que os impulsiona para a sua emancipação e para o “ser mais”. A dimensão espiritual, trabalhada com respeito à diversidade religiosa, e numa dimensão planetária, permite manter acesa a esperança e a fé no mundo novo e a superação do medo que impede de colocar-se em no caminho de sua busca e realização. Esses elementos são de fundamental importância para uma educação transformadora. Contudo, não são suficientes se não privilegiar a formação continuada dos professores.

A análise da percepção de professores sobre a “pedagogia encharcada de amor” e suas implicações na prática pedagógica possibilitou constatar como uma pedagogia encharcada de amor pode transformar a realidade da educação hoje. As perspectivas dos professores, embora de um contexto bastante específico, oferecem elementos importantes para o aprofundamento da questão.

A valorização da pessoa do aluno no processo de ensino-aprendizagem e o comprometimento da educação com o êxito da realização do seu projeto de vida ajudando-o a superar os seus fracassos são dois elementos que apareceram com destaque. Para os professores, uma educação embasada no amor não pode ser irresponsável e muito menos omissa. O amor, sendo o fundamento do diálogo e compromisso com o mundo e a humanidade, leva a uma transformação constante da própria educação a fim de que esta privilegie o ser humano e sua integração na sociedade e no planeta.

A capacidade da educação em contribuir para a formação do cidadão e da cidadã comprometido com a transformação do mundo e a promoção de um processo de ensino-aprendizagem de modo a responder aos apelos e desafios da contemporaneidade são os outros dois elementos de uma pedagogia impregnada de amor capaz de transformar a realidade da educação. O compromisso de uma pedagogia encharcada de amor é a formação do cidadão e da cidadã livres, responsáveis, solidários e em busca da vida plena.

O maior comprometimento da educação com uma pedagogia encharcada de amor fará com que a escola inédita e viável comprometida com a transformação do mundo e a emancipação da pessoa esteja mais próxima de se tornar realidade. **A escola será tanto mais inédita e viável quanto mais encharcada de amor for a prática pedagógica que permeia o seu cotidiano escolar.** Para encharcar-se de

amor, a educação precisa encharcar-se da vida das pessoas e do planeta deste tempo.

Os elementos apresentados de como uma pedagogia encharcada de amor pode transformar a educação querem ser também indicadores que permitem perceber como esse processo de transformação da educação pode ser visível no mundo de hoje. Uma “educação encharcada de vida” é a melhor tradução da “pedagogia encharcada de amor”. À medida que a educação colocar no centro do seu processo pedagógica a vida humana e a vida do planeta com seus riscos e desafios, ela garantirá seu papel de “nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida [...] de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo” (MORIN, 2009, p.1).

A pesquisa realizada tem a grande aspiração de somar-se a outras já realizadas e que consolidam a idéia de que a educação poderá vir a ser, ou deveria ser, a tradução desta nova prática social mais amorosa, capaz de potencializar a criatividade, colaborando para a construção de uma sociedade comprometida com a vida. A fragilidade da vida e do planeta requer, com urgência, práticas verdadeiramente comprometidas com a dignidade humana e a preservação do seu hábitat.

Nesse sentido os cursos de formação dos professores e professoras podem colaborar de forma muito intensa para despertar nos futuros profissionais a elevação do pensamento e do espírito universal para uma superação de si mesmo e a realização da humanidade. Para isso, é preciso atualizar a proposta curricular dos cursos de formação dos professores. O trabalho dos professores precisa ser imaginado a partir de uma nova formação, das práticas como a apresentada nesta pesquisa e de um novo entendimento das políticas educacionais.

Os cursos de formação de professores devem valorizar conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções e vivências éticas profissionais. Eles devem contribuir para que o professor se conscientize e esteja instrumentalizado para refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Ao ser capaz de levantar dúvidas sobre sua prática pedagógica ele poderá abrir-se e predispor-se para novas práticas que respondam às inquietudes do ser humano e desafios da sociedade contemporânea, isto é, apropriar-se de fato de uma “práxis pedagógica”.

A pesquisa realizada, como já foi indicada, não é o fim de um diálogo sobre a pedagogia encharcada de amor na prática docente inspirada no ilustre educador brasileiro Paulo Freire. Ao contrário, é o início de um aprofundamento desse elemento tão importante para a educação. Torna-se um desafio para o futuro o aprofundamento dos resultados que esta pesquisa evidenciou e a busca de novos indicadores que contribuam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda aos desafios e às urgências da pessoa e do mundo contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti - 4ª ed. – São Paulo, Martins Fontes, 2003.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da Complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRONNER, Stephen Eric. **Da Teoria crítica e seus teóricos**; tradução Tomás R. Bueno, Cristina Meneguelo. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORTELLA, Maria Sergio. **A Escola e o Conhecimento** – Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques *et alii*. **Educação - Um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

EYNG, A. M. (2002), **Projeto Pedagógico: construção coletiva da identidade da escola** – um desafio permanente. Revista **Educação em movimento** – Curitiba, Champagnat – v1-n.1 – p. 25-32.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Texto de como parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) intitulada: "**Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação".

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro do oprimido**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 24ª Ed. 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Educação e mudança**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 37ª Ed. 2008.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **The politics of education: culture, power, and liberation.** Westport, CT, Bergin and Garvey, 1985.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

_____. **Globalização ética e solidariedade.** In: Desafios da globalização. DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004. (Série Paulo Freire).

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... Leitura do mundo. **O Correio da UNESCO** Vol. 19, n. 2. Rio de Janeiro. 1991.

FREITAG, B. Quadro Teórico. In: *Escola, Estado e Sociedade*, pp. 15-43. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** 3ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Luiz C. **A questão da interdisciplinaridade:** Notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação & Sociedade* n° 33, São Paulo, 1989.

GADOTTI, Moacir. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho**. In: Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOUNIER, Emmanuel. **Sombras de medo sobre o século XX**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1958.

_____. **Esperança dos desesperados**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972.

NOGUEIRA, Adriano. **Filosofia, ciência, complexidade: questões para a educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

O'SULLIVAN, Edund. **Aprendizagem Transformadora - Uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2004.

PATTON, M. (1986). Qualitative evaluation methods. Londres: Sage Publications. In: ALVES, A.J.; MAZZOTTI; GEWANDESZNAJDER F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Cuantitativa e Cualitativa. 2.ed. São Paulo: Afiliada, 1999.

PINTO, Álvaro Vierira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1984.

PUCCI, Bruno (org). **Teoria e educação: questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP; EDUFISCAR, 1994.

SAMMON, Seán. **Uma Revolução do Coração**. A espiritualidade de Marcelino e uma identidade contemporânea para os Irmãozinhos de Maria. Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas. Volume XXXI. No 1. Instituto dos Irmãos Maristas, Roma, 2003.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, Ana Inês (org). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

STRECK; REDIN; ZITKOSKI, (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos em educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Documentos

COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. **Missão Educativa Marista (MEM)**. 3ª Edição. São Paulo: FTD, 2003.

PLANO SÓCIO EDUCATIVO (PSE). Equipe pedagógica. Almirante Tamandaré, 2006.

Dicionário

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 2.0 – Editora Objetiva, setembro de 2006.

Sites

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/2000>. Acessado em 8 de jan. 2009.

MORIN, Edgar. **A ciência, o imaginário e a educação**. http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/edgar_morin.htm. Acessado em 24/02/2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Sujeitos da práxis pedagógica**. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=26551>. Acessado em 6 de jan. de 2009.

FONTE: IBGE 2000 - Censo Demográfico - Resultados da amostra <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83500> acessado em 09/02/2009

TESCAROLO, Ricardo. **Conhecimento, ética e espiritualidade.**
[http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/File/CV_132/2007-10-05-
Conhecimento_etica_e_espiritualidade.doc](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/File/CV_132/2007-10-05-Conhecimento_etica_e_espiritualidade.doc) acessado em 08/02/2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu,.....
 Nacionalidade..... Idade.....
 Estado civil..... Profissão.....
 Endereço.....

..... RG..... estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **A PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE INSPIRADA EM PAULO FREIRE** cujos objetivos e justificativas são: Investigar a práxis docente da escola reconhecendo eventuais elementos de uma pedagogia “encharcada de amor” e como essa práxis, fundamentada nessa pedagogia, poderia contribuir para emancipar os alunos e os professores e, assim, impulsionar para a transformação da realidade da educação hoje.

A articulação entre a intenção da pesquisa e a proposta do grupo de pesquisa se dá, sobretudo, na concepção de que todo o processo de aprendizagem e conhecimento contribui para a liberdade humana e pode transformar a sociedade a partir de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social.

A sua relevância se encontra na necessidade urgente de contribuir com professores oferecendo-lhes elementos que podem ajudá-los a desenvolver uma prática pedagógica adequada a essa nova proposta. Ainda, pela urgência que as Instituições de Ensino Superior devem ter na reflexão da prática docente para nossos tempos e em nossa realidade e oferecer elementos que contribuam para que ela seja condizente com uma nova matriz de compreensão e respostas à sociedade e ao mundo de hoje.

A minha participação no referido estudo será no sentido de contribuir com a a minha visão e experiência de educação socializando o meu ponto de vista sobre como a práxis impregnada de amor pode contribuir para a transformação da sociedade.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: novas reflexões e proposições sobre práxis pedagógica que poderão contribuir para a transformação da sociedade a partir do contexto escolar.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma

pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, a publicação e o acesso a todos os educadores aos resultados da pesquisa dependerá da aprovação final do trabalho e de sua relevância para o mundo acadêmico.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: contribuição escrita às questões da pesquisa.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são o Prof. Ricardo Tescarolo, Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão da PUCPR e João Carlos do Prado, estudante de Mestrado em Educação da PUCPR e com eles poderei manter contato pelos telefones (41) 96319664, Ricardo e (41) 88050039, João Carlos.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte cheque nominal. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Curitiba, de de 2008.

Nome e assinatura

João Carlos do Prado

Ricardo Tescarolo

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Em que medida uma pedagogia “encharcada de amor” pode transformar a realidade da educação hoje?
2. A superação da opressão na escola, como reflexo da realidade social em que está inserida, implica uma matriz epistemológica inédita?
3. Diante da realidade crítica do mundo de hoje e suas repercussões na escola, bastará uma prática docente funcionalista e baseada na competência técnica?
4. O que de fato importa na prática docente para contribuir para que o aluno e a aluna possam enfrentar a realidade?
5. É possível sonhar com uma escola inédita e que se viabilize na história?
6. Quais indicadores da prática docente apontam para uma práxis pedagógica libertadora?
7. Quais elementos você considera fundamental na sua prática pedagógica que contribuem para uma práxis comprometida com a formação do ser humano e a transformação do mundo?

ANEXO 1

QUADRO SÍNTESE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A “PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE”

SUPERAR O DA Opressão NA ESCOLA	ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA	O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE SOCIAL PELOS ALUNOS E ALUNAS	UMA ESCOLA INÉDITA E QUE SE VIABILIZE NA HISTÓRIA	OS INDÍCIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA	ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA E TRANSFORMADORA	A PEDAGOGIA “ENCHARCADA DE AMOR” E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO
<p>1. A opressão é identificada na escola.</p> <p>2. Cultura social opressora.</p> <p>3. Instituições opressoras: família, sociedade e escola.</p>	<p>1. A qualidade das relações humanas.</p> <p>2. O Desenvolvimento de uma visão crítica do mundo.</p> <p>3. Prática pedagógica que responda aos desafios da sociedade e da educação contemporânea: presença, atenção e amor.</p> <p>4. A formação, as atitudes e a vivência do ato educativo pautado nos valores.</p>	<p>1. Privilegiar maior proximidade professor-aluno.</p> <p>2. Promover a formação da consciência crítica.</p> <p>3. Fortalecer a formação em valores - espiritualidade.</p> <p>4. A busca de uma prática pedagógica embasada no diálogo e na escuta.</p>	<p>1. A revisão dos conteúdos.</p> <p>2. O ensino dos valores - solidariedade e respeito.</p> <p>3. Conscientização do professor.</p>	<p>1. Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade dos alunos.</p> <p>2. Ao superar o autoritarismo.</p> <p>3. A confiança no aluno e o incentivo ao desenvolvimento de suas potencialidades e talentos.</p>	<p>1. A formação para uma consciência crítica do mundo.</p> <p>2. A motivação para a aprendizagem.</p> <p>3. A atenção e afeto aos alunos.</p> <p>4. Resgate da utopia – acreditar nos sonhos.</p> <p>5. A dimensão espiritual.</p> <p>6. Formação continuada dos professores.</p>	<p>1. A valorização da pessoa do aluno.</p> <p>2. O comprometimento da educação com o êxito do aluno na realização do seu projeto de vida.</p> <p>3. Formação do cidadão e da cidadã comprometido com a transformação do mundo.</p> <p>4. Processo de ensino-aprendizagem de modo a responder aos apelos e desafios da contemporaneidade.</p>

