

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANE OLIVEIRA DUARTE ZIMMER

**ENTRE MEDOS E OUSADIAS:
RESISTÊNCIAS EDUCATIVAS PELA REINVENÇÃO DAS LUTAS DO
“*SER MAIS*” E A ATUALIDADE DO LEGADO FREIREANO**

Porto Alegre, 2011

ROSANE OLIVEIRA DUARTE ZIMMER

**ENTRE MEDOS E OUSADIAS:
RESISTÊNCIAS EDUCATIVAS PELA REINVENÇÃO DAS LUTAS DO
“SER MAIS” E A ATUALIDADE DO LEGADO FREIREANO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Professor Orientador: Dr. Marcos Villela Pereira
Professora Coorientadora: Dr.^a Ana Lúcia Souza de Freitas

Porto Alegre, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Z72e Zimmer, Rosane Oliveira Duarte

Entre medos e ousadias: resistências educativas pela reinvenção das lutas do ser mais e a atualidade do legado freireano. / Rosane Oliveira Duarte Zimmer. – Porto Alegre, 2011.

278 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

Co-orientação: Profa. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas.

1. Educação. 2. Freire, Paulo - Crítica e Interpretação. 3. Professores - Atuação Profissional.

4. Professores - Formação Profissional.

5. Humanismo. I. Pereira, Marcos Villela. II. Freitas, Ana Lúcia Souza de. III. Título.

CDD 370.71

ROSANE OLIVEIRA DUARTE ZIMMER

**ENTRE MEDOS E OUSADIAS:
RESISTÊNCIAS EDUCATIVAS PELA REINVENÇÃO DAS LUTAS DO
“SER MAIS” E A ATUALIDADE DO LEGADO FREIREANO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 12 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcos Villela Pereira (orientador - PPGEdU/PUCRS)

Dr.^a Ana Lúcia Souza de Freitas (coorientadora - PPGEdU/PUCRS)

Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes (PPGEdU/PUCRS)

Dr.^a Liana da Silva Borges (SMED Porto Alegre)

Dr.^a Lúcia Barcelos (SMED Porto Alegre)

Dr. José Clóvis de Azevedo (Secretario da Educação do RS)

Dedico...

aos amores **Márcio** e **Luiz Pedro**, pois com eles comecei e concluí mais esta trilha cheia de curvas.

AGRADEÇO

À querida família, em especial à minha mãe, **Maria**, e à minha irmã, **Elaine**, pelas orações e alento durante os conflitos que se fizeram presentes, pelo entendimento de tantas ausências; a **Didi**, primeira a sonhar o doutorado;

às companheiras **Ana, Beth, Bia, Darlene, Irene, Nara e Níria** pelo apoio e compreensão nos momentos de angústia e cansaço, das quais me distanciei em seus cotidianos, e pelo carinho e torcida quando nem eu mais acreditava;

aos **companheiros e companheiras** da **E. E. E. M. Cônego José Leão Hartmann**, que emocionaram com seus processos reflexivos, levando a crer na utopia possível de uma escola libertadora; pela oportunidade de palmear os mesmos sonhos políticos;

aos educandos e às educandas dos cursos de especialização gestados nas cidades de Caxias do Sul, Flores da Cunha, Osório, Porto Alegre, Guaíba, São Leopoldo, Charqueadas, Santo Antônio da Patrulha, Encantado, Rolante, Dom Feliciano pelas mentes sábias e pelos corações amorosos com que ajudaram a promover este estudo;

a **Lilian Zieger**, presidente da ANSEB, pela generosidade para com minha inserção ao meio acadêmico, pelas aprendizagens que suscitam a necessária profissionalidade da supervisão educacional na América Latina;

a **Angelita Brazil**, presidente da ASSERS, pela singularidade da amizade, do ombro de amiga, pela força e oração;

à CUFA pela **Jana**, à ONG Canta Brasil por **Rubielson, Paty, Alessandro, Pâmela, Dani, Doroti** e àqueles e àquelas que vêm adotando a escola Cônego José Leão Hartmann por esse mundão afora;

às educadoras e aos educadores da **PUCRS**, pela partilha da sabedoria e pelo testemunho de que muito tenho a aprender;

às colegas-companheiras da **PUCRS**, com as quais dividi o tempo, o espaço, as alegrias e os desafios do doutorado, em especial a **Claudinha**, pelo re-encontro, a **Bete**, pela amizade e torcida, e a **Eliana**, pela partilha da vida regada pelo vinho;

à **PUCRS**, por permitir que a fome de aprender fosse um pouco mais saciada; à **CAPES** por esta garantia;

à querida Dr^a **Marlene Grillo**, querida orientadora do mestrado, por encorajar o novo desafio;

à minha co-orientadora, Dr^a **Ana Lúcia Souza de Freitas**, que aceitou as fragilidades e incompletudes do estudo, embarcando numa viagem sem jamais aportá-la, mas, forte e profundamente companheira, impôs rumo à sua conquista;

de modo muito especial, ao querido orientador, Dr. **Marcos Villela Pereira**, que, por quatro anos, acompanhou o processo de (re)transformação desta orientanda, desequilibrando-a das certezas, apostando em suas indagações, reavivando algumas de suas convicções, permitindo seriedade com sabor de alegria em tantas aprendizagens.

XI / DISQUIÇÃO NA INSÔNIA

Que é loucura: ser cavaleiro andante
ou segui-lo como escudeiro?
De nós dois, quem o louco verdadeiro?
O que, acordado, sonha doidamente?
O que, mesmo vendado,
vê o real e segue o sonho
de um doido pelas bruxas embruxado?
Eis-me, talvez, o único maluco,
e me sabendo tal, sem grão de siso,
sou — que doideira — um louco de juízo.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

RESUMO

O escopo que desencadeou este trabalho de pesquisa foi tencionado pela necessidade de enriquecimento da discussão sobre a formação de educadores no chão da escola pública. Com ele, pretendeu-se dar a condição de narrador, voz àqueles que, tomados pela resistência, permanecem à frente das carteiras populares do Estado gaúcho; àqueles que, muitas vezes, se veem como objeto de tradução das próprias experiências por outros que nem mesmo absorveram, ou ainda, que não incorporaram o cotidiano de enfrentamento do ofício docente em tempo de tanta hibridez, tempo de um presente implexo. A sistemática da investigação teve como inspiração registros originários da “leitura insinuada” de aproximadamente 70 resenhas acerca da obra dialogada entre Freire e Shor: “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, bem como pelo estudo em grupo da mesma no chão de uma escola pública do bairro Guajuviras em Canoas/RS. Logo, a inserção das categorias “medo” e “ousadia” e suas relações com a prática do educador se configuraram como desdobramento da categoria fundante do humanismo freireano, o “ser mais”, que carrega a urgência e a necessidade de humanização do mundo, um substrato às resistências educativas pela reinvenção das lutas possíveis em tempos de hibridismos. A metodologia utilizada foi da Pesquisa Participante promovida por Carlos Rodrigues Brandão, seguida da Análise Textual Discursiva explorada por Roque Moraes com intento de constituir-se em elemento de contribuição ao agir, pensar e sentir o ofício docente. Tencionou-se, desse modo, pela tradução da relevância da obra “Medo e ousadia” para além do chão da escola, para a (re)transformação permanente de educadores, que, longe de ingenuidades, reconheceram os limites da educação, sem se desviarem de suas possibilidades.

Palavras-chave: Medo. Ousadia. Ser mais. (Re)transformação. Resistências.

ABSTRACT

The scope that triggers this research is intended by the need to enrich the discussion on the training of educators. It aims to provide narrator's condition, by giving voice to those taken by the resistance, who remain ahead of the popular desks in the "gaucho" State of Rio Grande do Sul, Brazil; to those who often are considered the "translation object" of his own experiences by others who did not even absorb the ground of public school, or even that failed to incorporate the daily confrontation of teaching office in a time of so much hybridity ("hibridização"), in a present complex time. The system of the investigation was inspired in registers from the insinuated reading of approximately 70 reviews on the book which resulted from a dialogue between Freire and Shor, entitled "Fear and Daring – the Day Life of the Teacher", as well as by the study group on the same ground of a public school located in the district of Guajuviras, in Canoas, RS, Brazil. Hence the inclusion of the terms "fear" and "daring" and its relations with the practice of the educator were configured as a ramification of Freire's basic category of humanism, "to be more", which carries the urgency and necessity of a more humane world, a substrate to the reinvention of the educational struggles in times of possible hybrids. The methodology used was the Participant Inquiry promoted by Carlos Rodrigues Brandão, followed by the Textual Discursive Analysis explored by Roque Moraes, with the scope of constituting an element of contribution while acting, thinking and feeling the teaching trade. There was an attempt, therefore, to assimilate the relevance of the book "Fear and Daring" which goes beyond the ground of the school, for the permanent (re)processing of the educators who, far from naïve, recognized the limits of education, without bypassing their possibilities.

Keywords: Fear. Daring. Be More. (Re)processing. Resistance.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO: UM COTIDIANO MATIZADO PELAS RESISTÊNCIAS | 11 |
| 2 | PRODUÇÃO DE UMA <i>TECHNÉ</i>: ARGUMENTOS METODOLÓGICOS EM TORNO DA PESQUISANTE PARTICIPANTE..... | 21 |
| 3 | EPISTEMOLOGIA DA CEGUEIRA <i>VERSUS</i> EPISTEMOLOGIA DA VISÃO: A HUMANIDADE QUE VEMOS E A HUMANIDADE QUE NOS CUSTA VER | 26 |
| 3.1 | HUMANIZANDO O HUMANO: HUMANISMOS QUE IMPLICAM NA HUMANIZAÇÃO | 39 |
| 3.1.1 | Humanismo na antiguidade clássica | 47 |
| 3.1.2 | Humanismo em Erasmo de Roterdam | 54 |
| 4 | EMANCIPAÇÃO ENQUANTO FORMA DE RACIONALIDADE EM GRAMSCI..... | 59 |
| 4.1 | BUSCA PELO SONHO POSSÍVEL: SEDIMENTAÇÃO DO “SER MAIS” FREIREANO A PARTIR DE GRAMSCI | 63 |
| 4.1.1 | Intelectuais e a escola do trabalho | 68 |
| 4.1.2 | Prática docente | 72 |
| 4.1.3 | Modos de produção modernos e a escola | 75 |
| 5 | O “SER MAIS”, LEGADO FREIREANO DE HUMANISMO QUE SUSCITA A HUMANIZAÇÃO..... | 82 |
| 5.1 | HUMANISMOS QUE PRODUZIRAM A HUMANIZAÇÃO FREIREANA..... | 84 |
| 5.2 | INSCRIÇÕES FREIREANAS DO “SER MAIS” | 90 |
| 6 | PERCURSOS ENTRE OS “MEDOS E OUSADIAS” NA BUSCA PELO “SER MAIS” | 94 |
| 6.1 | URGÊNCIA DO “SER MAIS” EM TEMPOS DE DESEQUILÍBRIOS | 94 |
| 6.2 | GRUPO DE ESTUDOS: OS ORGÂNICOS NO CHÃO DA ESCOLA | 96 |
| 6.3 | AGRUPAMENTO DOS ORGÂNICOS E SUA CONSTITUCIONALIDADE NO GRUPO DE ESTUDOS ANTE A LEITURA DE “MEDO E OUSADIA” | 102 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 6.3.1 | Antecedentes e (re)instituição do GE: registros da intencionalidade implicada da pesquisadora e dos significados da proposição pela retomada das “leituras em diálogo” no chão da escola | 104 |
| 6.3.2 | Entre intenções e tensões: cadernos de apontamentos e notas dos possíveis realizados diante das inflexões pelo foco inicial | 110 |
| 6.4 | CADERNOS DE APONTAMENTOS E NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDOS: OS ORGÂNICOS | 115 |
| 7 | ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DAS RESISTÊNCIAS PELA LUTA DA HUMANIZAÇÃO EDUCATIVA, “O SER MAIS” | 155 |
| 7.1 | SOBRE ANÁLISE REFLEXIVA DAS EMPIRIAS: ELEMENTOS DE NARRATIVAS ORIGINÁRIOS DE RESENHAS, DE APONTAMENTOS E NOTAS REFLEXIVAS DOS EDUCADORES NO CHÃO DA ESCOLA | 155 |
| 7.2 | MEDO E OUSADIA PELA ORGANICIDADE DA LEITURA DA OBRA | 160 |
| 7.3 | PELOS MEDOS | 170 |
| 7.3.1 | Medo dos modos de fazer o mundo: de produzir o homem pelo trabalho ou do trabalho pelo homem? | 171 |
| 7.3.2 | Medo dos modos de estar no mundo | 181 |
| 7.3.3 | Medo do currículo que não ouve as vozes “que fazem” e “se fazem” na escola | 193 |
| 7.3.4 | Medo da desidealização da escola | 205 |
| 7.4 | PELAS OUSADIAS | 216 |
| 7.4.1 | Ousadia da rigorosidade metódica | 218 |
| 7.4.2 | Ousadia de continuar a aprendendo com o outro, com o próprio educando | 225 |
| 7.4.3 | Ousadia de qualificar os espaços de formação em (re)transformação | 232 |
| 7.4.4 | Ousadia de ir além da sala de aula | 242 |
| 7.5 | MEDO A DESPEITO DA OUSADIA, OUSADIA A DESPEITO DO MEDO... .. | 252 |
| 8 | PALAVRAS EM (IN)CONCLUSÃO: ANDARILHAGEM PELOS MEDOS E OUSADIAS AO LONGO DA PEDAGOGIA DAS RESISTÊNCIAS, ANUNCIADORA DA REFEITURA DO “SER MAIS” | 260 |
| | REFERÊNCIAS..... | 267 |
| | ANEXOS..... | 278 |

1 INTRODUÇÃO: UM COTIDIANO MATIZADO PELAS RESISTÊNCIAS

E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar? [...] Que me entendam a analogia. Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo? [...] Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 1980, p. 12-13).

O escopo que desencadeia este trabalho de pesquisa é tencionado pela necessidade de enriquecimento da discussão sobre a formação de professores¹. Com ele pretende-se dar a condição de narrador, dar voz àqueles que, efetivamente tomados pela resistência, permanecem à frente das carteiras populares do Estado gaúcho. São aqueles que, muitas vezes, se veem como objeto de tradução das próprias experiências por outros que nem mesmo absorveram o chão da escola pública, ou, ainda, que não incorporaram o cotidiano de enfrentamento a que se submetem e são submetidos para continuar o ofício docente.

Desse modo, a sistemática da investigação tem como inspiração a continuidade do questionamento acerca do mundo experienciado², pois nasce das preocupações cotidianas de quem prolonga a afetação pela dignidade educativa.

¹ O termo “professores”, a partir desta inserção, recebe alteração e o reconhecimento de que o termo “educadores” se constitui o mais adequado para o estudo, haja vista que a pesquisante coaduna com a metáfora acima de Alves (1980). Entende, a pesquisante, que tal termo se adjudica como elemento de resistência ao discurso dominante que tem professor como mero trânsito de quem ensina para quem aprende. Educador como a árvore que necessita reiniciar o caminho da mudança, enraizando e anunciando a transformação, deixando de ser o eucalipto para ser, então, jequitibá.

² Refere-se ao estudo desenvolvido na dissertação de mestrado que teve como título “Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora”, realizado em 2004.

Dar seguimento ao processo pesquisante, sem cair no casuísmo teórico, ou mesmo empírico, a partir de Paulo Freire, continua a impor movimento. E o movimento agrega, fundamentalmente, a ideia de que é possível reinventar o mundo, colaborar com uma (re)construção menos feia.

O estudo que segue, dessa forma, tem como referência a “re-criação” e “com-vivência” no espaço da escola pública gaúcha, mais especificamente uma escola que compõe o Conjunto Habitacional “Ildo Meneghetti”, na cidade de Canoas, o Guajuviras³, bem como outros contextos de ação docente da pesquisadora, como os cursos de formação desenvolvidos na Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS) e a experiência docente em ágoras pedagógicas no Ensino Superior⁴.

Pesquisar e refletir, refletir e continuar pesquisando para um agir mais rigoroso, mais radical, no entendimento de que é possível desenvolver necessárias certezas provisórias, traz como tema o ensino e a educação de educadores. Remete à indagação pelo sentido da ação docente, da vida educativa, pela razão de educar e de ser educado. Trata-se de colocar no centro do estudo a interrogação que se carrega, consciente ou inconsciente, implícita ou explicitamente, pela significação do ato pedagógico em tempos de entremeio de séculos.

Trata-se, ainda, de uma investigação que reside em novas escavações em torno das antigas interrogações, tensões, imagens, (im)possibilidades do maior projeto que se possa ter em educação: a humanização. Essas (im)possibilidades entornam o projeto freireano e o cotidiano educativo vivenciado pela pesquisante. O cotidiano educativo, aqui, é compreendido como fonte geradora do presente estudo, pois impõe o estabelecimento de esforços para sua compressão, frente à complexidade que ora se firma.

³ Pela relevância do exemplo de resistência que se exprime a partir da história do bairro Guajuviras, observa-se um recorte historiográfico expressivo da Escola Estadual de Ensino Médio Cônego José Leão Hartmann na pesquisa intitulada “Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora” - dissertação de mestrado em educação defendida, em 2004, pela PUCRS- onde a autora recupera parte da luta de construção do bairro, bem como da escola. Nela são apresentados elementos que recuperam a histórica luta pela cidadania digna, fomentada por potencialidades, fragilidades e inúmeros desafios ainda presentes no mesmo bairro e na mesma escola, ainda em 2011. Logo, sugere-se a leitura da mesma, a fim de se recuperar o legado que há mais de vinte anos é fonte de inspiração àqueles e àquelas que resistem na luta pelo “ser mais” freireano.

⁴ Experiência docente realizada em disciplinas de cursos de especialização em gestão e supervisão educacional, em educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, docência na educação profissional nas cidades de gaúchas de Encantado, Santo Antônio da Patrulha, São Leopoldo, Charqueadas, Rolante, Osório, Caxias do Sul, Flores da Cunha, Porto Alegre, Dom Feliciano e Guaíba, entre outras.

Lugar de vivências pedagógicas em que inúmeras crianças, jovens e adultos das classes populares inscrevem corpos – docilizados ou nem tanto, submetidos ou nem tanto –, apresenta-se como pontual desafio àqueles que acreditam que inéditos viáveis⁵ possam viabilizar a minimização do cenário de exclusão social em que uma imensa minoria deposita vida, desejo, anseio, esperança. Percorrê-lo revela-se como elemento potencializador por permitir o estabelecimento do exercício de diálogo entre experiências e saberes, entre revelações, contradições, ocultamentos, entre medos e ousadias docentes no contexto da escola pública. Percorrê-lo traz ainda consigo as marcas pelo firmamento de (sobre)vivências e enfrentamentos docentes frente às tramas políticas, ideológicas, pedagógicas, visto que a cada troca de gestor público fundeia-se um regresso ao bancarismo pedagógico assentado em rituais vazios⁶, orientado pela excelência de uma “qualidade total” que inibe o crescente fracasso escolar, o fracasso social. O termo qualidade, por esse adorno, é entendido como eficiência-herança do modelo japonês de flexibilização do trabalho⁷ para adaptação frente às mudanças de um mercado cada vez mais dinâmico⁸.

A herança japonesa toyotista, que tem em sua matriz o modelo estadunidense fordista/taylorista, produziu a dupla custo/benefício e otimização do tempo e de recursos. É

⁵ Trata-se de categoria que compõe a obra freireana a ser dialogada, de modo mais sistemático, a partir do Capítulo 4.

⁶ Refere-se às constantes implementações, quer no âmbito estadual, ou mesmo federal, acerca de projetos, reconstruções curriculares que invocam o renascimento da meritocracia, de avaliações externas, do preenchimento de inúmeros relatórios, atas, cumprimento de prazos, preenchimento de formulários entre tantos, os quais inibem a ação pontual e reflexiva recorrente à volátil vida da escola, na própria escola.

⁷ Para Frigotto (2000), o termo “flexibilização” é um modo cínico de falar sobre a precarização do trabalho pelo desemprego estrutural que tem sua constitucionalidade, entre tantos, no tempo parcial ou na forma de contrato temporário.

⁸ Cumpre o registro de que, a partir da década de 1970, vários países capitalistas se direcionaram ao ordenamento do “Estado de Bem-Estar”, a fim de estabelecer relações de desenvolvimento entre o social e o econômico, pela dinâmica da política. Entre essas, a principal manifestação se deu pelo aumento de emprego para aumento da renda, do consumo e da produção, subsidiada por políticas salariais e de projetos de pleno emprego, bem como através dos serviços sociais, de políticas públicas como de aposentadorias, pensões, seguro desemprego, provisão de bens e regulamentação das condições de trabalho. No ingresso à década de 1980, observa-se grande crise econômica na maioria desses países e a inflação, o desemprego e o baixo crescimento econômico se tornam recorrências. Pelo espectro da culpabilização, o discurso neoliberal sugere que o Estado de Bem-Estar assuma a responsabilidade ao reduzir a capacidade de poupança e investimentos do setor privado - é o Estado inflacionador. O mesmo discurso sublinha que os gastos em serviços sociais aumentam o trabalho improdutivo, criando um contingente de assalariados dependentes do excedente gerado pelos setores produtivos, burocráticos, com estabilidade no emprego, consequentemente acarretando a falta de competitividade, principal fonte da inflação. Foi “preciso” uma nova forma de ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade – uma clara evocação à concorrência. Assim, foi necessário mudar a extensão de relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente e a educação em um produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. Chegava-se à franquia da desigualdade, viabilizada pela concorrência da educação pública no mercado, reforçada pelo discurso privatista da qualidade total.

partir dela que se carregam as metas do selo de qualidade e eficiência pela estampa dos ISOs, forçando a educação a reconhecer sua ineficiência pelos péssimos resultados de seus desempenhos perante o ciclo de avaliações internas e externas.

O discurso da “qualidade total”, apoiado em políticas públicas educativas (des)intencionalmente organizadas, transpostas pelo modelo vertical, firma-se em detrimento às práticas político-pedagógicas nascidas no chão da escola. É um discurso que ensurdece o processo de problematização, assim como a ampliação de condições que favoreçam a luta cotidiana pela reinvenção humanizadora da escola.

Há algum tempo, percorrer a obra freireana e a assunção de princípios freireanos que corroborem com a humanização do espaço público educativo na força de sua democratização, vem se configurando como ferramenta importante ao estabelecimento de estratégias que promovam alteração do presente cotidiano educacional. Logo, de caminhos que permitam indagar e assim avançar em torno do entendimento do mesmo, especialmente da compreensão de que é preciso provocar resistências educativas, mesmo que em pequenas brechas, para que então o sonho do “ser mais” (FREIRE, 2000b; 2000c; 2001; 2007a)⁹, de corroborar com a (re)construção da humanização se constitua instância de mudança para além de um movimento em micro, que se espraie em macroconquistas.

A luta pela reinvenção humanizadora da escola pública, proposta ancorada na perspectiva freireana de prática pedagógica, movimenta-se na contramão da ação docente calcada e restrita aos limites da profissão, especialmente neste final de década, no Estado gaúcho. São limites firmados pelas inúmeras demandas que se somam ao dia-a-dia do educador das classes públicas, pois a “ensinagem” do patrimônio humano carrega o desafio de aprender a ensinar a esperança de reinventar o próprio mundo. A díade “ensinar e aprender a ensinar”, somada à prática em meios populares, revela a fragilidade da formação docente, da compreensão do que é possível transformar, o distanciamento entre o desejo e a sua materialidade, dos estágios em que estamos postados com o comprometimento com o humano, com a causa educativa.

⁹ Explicitam-se algumas das obras que orientaram o argumento teórico de Freire em torno da categoria “ser mais” enquanto elemento articulador do legado freireano de humanização. Tal argumento encontra-se observado no Capítulo 3, intitulado “Epistemologia da cegueira *versus* epistemologia da visão: a humanidade que vemos e a humanidade que nos custa ver”.

Mesmo sendo os limites humanos compreendidos como condição cotidiana, aqui assinalados como os limites pedagógicos, é mister um distanciamento da tentação das certezas (VARELA e MATURANA, 2005) em que a solidez de perspectiva e de convicções, não contestadas, emitem a ideia de que as coisas são somente como aí estão, como são ditas e vistas; logo, não produzem outras alternativas, outros modos de viver. Por conseguinte, a vitalidade da produção da crítica é pontualmente subsidiada pelas denúncias, que têm o inconformismo como base de sustentação e, pelos anúncios o desdobramento lúcido e responsável de quem denuncia. Pontualmente subsidiada, do mesmo modo pelo olhar que produz “[...] imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolvimento nos estudantes e professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo” (SANTOS, 2009, p. 40).

O desequilíbrio de certezas pedagógicas frente às denúncias e possíveis anúncios no atual cenário da escola pública gaúcha é o objeto da presente Tese. Não anúncios de mais certezas, mas anúncios pedagógicos que se firmem pela rebeldia da busca e da possibilidade de outras configurações de narrativas que permitam a reconstrução de práticas atreladas às teorias mais palpáveis, mais viáveis ao cotidiano da escola pública e popular. Trata-se de dialogar em torno da necessidade de denunciar o atual processo de engessamento de práticas docentes, práticas que reduzem e manipulam a ação docente, segregando sua dimensão genuína sustentada pelo poder de criação e recriação¹⁰. Trata-se de anunciar que as ações possíveis carregam consigo a perspectiva humanizadora da docência: expressões do medo e da ousadia cotidianas.

Talvez a metáfora da liquidez das relações (BAUMAN, 2001) com o mundo e no mundo possibilite reconstruir narrativas que transitem e que expressem um pouco mais acerca da realidade humano-social, da mesma forma como a dos processos docentes. Na compreensão de que é possível estabelecer e, mesmo, de que estão sendo fundidas brechas – pequenos rasgos que imprimam o anúncio pedagógico no presente tempo histórico – imprime-se este estudo.

Como objetivo, tem-se a atenção aos rastros que possam (re)compor a memória da educadora-supervisora-gestora-pesquisadora como um de seus interlocutores, resgatando e

¹⁰ Referem-se aos projetos de metodologias de alfabetização importados pela Secretaria Estadual de Educação, que reduzem a ação docente a um planejamento rigorosamente demarcado do início ao término de cada aula.

decifrando um mosaico de falas, cartas, relatórios, apontamentos, fotografias, cadernos, eventos, reuniões, grupos de estudos, acontecimentos significativos que permitam explicitar a feitura da humanização no interior do ofício docente da escola pública estadual.

Busca-se compreender e refletir, refletir e compreender sobre os processos docentes entendidos como movimentos de reinvenções pessoais e profissionais, os quais são mobilizados pelo movimento da problematização de (sobre)vivência. Daí apresenta-se a relevância da pesquisa como instrumento de discussão acerca da ação dos educadores na perspectiva de sua (re)transformação permanente. De igual modo, de (re)transformação da presente pesquisadora, que, participando do mesmo processo, ora como pesquisadora, ora como partícipe da docência, da gestão do processo, reinventa-se, simultaneamente, visto que, à medida que o cotidiano da prática dá sinais de possibilidade, portanto exige ação pesquisante diferenciada, pesquisa de uma ação de quem também é participante.

Ressalta-se que a incidência do termo (re)transformação¹¹ não é nova na literatura. E aqui não se pretende estabelecer análise etimológica ou genealógica do termo, mas o elenco de algumas de suas incidências.

O termo “retransformação” é observado na obra “O capital”, de Marx, agregado aos atos que se transferem da venda à troca e dinheiro, para então de compra de dinheiro e mercadoria, como uma metamorfose que se orienta pelo ponto de vista de possuidor – como a mais-valia se origina capital, o capital se origina da mais-valia. Para o autor, a mais-valia como capital era a “retransformação” de mais-valia em capital chamada de acumulação de capital. De igual modo, o termo “re-transformação”, em Cota Pacheco (2004), se apresenta na Filosofia ante a impossibilidade cognitiva e volitiva do puro sujeito em que o saber humano se principia com um conceito que não diferencia objetivo e subjetivo. Como desdobramento, está entre objeto (A) e sujeito (B), pelos estados de imanência e transcendência. Para a autora, o sujeito objetivo transcende o sujeito da consciência humana e se encontra para realizar a razão com um a vir a ser real de Deus de consciência humana. Nas ciências naturais, pelo universo de pesquisas com leveduras, se tem a (re)transformação associada aos processos geneticamente modificados, traduzidos pelas sucessivas clonagens (SAIBO, 2010).

¹¹ O termo (re)transformação é observado de modo pela grafia, pelas seguintes formas: re-transformação e retransformação. Neste estudo, opta-se pela (re)transformação.

Pelo reconhecimento de que, com o termo (re)transformação, se pretende traduzir a necessidade humana de voltar a se transformar cada vez mais e com maior força, é que se reconduz a transformação em (re)transformação.

Por esse caminho, compreende-se a (re)transformação como uma espécie de metamorfose que se orienta pela contínua mudança do ser humano. Orienta-se pelo ciclo de renovações-readaptações-renovações, de reinvenções, fruto de um contínuo intento pelo aprimoramento da capacidade humana de se deslocar em ritmos e maneiras diferentes como contraponto à lógica institucionalizada de libertação, de emancipação humana.

Trata-se de (re)transformação como elemento originário das curvas e trilhas forjadas; como estância de enfrentamentos com que se traçam as vias de alternativas ante as contingências cotidianas. De igual modo, de (re)transformação da presente pesquisadora, que, participando do mesmo processo, ora como pesquisadora, ora como partícipe da docência, da gestão do processo, renovações-readaptações-renovações, simultaneamente, visto que, à medida que o cotidiano da prática dá sinais de possibilidade, exige ação de pesquisante diferenciada, pesquisa de uma ação de quem também é participante.

Na sequência do estudo, capítulo dois, têm-se o processo metodológico do estudo que abriga o problema, os objetivos, os caminhos e as trilhas de análise das (re)ações docentes emitidas a partir das discussões, dos documentos das memórias – notas, apontamentos e resenhas – em grupo de estudos. Uma composição originária da discussão dos educadores que, entre medos e ousadias, argumenta e sustenta os limites e as possibilidades da continuidade da utopia viável da emancipação, favorecendo a construção da *techné* enquanto produção empírica e teórica da pedagogia libertadora. Pela instigação de continuidade metodológica na pesquisa participante, o estudo em Brandão (1999) foi recorrente ao corolário investigativo de andarilhagem da pesquisante.

No capítulo três, o estudo reflete acerca dos conceitos de humanismo que tratam do processo antropológico sob o olhar filosófico da humanização, desenvolvendo um mapeamento acerca do presente hibridismo da condição humana em que está assentada nos cenários locais e globais em tempos de novo milênio. Tempos em que se perdeu e, ao mesmo tempo, encontrou-se o humano, o humanismo e sua humanização; tempos de ‘gentetudes’, conflitualidade paradigmática, conflitualidade epistemológica, conflitualidade planetária.

O capítulo quatro compreende revisão de literatura que consiste no entendimento das bases marxistas de Gramsci como estofo para o pensamento de freireano – reação ao liberalismo e ao neoliberalismo. Logo, a aproximação teórica entre Freire e Gramsci foi o intento de estabelecer entendimento em torno do projeto de libertação, da emancipação humana.

O capítulo cinco se apresenta pelo percurso freireano em torno da sua constitucionalidade de humanista humanizador. Constitui-se um recorte pelos humanismos que assim o projetaram em homem, educador humanizador. Tal recorte tem por fim a possibilidade de a educação ascender de uma geração de consciência hospedeira, que promove o oprimido, especialmente o horizontal, “o ser menos”, ao “ser mais”, ser de possibilidade da concretude, entre elas a pedagógica.

No capítulo seis, descreve-se a andarilhagem pela obra “Medo e ousadia” frente à sua recorrente necessidade em tempos de desequilíbrios. Essa andarilhagem foi potencializada, de modo especial, pelos caminhos que fomentaram a reinauguração do grupo de estudos, os orgânicos do chão da escola pública que, ao longo da descrição de quinze encontros de “leituras em diálogo”, reconduziram reflexões, notas e apontamentos a partir da obra em destaque.

O capítulo sete foi estruturado pelo ciclo de análises do elenco de informações contidas em resenhas, notas e apontamentos a partir da impregnação dos educadores com a obra em estudo, com o objetivo de estabelecer entendimento em torno dos medos e das ousadias dos educadores no tempo presente.

No capítulo oito, registraram-se as conclusões, onde a pesquisadora retoma o estudo, arguindo em torno da relevância do “ser mais” enquanto instrumento de luta pela resistência da humanização no chão da escola. Assim, reitera a força do legado freireano aos educadores que fazem a escola pública gaúcha.

Por esse esboço, defende-se a tese de que a atualidade do legado freireano impõe movimento à perenidade da construção do humanismo, logo da humanização, ainda ao final da primeira década do novo milênio. Refere-se à força do argumento de “ser mais”, enquanto inédito, que, por ora, custa a ser viabilizado, especialmente no campo da educação popular frente à aspereza de políticas educativas esvaziadas do entendimento de humano, ou mesmo, de humanização, assim como no prolongamento da própria ação.

Resistência e luta pelo sonho da reinvenção da escola constituem o legado de Freire à ação docente que se pontua por medo e ousadia.

O estudo argumentativo que pretende sustentar a tese dá-se pela sutura da ação docente, com especial atenção ao interior da escola pública. Firma-se, por esse gênero, pelo campo das ciências humanas, da educação. A narração pareceu o modo mais fiel de compartilhar as vozes da feitura do humanismo possível nas relações docentes vivenciadas na escola pública; vozes que aparecem no cotidiano educativo e que se procura compreender como estão se constituindo.

Tomam-se, com especial atenção, os novos conflitos, as novas interrogações, as novas tensões, as novas imagens que demandam medo(s) e ousadia(s) docentes nas andanças de pesquisante em estação de hibridismos. São tempos que permitiram compreender que a reinvenção da escola dá-se muito mais pelos arranjos, pelas teimosias e pelo estado da marginalidade, à margem da onda imposta pelas políticas de subjugação do que pela emancipação equacional e universal, ou seja, o cotidiano de pequenas conquistas, assim como de recuos é o que sedimenta a reinvenção. O tempo é agora; não é um tempo para o depois. O sonho que projeta a emancipação começa a ser questionado, e a materialização do inédito viável, viabilizado, desenha o “ser mais”, o que de humanismo se está ilustrando pelo ofício docente.

Como perspectiva teórica, percorre-se o encruzilhar do humanismo freireano, aqui assinalado como humanização, presente na Pedagogia libertadora freireana, no espectro educativo, especialmente a partir da obra “Medo e ousadia” e em humanistas que cunharam resistências pela reinvenção das lutas pelo “ser mais”.

Os novos modos de racionalidade, diante da dificuldade epistemológica de construir conhecimento científico sobre educação, se vislumbraram como alternativas docentes mais humanizadoras. A concepção de ciência baseada no método experimental de comparação de hipóteses não dá conta da inesgotável complexidade. No campo das ciências sociais, o experimentalismo, método clássico de ciência, não consegue propiciar um *corpus* sistemático de teorias, apenas escassas proposições legais e formais como respostas aos desafios da prática docente. É quase impossível construir teorias pedagógicas sob a escolástica do método científico; ainda que seja possível nos aproximarmos do desenvolvimento de modelos explicativos de sua realidade, ele difere. É quase impossível também à Sociologia, à

Antropologia, à Pedagogia tentar a construção científica de suas áreas de conhecimento, seguindo a normativa da narração da ciência natural (COLON, 2004).

Abordagens das questões pedagógicas mais realistas buscam, em outros tempos, outras racionalidades investigativas e interpretativas para fundamentar hipóteses, ou mesmo, proposições. Numa tentativa de “dar conta” da complexidade dos fenômenos estudados, incorrendo nas tradições filosóficas e metodológicas prolongadas ao longo dos séculos, provoca-se, por uma narrativa que se apresente como uma nova metáfora do mundo, da mesma forma, coerente. O caminho metodológico segue os tantos inéditos viabilizados que couberem e que fortalecerem a continuidade da reinvenção do humano. Desse modo, pretende-se contribuir com a pesquisa, mostrando que escutar as vozes da escola, as narrativas do seu próprio chão instiga a ideia de que a reinvenção educativa, mesmo em cenário de enfrentamentos, vem sendo possível.

2 PRODUÇÃO DE UMA *TECHNÉ*: ARGUMENTOS METODOLÓGICOS EM TORNO DA PESQUISANTE PARTICIPANTE

Uma crítica feita a partir da evidência de que todas e todos nós, cientistas sociais “puros” ou não, educadores, participantes ativistas de alguma causa social, étnica, política ou o que seja, sentimos, falamos e interagimos com pessoas e com símbolos e significados. Pessoas e seus sentidos de vida que, de um modo ou de outro, representam sempre escolhas, pontos de vista, imaginários e ideologias. E, qualquer que seja a nossa orientação teórico-metodológica, pesquisamos alguma dimensão da “realidade” e escrevemos algo desde as nossas investigações, sempre situados em algum tempo-lugar social. Nunca se fala ou se escreve “fora do Planeta” e “para além do Mundo” (BRANDÃO, 2005, p. 3).

A experiência acadêmica de pesquisante, a experiência educativa no interior da escola pública gaúcha e, igualmente, a experiência de militante periférica não permitiram manter distanciamento da realidade vivida junto ao processo de pesquisa. A premissa de que pesquisar a realidade é estar comprometido com essa mesma realidade é o que acompanha o itinerário da pesquisante.

“Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo” (BRANDÃO, 1999, p. 19).

Pesquisar a própria realidade revigora-se a partir da dimensão produzida pela ressignificação do conceito de *techné*, de origem grega, que designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados, entendidos como produções sólidas, diferentemente de mera rotina. Nesse sentido, *techné* corresponde

[...] à moderna palavra *teoria*, sobretudo nos passos em que se contrapõe à mera experiência. *Techné*, por sua vez, distingue-se como teoria, da teoria, no sentido platônico de ciência pura, já que teoria (a *techné*) é concebida em função de uma prática (JAEGER, 2003, p. 653).

A *techné* é um saber baseado no conhecimento da verdadeira natureza do seu objeto, sendo capaz de dar conta das atividades quando tem consciência de suas razões, segundo as quais procede, pois tem por missão servir a parte melhor do objeto de que se ocupa (JAEGER, 2003, p. 656).

No presente estudo, a *techné* se faz presente pelo surgimento de algo produzido entre o novo e o velho, pela aventura do novo saber sedimentado pelos saberes anteriores originários da própria prática, aportados pela realidade vivida. É nessa aventura que se instaura a arte de poder e querer refazer saberes na essência da ação, da realidade.

Ao propósito de pesquisa, compreende-se a pesquisa qualitativa, visto que o estudo não está sustentado pela quantidade de resultados obtidos na pesquisa quanto à quantificação da problemática, mas, sim, pelo ressaltar da qualidade do processo a ser criado, recriado, ao ser realizado.

Junto a Minayo (2008), reitera-se que o objetivo das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, que a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva como toda a riqueza de significados dela transbordantes. Logo, a pesquisa qualitativa necessita responder a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não se pode quantificar: universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

Cabe ressaltar que está aí a pujança desse tipo de pesquisa enquanto elemento de contribuição à reinvenção docente – logo, da escola na têmpera de sua humanização, pois o processo “movimento” não a reduz a um receituário de saberes.

Como sempre nos lembra Paulo Freire, educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos. O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem (BRANDÃO, 1999, p. 19).

O estudo integra, com essa proposição, a pesquisa qualitativa (BRANDÃO, 1999), pois tem em seu seio a realidade. A capacitação de quadros e a aquisição de conhecimentos são dimensões inseparáveis e interligadas de um mesmo itinerário político-pedagógico, de tal modo que a finalidade de quaisquer pesquisas deva ser a produção de novos conhecimentos: que estabeleçam o reconhecimento, que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com os quais se trabalha.

Contudo, abaliza-se que

[...] se o pesquisador quer tornar-se apenas um membro a mais do grupo, ele acaba por se anular e se negar a si mesmo, [...] se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. A verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre risco de identificação excessiva do pesquisador como os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação (BRANDÃO, 1999, p. 28).

A reflexão pela importância e aprofundamento de (re)conhecimentos que se traduzam em práticas mais humanizadoras é o modo de contribuir à problematização do ofício docente junto ao grupo de estudos e à análise dos registros resenhados pelos educandos dos cursos de especialização.

Para tanto, é preciso estabelecer certo distanciamento, como observado por Brandão, por parte do pesquisante em relação à realidade e à ação do grupo, ou seja, uma equilíbrio entre inserção e distanciamento. Inserção e distanciamento implicam tensões: tensões permanentes entre risco de identificação excessiva junto à realidade e a necessidade de manter recuo, com vistas a uma reflexão mais pontual e crítica acerca do vivido.

Pode-se afirmar, a partir do artesanato da pesquisa, que o caminho proposto pela metodologia da pesquisa participante apresenta a relevância do estudo.

Basicamente os participantes que, através da discussão das unidades, objetivam um problema do meio, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e protagonistas, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação eficaz para enfrentá-los. [...] a problematização vai-se estruturar numa tríplice dimensão: identificação e especificação de um problema, na realidade concreta; análise problematizada dessa questão e realização de uma ação que tende a superá-la (GAJARDO, 1986, p. 32).

Assinala-se, como apoio teórico acerca dos procedimentos da pesquisa participante, que a proposta de Brandão (1999) parece ser a mais adequada, uma vez que se orienta por um planejamento flexível, sem a existência de fases rigidamente ordenadas.

Os caminhos trilhados buscaram o reconhecimento mais efetivo e concreto da contribuição do humanismo contido na obra de Freire à (re)transformação de docente

concreto¹², no chão da escola pública gaúcha. Logo, permitiu-se dizer que o movimento de pesquisa no *locus* foi fator determinante.

A reinvenção da escola não se desloca pela busca investigativa de uma uniformidade da ação, ou seja, a escola, mesmo assentada na vigência do modelo de capitalismo globalizante, tem realidades multiformes que a atravessam de modos distintos.

Para Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 11),

[...] a construção social de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular [...] as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e as reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola.

A expressão “local”, tomada pelas autoras, explora os modos internos com que a escola se instaura, suas tramas, seus modos de (sobre)vivência.

Como tema, enveredou-se no campo da formação docente em diálogo com a obra “Medo e ousadia”: diálogos em torno da atualidade da pedagogia freireana no espectro de sua humanização, o “ser mais”, há mais de duas décadas depois de sua publicação. Como indagação, insere-se a seguinte problemática: “Que medo(s) e ousadia(s) demandam a humanização de docentes de classes populares no presente tempo híbrido?”

A partir dessa problemática, traçam-se como objetivos:

- a) reconhecer a consolidação e a fragilização que se firmam como fronteiras do processo de humanização em tempos de hibridismo;
- b) mapear os pressupostos teórico-práticos que orientaram e que continuam a orientar a educação libertadora;
- c) sublinhar a potencialidade pedagógica da obra “Medo e ousadia” ao contexto de reinvenção da escola, por meio da humanização do ofício docente de classes populares: o “ser mais”, a partir da insígnia ‘medos e ousadias’ dos educadores.

Como procedimento de pesquisa, sinaliza-se uma pesquisa participante junto aos docentes do universo de uma escola pública da rede estadual da cidade de Canoas, no bairro Guajuviras, assim como análise de registros resenhados da obra “Medo e ousadia” pelos

¹² Formação “na” e “para” a docência, diferente da formação em tese, que se destina apenas a um “para” docente.

educadores, educandos de cursos de especialização em Gestão e em Supervisão Educacional entre os anos 2005 e 2009¹³.

Desse modo, o processo de pesquisa realizou-se nas seguintes etapas:

- a) pelos educadores de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, a fim de coletar informações, registros docentes sobre o processo de vivência em grupos de estudos organizados pelos apontamentos e notas durante as “leituras em diálogos”, para o estudo da obra “Medo e ousadia”;
- b) pelos educadores que, em cursos de pós-graduação, juntamente com a pesquisadora, produziram cerca de 70 resenhas a partir da obra em questão;
- c) impressões gravadas no acervo da memória da pesquisante educadora, gestora, supervisora: foram tomadas falas, depoimentos e episódios, registros fotografados, escritos, rememorados dos processos vividos na escola pública gaúcha; vividos também no âmbito dos cursos de especialização em Gestão e Supervisão ao longo da experiência docente em ágoras no Ensino Superior.

Tais procedimentos respondem à exigência pelo grau de legitimidade colocado à pesquisante e aos pesquisados, pois, como Engers ressalta, a pesquisa-ação é, simultaneamente, um coletivo e um individual, teoria e prática, envolvendo, de forma constante, ação-reflexão em grupos de estudos que questionam seu trabalho e buscam aperfeiçoá-lo e se aperfeiçoar (1999, p. 48).

A intencionalidade do estudo, portanto, teve como meta discutir, junto aos docentes, a pertinência de Freire à humanização do ofício, um “ser mais”, especialmente a partir da obra “Medo e ousadia”. Buscou-se refletir com eles e, assim, salutar a importância de se conhecer e aprofundar os sentidos da humanização no vigor do “ser mais”, promovendo a continuidade da reinvenção da escola.

¹³ Assinalo que os apontamentos e as notas ao longo das “leituras em diálogos”, assim como e resenhas são originárias de educadores da rede pública do estado gaúcho em âmbito estadual e municipal das cidades com quem se estendeu o estudo.

3 EPISTEMOLOGIA DA CEGUEIRA *VERSUS* EPISTEMOLOGIA DA VISÃO¹⁴: A HUMANIDADE QUE VEMOS E A HUMANIDADE QUE NOS CUSTA VER

Mais do que nunca, sinto que a raça humana é somente uma. Há diferenças de cores, línguas, culturas e oportunidades, mas os sentimentos e reações das pessoas são semelhantes. Pessoas fogem das guerras para escapar da morte, migram para melhorar sua sorte, constroem novas vidas em terras estrangeiras, adaptam-se a situações extremas [...] (SALGADO, 2000, p. 12).

A urgente necessidade de compartilhar alternativas possíveis ao mundo educativo possibilita o trânsito pelas trilhas que compõem o paradoxo humano em tempos de contradições, de desafios, de complexidades. São tempos de (sobre)vivências, tensos; tempos que dão sinais de um mundo efervescente, colapsado pela transição das respostas, imerso em dúvidas, congestionado pela velocidade de informações, enfraquecido pela exacerbação das desigualdades; tempos que teimam em sustentar a frágil existência da vida humana.

Um olhar atento em direção à histórica hominização¹⁵ de homens e mulheres provoca desafios, certo ceticismo em torno dos caminhos que a originaram. A célebre evolução do australopiteco ao *homo sapiens*, ao *homo faber*, ao *homo sapiens* (VEEN e VRAKING, 2009), da bipedização à forma ereta faz questionar: Afinal, o que nos tornamos? Seres melhores ou piores? Seríamos seres fragmentados, distantes da condição humana ou aproximados da própria consciência de estar sendo e, ao mesmo tempo, não sendo gente? Humanizamo-nos? Como se vê o homem?; O que se vê, o que se quer ver do homem?

Pelo escorregamento de mundo, de ser, de humano, Saramago, em seu “ensaio”, afiança a seguinte cegueira:

Como está o mundo, tinha perguntado o velho da venda preta, e a mulher do médico respondeu: Não há diferença entre o fora e o dentro, entre o cá e o lá, entre os poucos e os muitos, entre o que vivemos e o que temos de viver. E as pessoas, como vão? perguntou a rapariga dos óculos escuros. Vão como

¹⁴ Assinala-se que, como elemento de narrativa, apodera-se do rico elenco espraído por Boaventura de Sousa Santos. Entretanto, o mesmo não se difundiu como análise criteriosa de seus extraordinários campos conceituais para a presente tese. Apoiou-se em seus campos, sem aprofundá-los, mesmo reconhecendo-os como artefatos indispensáveis, logo se carrega o olhar teórico boaventurano, sem ao menos explorá-lo. Perdoai!

¹⁵ Termo que expressa a noção do humano produzindo-se e produzindo pela cultura.

fantasmas, ser fantasma deve ser isto, ter a certeza de que a vida existe, porque quatro sentidos o dizem, e não a poder ver [...] (SARAMAGO, 2006, p. 233).

A existência humana compartilha a contradição de avanços econômicos, tecnológicos, digitais. As megalópoles denunciadas por Sebastião Salgado¹⁶ registram oceanos de pobres que reinam em inúmeras ilhas de riquezas. Os paraísos são para alguns e para algumas, que, de sangue azulado pelo tempo, se tomaram pela “imaculagem”.

As favelas proliferam e, conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU), até 2020, a população mundial ultrapassará um bilhão e 400 milhões de pessoas. Essa população constituirá vida suscetível à fome, à falta de saúde, de educação, subjugada à violência e à discriminação. No Brasil, é provável que o processo de favelização encaminhe um a cada quatro brasileiros e brasileiras; logo, serão 55 milhões, um quarto da população (ROLNIK, 2008).

Sobre o atual contexto de desigualdade social, Lampert (2005, p. 23) assevera que 700 milhões estão desempregados; 200 milhões de crianças em trabalho impróprio; 1,4 bilhão em pobreza absoluta; um bilhão está no limiar da pobreza; 780 milhões passam fome; 17 milhões são refugiados; 25 milhões, exilados; 1,3 bilhão de adultos não sabem ler e escrever; 2,3 bilhões não têm acesso à saúde; 14 mil crianças morrem a cada ano sem alcançar 5 anos de idade; 26 dos 40 milhões portadores do HIV estão na África.

Mulheres continuam a constituir os dados de uma estatística vergonhosa da sociedade mundial, que, a caminhos lentos, seguem ao encontro da igualdade de gênero.

Análise de Organizações Não Governamentais (ONGs) em prol da mulher¹⁷ registram que a sociedade chinesa, após enfrentar o infanticídio feminino, luta por alterar a atual situação de desigualdade de gênero gerada pela falta de equidade - para cada nascimento de uma menina, existem 30 meninos. Com esses números, é provável que a China possua, no ano de 2020, 40 milhões de homens solteiros para cada mulher igualmente solteira.

¹⁶ Refere-se à exposição fotográfica do autor, disponível no endereço eletrônico: <www.terra.com/sebastiao1p_mega_opener.html>. Acesso em: 20 ago. 2009.

¹⁷ Registram-se as seguintes organizações: <<http://www.unfpa.org>>; <<http://www.unicef.org.br>>; <<http://www.unifem.org.br>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

As africanas e as asiáticas, assim como em muitas das comunidades islâmicas dos Estados Unidos da América e Canadá, sofrem mutilações, extirpação de órgãos genitais sem ao menos o uso de anestesia.

Na Ásia e África, a pena de morte e o apedrejamento às adúlteras é ato comum. Em muitas comunidades, as viúvas africanas são obrigadas a manter relações sexuais com cunhados ou outros destinados a tais atos a fim de retirar o espírito do marido morto do corpo e da aldeia da viúva.

Também na Índia há registros de que, em algumas comunidades, as viúvas são incluídas no ritual de cremação do próprio marido, ou mesmo, acusadas de bruxaria, sendo decapitadas¹⁸.

As muçulmanas continuam sujeitas a um grande número de restrições, como usar roupas que cubram o corpo todo. Poucas ainda chegam à escolarização, não podendo viajar sozinhas ou dirigir automóveis.

Na Arábia Saudita, as mulheres dirigem apenas até os 40 anos, em determinados horários, e devem ter um celular ligado dentro do veículo. No Irã, continuam as execuções¹⁹.

Em Bangladesh, a punição se dá pelo ácido no rosto das mulheres que rejeitam investidas sexuais, casamentos arranjados ou a clausura imposta por maridos e pais.

Infelizmente, também no Brasil há dados²⁰ expressivos em torno da violência contra a mulher: 70% das mortes femininas estão ligadas à violência doméstica; a cada 4 minutos, uma mulher é violentada. A ONU, em 2006, alertou que, no Brasil, os crimes de violência contra a mulher ocorreram em 43,6% na faixa de 18 a 29 anos; 38,4% na faixa de 30-49 anos; 80% dos casos são de lesão corporal. A desigualdade feminina se mantém inclusive

¹⁸ Tal informação encontra-se no documentário da National Geographic, veiculado no dia 31.03.2008, às 07h44, intitulado “Caça às bruxas”.

¹⁹ O enforcamento da jovem pintora Delara Darabi, de 23 anos, na prisão iraniana de Rasht, ocorrido no dia 01.05.2009, é prova do “homicídio legal” realizado pelo Estado. O enforcamento já havia sido anunciado como evento em praça pública, tendo o corpo sido pendurado por guindaste. Contudo, vinha sendo adiado pela forte pressão mundial. A barbárie, para olhos ocidentais, ocorreu em uma sexta-feira, no dia sagrado para os islâmicos xiitas. Delara Darabi, presa desde 23.12.2003, negou em juízo ter sido autora do crime de homicídio, mas nem a confirmação por oficial junto à prova pericial técnica alterou a lei iraniana de sua execução. Disponível em: <<http://maierovitch.blog.terra.com.br/2009/05/02/enforcamento-da-pintora-confira-o-ultimo-dialogo>>. Acesso em: 2 maio 2009.

²⁰ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u100779.shtml>>; <http://www.violenciamulher.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1213&Itemid>; <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1257650-5598,00.html>>; <http://noticias.uol.com.br/ultnot/afp/2007/11/26/ult_34u193798.jhtm>. Acesso em: 20 ago. 2009.

no parlamento brasileiro, onde há 54 mulheres para 540 homens; de 58 países, o Brasil é o penúltimo em participação política feminina. A renda da mulher brasileira, em geral, é 505 vezes menor que a do homem brasileiro. É bem possível que apenas em 2490 seja alcançada a igualdade de gênero. Continua-se o complexo de Hipácia²¹ que, apesar da notória sabedoria, não conseguiu fugir do mutilamento, da morte, da violência.

Crianças permanecem como as grandes vítimas da violência doméstica, da violência das tragédias naturais, da violência do exílio, da violência das guerras, da violência social. Gerações órfãs, mutiladas, toxicodependentes, portadoras de HIV, erotizadas, sobreviventes *das ruas e nas ruas*, exiladas, refugiadas, sem-terra, detentas compõem o retrato da infância contemporânea²².

Aproximadamente 180 milhões de crianças e jovens menores de 18 anos enfrentam as piores condições de trabalho, executando tarefas de risco, enfrentando escravidão, trabalhos forçados, recrutamento forçado em exércitos, em prostituição e em outras atividades ilegais (UNICEF, 2009).

No mundo há uma legião de operários composta de 122 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 14 anos. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2009), mais da metade das crianças exploradas desempenha atividades consideradas perigosas. Oito em cada dez crianças trabalhadoras vivem na Ásia ou na África subsaariana (60% do total habitam na Ásia e outras 23% no continente africano). A América Latina concentra 8% do trabalho infantil, contra 6% no norte da África e no Oriente Médio, e os 2% restantes nos países desenvolvidos e nas antigas economias socialistas²³.

O continente africano apresenta-se como o mais periférico dos periféricos. Longe de ser reconhecido como o seio da humanidade, vê-se mergulhado em contínuo desconforto social, em clima de ausências sociais, territoriais, de humanização.

²¹ Hipácia (370-415 d.C.) foi a última grande cientista de Alexandria, filha de Theon, um renomado filósofo, astrônomo, matemático e autor de diversas obras, professor da Universidade de Alexandria. Hipácia estudou filosofia, matemática, astronomia, religião, poesia, artes, oratória e a retórica, matemática e astronomia na Academia de Alexandria. Aos 30 anos, tornou-se diretora da Academia de Alexandria. Numa tarde de 415, Hipácia foi arrancada de sua carruagem, teve suas roupas rasgadas e foi arrastada nua para a igreja. Lá foi massacrada, e sua carne foi esfolada de seus ossos com ostras afiadas e seus membros, ainda palpitantes, foram atirados às chamas (SAIZ, Francisca. Disponível em: <<http://br.geocities.com/perusecm/hipacia.html>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

²² Vide *site* da UNICEF. Disponível em: <<http://www.unicef.org/spanish/salgado/>>. Acesso em: 2 maio 2010.

²³ Disponível em: <http://www.observatoriosocial.org.br/arquivos_biblioteca/conteudo/1888ER9_52a56.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2009.

Nunca tantas pessoas morreram de fome, de miséria como no século XX²⁴. Se isso não bastasse, a primeira década do novo século despede-se com pandemias, febres, gripes que demonstram a fragilidade do argumento “era de conhecimento”.

Em boa parte da literatura, o termo conhecimento tende a ser relacionado, de modo geral, à informação e à ciência. Dado, de um lado, o maciço processo de disseminação da informação e do discurso de que cada vez é mais intensa a facilidade de acesso a ela devido ao desenvolvimento da informática e dado, de outro lado, o acentuado processo de valorização/vulgarização da ciência, seja por meio da mídia, seja pela veloz multiplicação de produtos cuja origem é atribuída aos avanços científicos, não é de estranhar que rapidamente seja divulgada a crença de que vivemos na sociedade do conhecimento (FERRETI, 2008, p. 114).

Tragédias naturais cumprem resposta à perversa dominação e destruição em que é submetido o planeta. A desertificação e a falta de água dão sinais de alguns dos próximos desafios desse entremeio de séculos e milênios.

Cresce-se, multiplica-se e vive-se um pouco mais, mas sem dignidade.

O planeta abriga mais de 6 bilhões de pessoas. A expectativa de vida aumentou; entretanto, o duelo longevidade *versus* desigualdade se mantém, pois, para a maior parcela da humanidade, a mais velha, a dignidade permanece distante.

O fenômeno da globalização entre o final do século XX e início do século XXI permite que a humanidade concentre riquezas jamais registradas na história. No Brasil, 20% da população concentram 75% da riqueza, deixando os 25% restantes da riqueza para 80% da população. As minorias são grandes majorias em minoria.

Novos ventos, novas formas de colonialismo e de barbárie ajudam a dinamizar o processo e as estruturas que dominam o capital humano. Provocam tensões, antagonismos, conflitos, guerras. Por outro lado, possibilitam a criação de movimentos sociais que desequilibram tal cenário, produzindo o desenvolvimento de condições de vida e trabalho um pouco mais dignas.

Segundo Altmann (2002), a desigualdade, mesmo a globalização, não interessa e precisa ser amenizada. Wolfensohn, durante sua presidência junto ao Banco Mundial no quinquênio 1995-2005, alertava que não era possível manter a desigualdade, sendo

²⁴ Cumpre registrar que o núcleo da causa encontra-se em sua distribuição, visto que se produz o dobro de alimentos necessários aos mais de seis bilhões de habitantes do planeta.

necessário criar oportunidades para que as pessoas se desenvolvessem, logo que consumissem.

Vive-se a sociedade dos corpos, das imagens, sob o signo do consumo e do excesso. Compra-se e vende-se para compensar a angústia da existência, do vácuo que toma conta. O apelo da era da beleza e do capital se mantém pelos discursos impostos. É preciso estar feliz, consumir, divertir-se, conectar, siliconizar, não se deixar tomar pelo ócio, não perder tempo. Vive-se em tempo de excessos, de materialismo, tempo mutável.

O estágio de acelerado ritmo transformador faz perceber que a mudança mudou e que o novo nasce velho. Logo, há um valor atribuído ao tempo, à velocidade, de tal modo que, quanto mais rápido, melhor. E o tempo parece escorrer ao mesmo ritmo desordenado e intenso, como nos relógios da obra de Dalí²⁵, submetendo à escravidão, desorientação em meio à depressão, bipolaridade ou multipolaridade em plasmas de angústias, sofrimento. Sofre-se pela hipoteca do tempo e, com ele, a de sonhos perdidos, não realizados, pois, como na canção de Lulu Santos (1996), “o tempo voa e escorre pelas mãos”.

Assim, o tempo *chrónos*, tempo cronológico e o tempo *kairós*, tempo de relação, convivência, parecem assumir posições confrontadoras, mostrando-se insuficientes. Queixam-se um do outro, planejam a dominação. Não compreendem que é impossível dissociá-los, mas interligá-los, transdiscipliná-los para que vivam em comuna, justapondo-se.

É nesse contexto que também a escola, especialmente a escola brasileira, demonstra fragilidades na estrutura e no funcionamento de projetos educativos, no projeto de educar o seu povo, de também humanizar.

As teorias acadêmicas (BERTRAND, 2001), que persistem ao novo século, definem as características para a formação geral de “pessoas cultivadas”. Com origem no termo *acadêmico*, que, na prática de Platão, em sua *Akademeia*, se distinguiu por um ensino sério e de qualidade, nos saltam duas tendências, contraditórias: tradicionalistas e generalistas.

A problemática subjacente às teorias acadêmicas recorre à ausência de cultura dos estudantes, à formação geral deficiente, à especialização prematura dos conteúdos ensinados no pós-secundário atestado de um fracasso, como se os bárbaros estivessem à porta.

²⁵ Refere-se à obra “A persistência da memória”, de 1931.

O século XX assistiu à explosão da informação, que, de certo modo, perturba os esquemas de interpretação da realidade, promovendo um vazio ao compreender a própria realidade. Com o rápido progresso nas diversas áreas e o acesso a culturas diferentes, torna-se difícil uma visão de mundo, um mundo cheio de informações, como distingue Morin (2000, p. 47): “T. S. Eliot²⁶ dizia: ‘Qual o conhecimento que perdemos na informação, qual a sapiência que perdemos no conhecimento?’ Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência”.

Ainda que avanços sejam conquistados, pesquisas apontam para um número expressivo de despreparo profissional, propostas pedagógicas desarticuladas, mal-estar docente e, também, o discente.

Tal fato encaminha para a instituição de um estado de precariedade educacional, ensino de uma aprendizagem desconexa do mundo, da realidade, pouco reflexiva, reprodutiva.

Trata-se aqui de outros êxodos: êxodos dos bancos escolares. Prova disso é o resultado do Censo Escolar que contabilizou 56,5 milhões de matrículas em 2005, considerando todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esses dados, em comparação ao ano anterior, demonstram queda de 0,7% no número total de matrículas, o que corresponde a uma redução de 379 mil matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A redução no Ensino Fundamental foi de 1,4%, concentrada no primeiro segmento (1ª a 4ª séries). No Ensino Médio, a matrícula apresentou uma variação negativa de 1,5% em comparação com 2004. A queda na matrícula nas cinco séries iniciais do Ensino Fundamental (-1,6%) já era esperada, pois reflete tanto a melhoria do fluxo escolar – indicando que o sistema de ensino brasileiro vem diminuindo a retenção de alunos nos anos iniciais – quanto à transição demográfica em curso no país. Na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende a população jovem e adulta que não completou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade própria, o Censo Escolar de 2005 registrou, ainda, uma redução de 1,8%

²⁶ Morin refere-se ao prêmio Nobel de Literatura (1948), Thomas Stearns Eliot (1888-1965), poeta, dramaturgo, ensaísta. Inglês com posterior nacionalidade estadunidense, em 1934, produziu a obra “The Rock”, em que registra: “Where is the Life we have lost in living? Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?” – onde está a vida que perdemos no viver; onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?; Onde está o conhecimento que perdemos na informação? (Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u329.jhtm>>; <<http://www.wisdomportal.com/Technology/TSEliot-TheRock.html>>. Acesso em: 15 set. 1999.

nas matrículas. Esta situação revela a necessidade de alternância. Não faltam apenas escolas de qualidade, faltam também ferramentas que auxiliem com a questão da reprovação e evasão escolar, em especial nas classes populares²⁷.

O Brasil nunca antes presenciou número tão expressivo de população letrada, de escolas, de investimento. Porém a demanda do analfabetismo, do semianalfabetismo continua desenfreada. Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, já registravam índices desconfortáveis a todos e todas que pela educação (sobre)vivem: o Brasil assumiu a 126º lugar (de 142) no *ranking* da repetência no EF; 53% concluintes do EM sem ler e interpretar; 15,2 milhões sem qualquer instrução ou -1 ano; 19,3 milhões com 1-3 anos de estudos; 36 milhões com 4-5 anos de estudos; 71 milhões acima de 15 anos, sem o Ensino Fundamental completo e, na Educação de Jovens e Adultos, 15-20% reprovam e 25-30% evadem.

Outro sistema de avaliação, a Prova Brasil/2005²⁸, constatou que a rede pública, nas esferas municipal, estadual e federal, recebe 86% da população estudantil brasileira, no Ensino Fundamental e Médio, e os resultados dessa avaliação são igualmente alarmantes. Em Língua Portuguesa, na 4ª série, foram 172,9 pontos para a média mínima de 200 pontos; isto quer dizer que 55% das crianças estão no estágio muito crítico ou crítico, baixo grau de alfabetização, baixa fluência na leitura. Na 8ª série, a média foi de 222,6 pontos para a média mínima de 300 pontos. Em Matemática, na 4ª série, foram 179,9 pontos para 200 pontos, ou seja, foram 52% adolescentes em estágio muito crítico e crítico; na 8ª série, foram 237,4 pontos para um mínimo de 300 pontos.

Por essa via, permite-se indagar: Que elementos de fidedignidade estão contidos em tais dados? Que rudimentos de “neutralidade” estão postos à superfície? Que desejam? Qual o viés que lhes permite o discurso do fracasso escolar? Em que pilastras se sustentam?

A institucionalização de políticas públicas de avaliação, como PROVA BRASIL, SAERS, SAEB, PROVINHA BRASIL, ENEM, ENAD, entre outras, não permite calar o questionamento quanto à intencionalidade instrumental. Os mecanismos de controle que se encarregam de selecionar conteúdos/conhecimentos a serem testados, de metodologizar o seu processo, até a emissão de resultados - por índices que expressam as “melhores” e as

²⁷ Dados extraídos do site do MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/dados.asp/>>. Acessado em: 10 nov. 2006.

²⁸ Organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

“piores” instituições educacionais do País – têm como referência uma educação eurocêntrica, de cultura etnocêntrica, descentrada de universalização da emancipação humana. A indústria da revisão, da preparação para tais provas vem, a cada ano, movimentando o contexto pedagógico e dando a matriz da prática docente. A cada novo ano letivo, observam-se sinais do controle de tais instrumentos, levando docentes a estágios de preparação de seus discentes para melhor avaliação, melhor colocação no *ranking* de Estados, de universidades, de escolas. Sendo assim, o currículo contido nesses instrumentos começa a imperar no cotidiano da sala de aula, levando abaixo propostas pedagógicas exaustivamente promovidas no chão da escola. Além disso, é preciso dialogar em torno dos mesmos instrumentos aplicados aos brasileirinhos de Lagoa Santa, de Breves, do Guajuviras, com fome ou não, em situação de abandono ou não, vitimizados pelos maus tratos ou não, de adolescentes, crianças PNEES – portadores de necessidades especiais - leves, médias ou não.

Com isso, observa-se uma campanha vergonhosa e desleal pela privatização da educação brasileira. Tal campanha é assegurada por reforços silenciosos e sugestivos da promoção e publicização dos sistemas de avaliação de ensino, os quais pretendem comprovar a impotência do ensino, acirrando a concorrência entre escolas como um modo válido de superação dos obstáculos.

O (des)nexo privatização e subvenção carrega o caráter meritocrático e de mercantilização da educação, agravando a situação de exclusão.

A extensão do desafio educativo tem cimento na base da globalização, enquanto condição promotora de múltiplas quebras dos modos de viver na contemporaneidade. Tais quebras abalam os quadros sociais e mentais de referência, de significado, de tempo e de espaço, induzindo aos novos modos de ser, aos novos modos de consumir.

A “doutrinagem” é mantida a partir das diretrizes neoliberais, que submetem pessoas e governos ao comércio, produção, capital, serviço, arte, e a educação ao mercado afinado pelo sustentáculo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Mercado Comum Europeu, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros.

Assim também uma educação determinada pelo codinome “competências e habilidades” é, por conseguinte, produzida por um sistema de ensino que agrada ao

mercado, que ensina quem aprende e ensina quem ensina aprender a aceitar, do mesmo modo a não produzir crítica.

Como produção de teoria crítica, Santos (2005, p. 24) indaga sobre a dificuldade em se produzir a crítica nesses novos tempos. Entende por teoria a que não reduz a realidade ao que existe. Trata-se de um campo de possibilidades que define e avalia a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. Superar o que é criticável no que existe é o seu principal pressuposto, pois não se esgotam as possibilidades de existência. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar essa superação. Os tantos problemas que os causam obrigam à interrogação crítica sobre a natureza e a qualidade moral da atual sociedade e a busca por alternativas teoricamente fundadas em respostas dadas a tais interrogações.

As promessas da modernidade, por não serem cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. Para além da hegemonia, Santos alerta para o alargamento da alienação²⁹ social a que se está submetido. Em vez do assentamento do consenso, passou-se a conviver como assentamento da resignação. “O que existe não tem de ser aceito por ser bom. Bom ou ruim, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar” (SANTOS, 2005, p. 35).

Os neoliberais sustentam também que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-la melhor em suas múltiplas manifestações. Nós dizíamos que uma educação não-autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza desse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve

²⁹ Por alienação, tem-se o registro (ARANHA e ARRUDA, 2003) com a perda do usufruto ou posse de um bem ou direito pela venda, hipoteca. Nas esquinas, cartazes, dizendo: "Compramos seu carro, mesmo alienado", refere-se a alguém como alienado mental, que tal pessoa é louca. Alienista é o médico de loucos. A alienação religiosa aparece nos fenômenos de idolatria, quando um povo cria ídolos e a eles se submete. Em Rousseau, observa-se que soberania do povo é inalienável, pois pertence somente ao povo, sem outorgá-la, deve exercê-la. É o ideal da democracia direta. Denomina-se alguém de alienado quando se o percebe desinteressado de assuntos considerados importantes. “Em todos os sentidos, há algo em comum no uso da palavra alienação: no sentido jurídico, perde-se a posse de um bem; na loucura, o louco perde a dimensão de si na relação com o outro; na idolatria, perde-se a autonomia; na concepção de Rousseau, o povo não deve perder o poder; o homem comum alienado perde a compreensão do mundo em que vive e torna alheio à sua consciência um segmento importante da realidade em que se acha inserido. Etimologicamente a palavra alienação vem do latim *alienare*, *alienas*, que significa "que pertence a outro". *Alius* é o outro. Portanto, sob determinado aspecto, alienar é tornar alheio, transferir para outrem o que é seu” (p. 45).

apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo (FREIRE e GADOTTI, 1995, p. 10).

Para Bauman (2009), o fim das utopias tem a ver com a metáfora que simboliza as eras pré-moderna e moderna. Na era pré-moderna, há o caçador como presença humana e, na moderna, o jardineiro³⁰.

Entende o mesmo autor que, para o nascimento da utopia, é preciso ter a forte sensação de que o mundo não está funcionando adequadamente e deve ter seus fundamentos revistos para um reajuste. A segunda condição é a existência de uma confiança no potencial humano à altura da tarefa de reformar o mundo, a crença de que o ser humano pode fazer, crença articulada à racionalidade, capaz de perceber o que está errado com o mundo. É necessário saber o que precisa ser modificado, quais são os desafios e ter força e coragem para erradicá-los. É preciso potencializar a força do mundo para o atendimento das necessidades humanas existentes ou que possam vir a existir. “É do jardineiro que tendem a sair os mais fervorosos produtores de utopias. Se ouvimos discursos que pregam o fim das utopias, é porque o jardineiro está sendo trocado, novamente, pela ideia do caçador”³¹.

É da utopia do jardineiro que se precisam extrair forças inteligíveis que permitam recolocar a causa educativa, que na perspectiva neoliberal é da privatização.

Desde 1995, de modo pontual, à educação são remetidos “pacotes”, impostos e exemplarmente aceitos pelo BIRD, que prescrevem uma priorização depositada sobre a Educação Básica, sob o signo da reforma educativa para garantir a “melhoria de qualidade e eficácia”. Essa qualidade está atrelada aos resultados, e os resultados atrelados aos rendimentos escolares, aos relatórios a preencher, aos índices a atingir, a um currículo a seguir para as avaliações externas a se submeter.

Como lembra Lampert (2005), o ambicioso programa de Comenius de ensinar tudo a todos, de diferentes formas, continua um tanto quanto distante de sua conquista, assinalando-se que os modos, os jeitos, os caminhos metodológicos subtraem a feitura de

³⁰ O primeiro defende e preserva o equilíbrio natural do mundo. Entende o mundo como um sistema divino, onde os seres humanos são limitados e não compreendem a sabedoria e a harmonia da concepção de Deus. O segundo não assume a ordem no mundo, mas a necessidade de constante atenção e esforço de cada um. O jardineiro sabe o que deve ou não florescer, o que necessita de seus cuidados. Assim, projeta o arranjo e depois o realiza.

³¹ Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/novo/entrevista.asp?edtCode=2BB95253-7CA0-42E3-8C55-8FF4DD53EC06&nwsCode=83FA9E51-05BA-4F2B-B922-E548B2FAB8FA>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

docente do chão da escola, dando o labor aos “técnicos” que ora arquitetam e decidem o que ensinar, quando ensinar e o que aprender³².

É procedente indagar: Que alternativas existem num mundo onde se ensina tanto e, da mesma forma, se aprende tão pouco?

A escola que se quer e a escola que efetivamente se faz, ou seja, a que se tem, não consegue cumprir com a obrigação social, que, sob o olhar da pedagogia freireana, é libertadora; uma educação que priorize e estimule a construção de homens e mulheres capazes de impulsionar a (re)transformação de um mundo melhor e possível e não somente reproduzi-lo; uma educação que vai muito além da pseudoneutralidade da pedagogia tradicional, ou mesmo, da astuciosa pedagogia liberal.

Os desafios educacionais que as perguntas nos revelaram giravam em torno de opções político-pedagógicas contraditórias: assumir a instituição escolar tal como ela se estruturou desde as revoluções burguesas e ensinar a ler, escrever e contar ou assumir a escola na perspectiva das classes dominadas e ensinar a ler, escrever, contar, ouvir, falar e gritar (FREIRE e GADOTTI, 1995, p. 9).

O período de alteração de conceitos, de compreensões e de ideias, em meio às inúmeras descobertas científicas e tecnológicas, em que são promovidas outras formas de percepções sobre o fenômeno do presente em constante desequilíbrio, requer a compreensão de que é possível ainda promover mudanças, mesmo que pequenas, mudanças pedagógicas, cotidianas, que emitam (re)ações diante da complexidade, perplexidade e de falta de referencial de vida.

Repensar e problematizar, analisar as dificuldades, os danos, os benefícios, inclusive questionar a existência da escola vem se tornando ponto de debate nas diferentes instâncias de debate.

Por tal ordem, a metáfora que alardeia o capítulo sustenta-se pelo entendimento da necessária transição de epistemologia da cegueira para a epistemologia da visão.

Desse modo,

A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades, e a tarefa consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está

³² Exemplo disso são as reuniões, o projeto de governo, os livros distribuídos, intitulados “Professor nota 10 – Lições do Rio Grande, Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul”.

empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (SANTOS, 2005, p. 23).

Foucault (2006) compara a escola com instituição de seqüestro; entretanto, hoje, o sistema de transferência de cultura talvez não funcione mais assim, ou mesmo, seja o produto de uma escola por muito tempo instaurada. Crianças e jovens escolares, por vezes, não estão mais para aprender, mas para reproduzir o próprio modo de vida.

Mesmo que tenha sido uma das principais instâncias responsáveis pela divulgação da cultura, conhecimento e da ascensão social nesses tempos, hoje a escola vem sofrendo radicais transformações, pois a ciência, a tecnologia, a política e a sociedade afetaram seu papel social de instituição. Mesmo que o liberalismo almeje trabalhador com visão ampliada, capacidade de liderança, trabalho coletivo, criatividade e flexibilidade, esse não deve interrogar o trabalho. A escola, que apenas atendia a uma forma cultural dominante, agora se vê obrigada a atender a demanda da sociedade pós-fordista, toyotista, que deseja, ainda, um sujeito pragmático, consumista, inserido no mundo do capital (LAMPERT, 2005).

Com o advento da modernidade à humanidade, foram creditadas promessas de liberdade, igualdade, fraternidade, democracia, de justiça social e de direitos humanos. O positivismo reinou por longo tempo, absoluto, com suas verdades igualmente absolutas. O moderno da educação, de sujeição, de disciplinação, da normatização, do governo dos vivos assumiu apogeu. Nesses tempos, o capitalismo se ramificou e, junto dele, a ciência assumiu papel importante no estabelecimento do progresso da vida humana. A promessa de dominação da natureza foi cumprida. Além dela, como aponta Salgado (2000)³³ na obra “Êxodos de uma humanidade em transição”, a confirmação de que o sistema de desigualdade não se alterou, apesar dos inúmeros avanços, permite aludir em torno do desconforto das travessias entre cegueira e lucidez. Logo, finca-se pela necessidade de paradigmas que permitam “ir de um a outro lado”, “de uma margem a outra”, a fim de superar “o” paradigma para então agregar “os” paradigmas como projeto de superação e de alteração do modo (sobre)vivente que se esteia.

³³ Denominação originária da obra fotográfica de Sebastião Salgado, construída entre os anos 1993 e 1999.

Em contexto de emergências, o conhecimento ‘regulação’, instituído pelo modo cartesiano, continua a laborar conhecimento de modo arbitrário. Entretanto, o conhecimento ‘emancipação’, cunhado pelo senso comum nucleado pela reavaliação e a revalorização da experiência, é conectivo, prudente, conflituoso e solidário (SANTOS, 2005; 2006); cunha-se no interior das resistências orgânicas como sustento à esperança pela feitura da dignidade humana.

Em tempos de travessias, as verdades, o certo e o errado desequilibram-se também com a guerra do Vietnã, com a queda do muro de Berlim, com o final da guerra fria, do comunismo, do positivismo, com o ataque às torres gêmeas, com a invasão ao povo afegão, ao povo iraquiano, com as ameaças coreanas, chinesas, iranianas. Vê-se o mundo sem mais se entendê-lo, interpretá-lo. O choque do acúmulo de informações, sobrepostas ao conhecimento, à sapiência, conspira contra o mundo que o modo cartesiano ajudou a construir.

Sem as metanarrativas, sem os discursos totalizantes e a inclusão de novos temas e categorias históricas, deslocam-se interesses e compreensões teóricas, os quais começam a sustentar a produção intelectual. Novas e necessárias (re)visões, complexas e singulares, rumam ao encontro de outras travessias, também pedagógicas, impondo (re)descobertas humanas, mais concretas. São descobertas trilhadas como alternativas aos projetos de um mundo melhor, de mundo possível. Tais travessias têm como perspectiva o sentido pedagógico do projeto de humanização, a fim de estabelecer entendimento acerca da epistemologia que cega, a que nos custa enxergar, a epistemologia da própria visão.

3.1 HUMANIZANDO O HUMANO: HUMANISMOS QUE IMPLICAM NA HUMANIZAÇÃO

Descubro agora que não há mundo sem homem (FREIRE, 2000, p. 71)³⁴.

³⁴ Registro de fala de um camponês contido na obra “Pedagogia do oprimido” durante o “círculo de cultura” do trabalho realizado no Chile, a partir da codificação do conceito antropológico de cultura.

A epígrafe traduz a importância da narrativa freireana de pensar a si mesmo, sem dicotomizar esse pensar da ação. Carrega a observância da autenticidade do homem concreto, sem jamais ser solto, abstrato, assim como a negação do mundo como realidade ausente de humanidade (FREIRE, 2000).

É a partir desse imperativo que se estabelece certo esquadramento em torno do humanismo, a fim destacar a visão humanista desembocada por Paulo Freire, a qual impele seu legado de humanização ao processo educativo.

A pertinência do tema humanismo confere a Ruiz (2006) deferências que recolocam à encruzilhada questões que sempre estão em aberto e, por conseguinte, necessitam de reflexão constante. Proporciona a necessidade de pensar o humano sabendo que não se pode encerrar a reflexão de sua conclusão. Com ele, transpassa-se o limiar do terceiro milênio com muitas questões a resolver, entre elas o acirrado debate sobre o humanismo.

Para Minayo (2008), o tema da humanização não é novo, pois tomou o tempo e a reflexão dos filósofos desde a Antiguidade, constituindo-se em uma espécie de paradoxo: o ser humano precisa ser humanizado? Observa a autora que também no Iluminismo houve a consagração das principais ideias de humanismo e de humanização na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que definiu os direitos dos indivíduos e dos cidadãos, assim os ideais e as metas da civilização³⁵. Com esses, proposições que se transformaram em princípios da cultura ocidental: “o primado da razão; a educação formal para todos; o progresso cultural e tecnológico; o banimento da associação entre igreja e Estado; a inviolabilidade dos indivíduos; a liberdade de expressão; a justiça; a filantropia e a tolerância” (MINAYO, 2008, p. 51). Para a autora, também na etapa pós-industrial do desenvolvimento capitalista, observam-se elementos constitutivos ao sentido histórico de conceito de humanismo e de humanização. A velocidade das mudanças,

[...] em todas as áreas de conhecimento e do desenvolvimento tecnológico produzem transformações nos modos de vida e de pensamento, mostram que o grande problema do humanismo não é mais colocar o ser humano no centro em lugar das divindades e nem de entronizar a razão. Pelo contrário, os pensadores de hoje fazem uma crítica da modernidade mostrando que a radicalização dos conceitos iluministas levou ao antropocentrismo, ao absolutismo da ciência e da técnica e ao menosprezo da subjetividade e das emoções. A visão da ciência cindindo a realidade para dominá-la passou a influenciar a cultura e a vida social.

³⁵ Todavia, observa-se o caráter contraditório entre proposição e concretização dos valores revolucionários modernos que materializaram a Revolução Francesa.

Portanto, diferentemente das etapas históricas anteriores, o humanismo e a humanização que se deseja para o século XXI são os que restituem o ser humano ao seu lugar solidário com a natureza e com outras relevâncias da vida como a harmonia entre a razão e os sentimentos (MINAYO, 2008, p. 52).

A partir desse reconhecimento, o estudo de Nogare (1994) constitui-se importante premissa à presente tese por encaminhar certa clareza em torno dos sentidos que se foram tecendo de humanismo ao longo dos diferentes contrastes em que a humanidade se produziu.

De acordo com o autor, a palavra humanismo tornou-se muito vaga, principalmente por ser aplicada a quase todas as ideologias modernas e contemporâneas. Tornou-se, da mesma forma, como “um condimento para tornar apetitosas as iguarias culturais provenientes das mais diversas partes. Por isso foi muito usada” (NOGARE, 1994, p. 15). É com esse valimento que o autor provoca uma releitura aos sentidos de humanismo, que, a seu modo de ver, orientam-se por formas relacionadas entre si.

Entre essas, compreende o humanismo histórico-literário como aquele que lança suas raízes aos séculos XIII e XIV e conhece seu esplendor durante os séculos XV e XVI, continuando a irradiar luz até os séculos XVII e XVIII. Caracteriza-se pelo estudo dos grandes autores da cultura clássica, grega e romana, dos quais tenta imitar as formas literárias e assimilar os valores humanos.

Outro humanismo é o de caráter especulativo-filosófico. Em sentido lato, este humanismo filosófico pode significar qualquer conjunto de princípios doutrinários referentes à origem, natureza e destino do homem. Pode-se perguntar, por exemplo: Qual é o humanismo de Spinoza? Qual é a visão que Spinoza tem do homem? Para o autor, em sentido estrito, o humanismo filosófico é qualquer doutrina que, em seu conjunto, dignifica o ser humano, o homem. Alerta que é a partir desta premissa de que os humanismos divergem e proliferam em uma graduação de difícil determinação, pois há o humanismo antigo, grego e romano, que exaltava o homem, sobretudo nos valores de beleza, força, harmonia, virtude, heroísmo, gênio. Também há o humanismo cristão, que realça o valor do homem como pessoa, como princípio autônomo e individual de consciência e responsabilidade, aberto à plenitude do ser e orientado para Deus como um fim. Da mesma forma, existe o humanismo moderno de Descartes, Kant e Hegel, que faz da subjetividade do homem o ponto de partida, o centro de perspectiva e a construção de toda a realidade.

Há, também, os humanismos contemporâneos, cada qual com sua concepção e suas reivindicações para o homem (NOGARE, 1994, p. 15-16).

É nesta complexidade essencialmente humanista que o autor assinala a polissemia, a “exuberância de humanismos”, com os seus diversos humanismos e as suas tantas ambiguidades diametralmente opostas. É sob esta complexidade que também lança a seguinte questão: Como podem diferentes compreensões receber a denominação de humanismo? Há um denominador comum que as associe?

Todavia, para Nogare, a assertiva de Sartre lhe parece a mais indicada, visto que entende por humanista toda a doutrina que atribui ao homem algo de característico, de específico em relação aos outros seres do universo. Julga essa equação do problema válida e operacional, pelo menos como hipótese de trabalho por oferecer um critério discriminativo das doutrinas humanistas e anti-humanistas, que permitem fugir à indeterminação e ambiguidade de linguagem; que ameaçam todos aqueles que falam e escrevem sobre humanismo, muito embora compreenda que nem todos irão aceitá-la sem reservas (NOGARE, 1994, p. 16).

Assim, apresenta a terceira forma: o humanismo, o ético-sociológico, a partir da ideia de que toda teoria que não se torna parte da vida, isto é, que não seja acompanhada por uma ação correspondente, é estéril. Logo, este último humanismo visa a tornar-se realidade, costume e convivência social.

Filósofos, como dizia Marx, não devem contentar-se em contemplar o mundo: eles devem estudá-lo para transformá-lo, pois um humanismo puramente teórico pode tornar-se ópio dos intelectuais e traição do homem, sobretudo dos homens que ainda não conseguiram desfrutar da condição humana (NOGARE, 1994, p. 16).

Nem mesmo esta última forma de humanismo apresenta-se com pontos comuns. Talvez a perspectiva mais aceita e realista considere humanista a doutrina que atribui ao homem, à sua realização na sociedade e na história, “o valor de fim”, de modo que tudo esteja subordinado ao homem, considerado individual e social. Assim, o autor entende o humanismo ético como uma derivação lógica da conceituação dada ao humanismo filosófico e que traz consigo consequências importantes, entre elas o homem como fim, nunca meio, como um valor absoluto, não um *meio* ou *instrumento* para algo fora de si (NOGARE, 1994).

Para Ruiz (2006), o novo milênio se traduz como acirrado debate sobre o humanismo em que faz correr rios que se confrontam em duas grandes tendências. De um lado os que defendem a ideia de humanismo como uma essência de valores universais e universalizáveis que possibilitam conhecer e construir o verdadeiro homem. Noutra perspectiva, estão aqueles que pretendem desconstruir qualquer tipo de essencialismo ou universalismo, inclusive de humanismo.

Compreende que “ismos” não passam de construções histórico-culturais que ensejam pretensões de dominação e hegemonia, pois os discursos que universalizam o homem envolvem os modos de autoritarismo, que impõem visões particulares sobre o humano em detrimento da diversidade de culturas, perfazendo um pluralismo de visões sobre humanismo. De outro modo, concebe que os universalismos de humanismo são os inimigos das diferenças e anuladores da diversidade, da singularidade; assim lançam-se outros desafios.

Entre os desafios, a perda da inocência dos homens e das mulheres, ao entenderem que a verdade absoluta e o pensamento único sobre o humano não cabem ao século XXI, se veem desequilibrados dessas convicções. Assim, arrastam consigo “o ceticismo estéril ou relativismo inconsequente em que qualquer discurso é válido ou onde todas as verdades sobre o humano têm o mesmo valor” (RUIZ, 2006, p. 60).

Nas palavras de Ruiz, as tentativas históricas que incidiram pela delimitação do que é da natureza humana resultaram em concepções estéreis ou dogmáticas. Tentativas de definir a humanidade como uma “essência metafísica universal que se desenvolve através de atos diferentes na especificidade de cada pessoa particular resulta, no mínimo, um atentado contra a própria pessoa” (RUIZ, 2006, p. 61).

As perspectivas essencialistas compreendem toda a singularidade pessoal como “acidente histórico secundário” (RUIZ, 2006). O humanismo, por essas perspectivas, visa captar a essência hegemônica e universal que padroniza todas as pessoas: todas as pessoas como iguais. Deixam de lado as diferenças por serem meros “acidentes históricos e culturais” (RUIZ, 2006). Todas as diferenças individuais seriam mero “acidente secundário” (RUIZ, 2006). Nessas miragens, o importante do humanismo reside na essência universal determinada, igual para todos, que, por sua vez, homogeniza o ser de modo universal ao longo do espaço e do tempo. A essência humana seria igual e

determinada para todos os indivíduos. Na tradição ocidental, essa essência humana foi identificada como a racionalidade, a natureza da alma humana, uma essência de valores racional e espiritual que tem a gênese na própria concepção humana (RUIZ, 2006, p. 61-62).

O processo excludente de uma visão naturalmente desigual do humano recebe reforços pela própria compreensão de cultura imbricada pelo conceito de natureza. Para o autor, essa visão foi pontualmente exercida já na Roma republicana, pelo uso do termo *humanitas*³⁶. Tratava-se de conceito-símbolo que designava ao *homo humanus* uma equivalência ao *homo romanus*, diferente do *homo barbarus*³⁷.

O conceito de *humanitas* se deu pelo reflexo cultural sobre a natureza humana da época. É por esse, entre outros, que o humano era naturalmente desigual. O *humanitas*, o cidadão romano, representava a nobreza “educada e polida pela prática da virtude” (p. 63), pois

[...] a historicidade cultural criava naturezas humanas diferentes em função do seu grau de desenvolvimento cultural. Ao integrar o conceito de cultura como o único elemento definidor da natureza humana, era possível afirmar a desigualdade natural dos bárbaros perante os romanos, conseqüentemente afirmar a superioridade natural dos *humanitas* romana [...] (RUIZ, 2006, p. 63).

O conceito de *humanitas* da Renascença, na emergência da Modernidade, “ressurgiu como símbolo articulador do imaginário social da época” (p. 64), contudo não expurgou o sentido excludente de sua ascendência. A *humanitas* moderno da renascença pretendeu superar a “nobre da barbárie medieval e do vulgo supersticioso e inculto” (p. 64)³⁸, marcando o renascer dos conceitos de humanismo. Esses conceitos carregaram consigo o sentido e os valores éticos espelhados por tensões do poder em que foram criados.

A legitimada crítica às visões essencialistas dos humanismos não se aporta pela dissolução desses discursos e narrativas construídas, nem mesmo a “morte do homem” recebe solução. A fabricação cultural do conceito de humanismo, quer pelas crenças, pela

³⁶ A *humanitas* como resultado longo e complexo da Paideia assenta-se nesse mesmo caráter exclusivista de cidadão (RUIZ, 2006, p. 63).

³⁷ Esse não era concebido como homem, como cidadão romano, visto que era rebaixado pela natureza cultural de sua barbárie (idem, ibidem).

³⁸ O termo vulgar passou a simbolizar algo baixo e não tão nobre; sinônimo de plebeu, de inferioridade. O nobre é o aristocrata superior, sinônimo de bom. Denota nobreza de caráter, bondade própria, aristocracia.

filosofia, quer pelas narrativas de si, é construção de linguagem e poder. A casca histórica humana, fabricada, encontra vazios de “inconsistente subjetividade”.

A desconstrução do essencialismo humanista vai além da narrativa identitária, pois se depara com o reconhecimento do outro e de si, de si no outro, diferentes, também iguais. Esse é o princípio da prática humanista: o reconhecimento do outro, que, diferente, é semelhante. Uma questão de subjetividade.

A distância no tempo e no espaço, as diferenças culturais, a desigualdade no coeficiente intelectual [...] são evidências da historicidade que perpassa a subjetividade. A historicidade irreduzível conforma a singularidade da pessoa e aponta, de forma irreversível, para a especificidade de cada subjetividade de cada sujeito, evitando, deste modo, qualquer forma de padronização uniformizante (RUIZ, 2006, p. 67).

Ruiz (2006, p. 67-68) alerta, entretanto, que a especificidade de cada subjetividade não é absoluta; há um reconhecimento de si com o outro, um tipo de identidade coletiva do humano. A cultura produz o modo histórico em que a subjetividade se desenvolve; também a historicidade da cultura é aí produzida. É um mosaico de diferenças, a subjetividade. A subjetividade é de singularidade não absoluta. É histórica, aberta à compreensão de si e do mundo. Não aceita sufocar sua singularidade, mas admite existir a partir da relação com o outro, aquele outro, semelhante, mas também diferente. Não é explicada pelo universalismo essencialista, ou mesmo, pelo relativismo individualista. É paradoxal.

A fim de qualificar a reflexão acerca da urgência e necessidade de reinvenção educativa, incursiona-se por um campo antropológico em busca da compreensão da expressão do humanismo enquanto elemento de contribuição à humanização. Por esse entorno categórico, se suleia³⁹ o espectro que abarca desde a expressão do humanismo contida na Grécia antiga, na manifestação sofista à aristotélica, bem como por um salto desmedido na história, fixa-se à Europa de Erasmo de Roterdã, no século XV. O desenvolvimento da ideia de humanismo, por essas expressões, ocorre pelo entendimento de que é também por meio dessas que se consegue estabelecer certo reconhecimento pela virada antropocêntrica humana; reconhecimento de que, com elas, a valorização assenta-se

³⁹ Freire, em “Pedagogia dos sonhos possíveis” (2001), série organizada por Ana Maria Freire, apresenta o termo “sulear” como um contraponto ao centro do poder – um norte que perfila um sul, num estágio de poder e dependência. O autor, portanto, propõe que seja abdicado o “nortear” e se comece a “sulear” a educação no sentido de estabelecer novos rumos à relação pedagógica.

no humano pelo seu poder de criação e recriação de valores que tratam e expressam uma compreensão mais racional do mundo que o rodeia.

Esse pensamento tem atravessado a história e tem sido retomado por determinadas circunstâncias; não obstante, há os que julgam ser redundância falar no assunto.

Centralizar e responsabilizar a existência humana, assim como os possíveis efeitos dessa existência ao campo educativo expressam o estudo pelos humanismos – uma tentativa de caleidospicar e inspirar o ofício docente pela responsabilidade e compromisso de reavivamento do projeto educativo de reinvenção das lutas do “ser mais”, sua humanização.

Tomado assim, o que se deseja apontar, a partir da paráfrase de Heráclito, é que “os caminhos escolhidos não são os únicos, nem mesmo os melhores, por terem sido escolhidos” (AIUB, 2007, p. 54); logo, sustenta-se a intenção da tese, bem como os riscos por suas escolhas.

Todavia, trata-se de uma incursão de quem tem pés, mãos e pescoço fincados na Pedagogia e, como tal, pretende superar a falta de visão própria ou esclarecida de ser humano, de humanização, muito bem marcada por Pivatto (2007).

Entreviu, o mesmo autor, que a docência se move entre teorias educacionais, as quais se sucedem com velocidade fugaz. Essas teorias deixam rastros inexpressivos, contrastando-se por enfoques modais. Docência, ainda que pelo campo profissional, incorpora conhecimentos adquiridos em academias, ideias derivadas do contexto cultural sincrético e, talvez mesmo, por experiências, registros e convicções próprias (PIVATTO, 2007, p. 338).

Corroborando com a ideia de que a Pedagogia, ao não elaborar a própria síntese, submete-se a objetivos dispersivos, erráticos, que produzem olhares fragmentados, servidos e tomados de ciências coadjuvantes, permite-se afirmar que ocorre um obscurecimento de produção de conhecimento em torno do sentido educativo de humanização.

Nesses caminhos, o diálogo com algumas matrizes epistemológicas não pretende nortear o estudo do campo de suas especificidades, mas *sulear* o entendimento em torno de saberes instaurados pela necessidade de qualificar o pensamento, o estudo, diferentemente de pedagogismo ou didaticismo acerca dos humanismos.

Permite-se afirmar que os sentidos de humanismo percorrem o círculo de predisposição à humanização, reconhecidas pelo mesmo filtro. Por essa premissa, o

humanismo é condição à humanização, porém a humanização não é decorrência de todo o humanismo, logo nem todo o humanismo implica humanização.

A condição de humanização que se vem permitindo esquadrihar pelo viés freireano, de modo especial na obra “Medo e ousadia”, fundeia-se como alternativa de entendimento ao entrelaçamento da teoria e da prática docente. Essa alternativa tem como foco explicitar os caminhos do processo de formação de educadores, na perspectiva de possibilidades, de compreensão e intervenção junto ao processo de humanização, caminhos que contribuam na inseparabilidade da (auto)formação decente de sua subjetividade.

Registra-se, portanto, que o foco que segue pretende o estabelecimento de uma genealogia do humanismo a partir do pressuposto educativo freireano do “ser mais”, por conseguinte não tem a pretensão de fecundar estudo antropológico, filosófico ou sociológico, mas agregar contribuições desses aos preceitos que estabelecem incursão ao movimento pedagógico de reinvenção pelas lutas que fomentam a resistência educativa em tempos de hibridismos.

O que vale aqui é o destaque de elementos que fortalecem a força e a proposição da obra “Medo e ousadia”, no sentido de sua contemporaneidade aos humanismos que efetivamente possibilitem a humanização do ser humano nesse entremeio de séculos.

3.1.1 Humanismo na antiguidade clássica

O diálogo entre o Ser de Parmênides (cerca de 530 a 460 a.C.) e o vir-a-ser de Heráclito (cerca 540 a 470 a.C.) representa a primeira incursão por espelhar a complexidade do presente estudo, principalmente por assumi-lo como movimento originário da prática inquieta e inconformada com os sentidos e os destinos da educação pública e popular do Estado gaúcho.

Não se trata de escolher a superação de um pelo outro, de promoção de síntese sobre teste e antítese, de opostos, mas de diálogo em torno das tensões que os filósofos promovem. Os opostos não necessitam ser vencidos, nem de autoafirmação (AIUB, 2007).

O conhecimento em Parmênides de Eléia tem alheamento na coisa humana, diluído em sua existência. A verdadeira realidade não está na experiência, mas no plano do pensamento. O pensamento é o único caminho para a verdade (JAEGER, 2003, p. 219-223).

Sua *Dike*⁴⁰ é separada do Ser e de toda a geração e corrupção, o que a faz permanecer imóvel em si mesma. Trata-se de conceito de Ser interpretado como a inspiração do Ser à justiça. O Ser é, o não Ser não é; e o que é não pode não Ser. A realidade absoluta existe apenas no Ser. Nele, Parmênides exprime a impossibilidade de realizar no conhecimento a contradição da lógica pela eternidade e imutabilidade do ser, pois o devir, o movimento e a (re)transformação lhe são impossíveis (JAEGER, 2003, p. 219).

Mesmo refutando-se a ideia, admite-se que o Ser e o não Ser não são o mesmo ao mesmo tempo. A busca pela verdade compreende o afastamento da geração e da corrupção, atendo-se ao puro Ser, pois *o pensamento e o Ser são uma e a mesma coisa*. Com Parmênides, deu-se o sentido do método, a conversão da investigação humana ao puro pensamento, pois chegou a essas conclusões não apenas olhando o mundo, mas observando e pensando todas as coisas existentes (PINHEIRO, 2007, p. 59).

Para Parmênides e sua ideia de Ser, atribui-se sedimento importante à filosofia. Com ele, teceu-se outro caminho: o da verdade enquanto método (JAEGER, 2003, p. 220-221).

A este respeito, Heráclito de Éfeso realiza a revolução mais completa, provocando a consciência de luta entre o Ser e o devir, uma volta na filosofia ao caso humano.

Heráclito de Éfeso, o Obscuro⁴¹, foi entendido por muito tempo como filósofo da natureza pelo seu fogo como princípio originário. Esteve na mesma linha de princípios como Tales (água) e Anaximandro (infinito). A base de seu pensamento concentra-se na imagem total da realidade, no cosmos, na incessante subida e descida da geração e destruição à fonte primitiva inesgotável de que tudo brota e que tudo regressa no curso circular das formas em contínua (re)transformação, que constantemente percorrem o Ser.

⁴⁰ Deusa da justiça assimilada e transmitida por Parmênides.

⁴¹ Heráclito deixou seu livro que tratava da natureza no templo de Artemis, a fim de que seus contemporâneos não o lessem e não o compreendessem de modo equivocado, pois, entediado dos homens, retirou-se aos montes e viveu sustentando-se com ervas.

O *logos* de Heráclito não é o pensamento conceitual de Parmênides. É um conhecimento de onde nasce, ao mesmo tempo, “a palavra e a ação”. Não se observa em Heráclito esforço para afastar as contradições do mundo; ao contrário, as justifica. Não é preciso vencer o oposto para a afirmação, nem mesmo se precisa de autoafirmação, pois o firmamento de algo pode ser negado a seguir (AIUB, 2007).

A mudança tem sua constância e se produz em equilíbrio dinâmico. Existe uma harmonia suprema dada pelo equilíbrio dinâmico do cosmos. A mudança possui um *logos*. O movimento tem uma unidade reguladora, e esta é a mais alta justiça. Tem consciência do eu, de si, expressa na máxima: “Investiguei-me a mim próprio”.

Tal condição, neste estudo, é acompanhada pelo pressuposto freireano “do ser mais”. Para Freire (2000a, p. 72-74), a educação se “re-faz” constantemente na práxis, e o seu tempo de duração reside no jogo dos contrários, de permanência-mudança. Compreende esta educação como problematizadora, a qual reforça a mudança, não aceitando o presente *bem-comportado*, nem, igualmente, o futuro pré-dado. É uma educação identificada com o ser humano, enquanto possibilidade de ser além de si mesmo, como projeto singular que tem como ponto de partida o aqui e o agora, que constituem a situação em que se encontra ora imerso, ora emerso, ora inserido.

A excelência filosófica grega está articulada, da mesma forma, ao modo eminentemente artístico de seu povo. Arte e teoria fundam o princípio humanista, pois ansiaram produzir o humano de acordo com o próprio humano na forma da “sua idéia, do seu tipo, na sua validade universal e normativa” (NOGARE, 1994, p. 26).

Não existe movimento humanista, inclusive o cristão, que não tenha recebido influências do pensamento grego, lembra Nogare. Desde a Idade Antiga cristã até a Idade Média, é possível perceber a influência doutrinária e espiritual de Platão e Aristóteles. Também a Idade Moderna redescobre a cultura grega, em especial a de Sócrates, pelo humanista Erasmo de Roterdã. Posteriormente, Nietzsche e, mais tarde, Heidegger evocaram aos gregos pré-socráticos como os legítimos representantes da cultura (NOGARE, 1994, p. 26).

A aurora do pensamento ocidental está diretamente ligada aos pré-socráticos, mesmo que a maior parte das atenções ocidentais resida em seus sucessores: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Os pré-socráticos são considerados fonte de importante relevância ao pensamento grego e, por sua vez, ao pensamento ocidental, deslocando, assim, a compreensão de que apenas se preocupavam com o mundo externo à humanidade (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 83).

A intelectualidade desses filósofos tem sua origem nas colônias gregas da Jônia e Magna Grécia, onde florescia o comércio. Os primeiros filósofos viveram entre os séculos VI e V a.C., posteriormente classificados como pré-socráticos, por conta da divisão filosófica que estabeleceu fronteira a partir de Sócrates.

Os pré-socráticos, em geral, escreviam em prosa, abandonando a forma poética, característica da época. Iniciam o desligamento entre filosofia e mundo mítico, centrando atenção à natureza e na elaboração de diferentes concepções acerca da cosmologia. Dedicavam-se à racionalidade construtiva do universo, uma maneira racional de pensar, do caos à ordem, o princípio de todas as coisas, a *arché*.

O pensamento filosófico nascente manteve-se vinculado ao mito pela "continuidade no uso comum de certas estruturas de explicação" (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 67). Portanto, a Filosofia, como uso da razão, não permitiu rupturas com o mito, mas um suscitador do uso da razão no esclarecimento, sobretudo na origem do mundo. Os antigos relatos míticos da origem, de início transmitidos oralmente e depois transformados em poemas por Homero e Hesíodo, são questionados pelos pré-socráticos, cujo objetivo principal é explicar a origem do mundo a partir da *arché*, ou seja, o elemento originário e constitutivo de todas as coisas. Outra diferença entre a filosofia nascente e as concepções míticas é que esta era estática, ou seja, não admitia reflexões ou discordância. A filosofia nascente, por sua vez, deixa o espaço livre para reflexão, motivo porque cada filósofo surge com uma explicação diferente para a *arché*, ou seja, a origem.

Meditações como as registradas no fragmento 2, de Xenófanes de Cólofon: "o nosso saber vale mais do que o vigor dos homens ou dos cavalos. Tudo isso é um mau costume, e não é justo preferir a forças ao vigor do saber", de Heráclito de Éfeso, no fragmento 101: "Eu me procurei a mim mesmo", e de Demócrito, no fragmento 65: "Muito pensar e não muito saber é o importante", representam o interesse destes aos problemas essencialmente humanos da época (*apud* NOGARE, 1994, p. 27-30).

O século V a.C. representa o apogeu grego diante da intensa vida cultural e artística. Foi nesse cenário que os sofistas (V e IV a.C.), contemporâneos aos últimos pré-socráticos e de Sócrates e Platão, desenvolveram suas ideias, as quais foram renegadas por longo tempo. A relevância dessas tem ligações com o modo de vida dos atenienses, marcado pelo interesse na existência concreta, especialmente no governo de Péricles.

A sofística é um acontecimento do tipo educativo, no sentido mais próprio, pois é o mote de separação entre os filósofos da natureza e dos ontólogos do período primitivo.

A palavra sofista, etimologicamente, tem sua origem em *sofhos*, o sábio, professor de sabedoria. Contudo, ao longo da história ocorreu processo de negação dos sofistas, articulado às críticas recebidas, especialmente por Sócrates e Platão. Assim, posteriormente, adquire o sentido pejorativo, como aquele que emprega o sofismo, ou seja, quem usa de raciocínio capcioso, com a intenção de enganar, detentor de discurso vazio (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 120).

A diversidade teórica entre os sofistas imprimiu gosto pela crítica e pelo exercício de pensar resultante da circulação de ideias diferentes. É possível acreditar que tal processo possa ter se dado pelo reconhecimento de serem os sofistas, ao mesmo tempo, sábios e pedagogos. Por terem sido oriundos de vários lugares do mundo grego, ocupavam-se de um ensino itinerante, sem lugar fixo para ensinar, ou, ainda, pela cobrança de aulas e de conhecimento, o que fez Sócrates proferir ser isto um caso de prostituição. A imagem caricatural dos sofistas começou a receber alterações somente a partir da *Aufklärung*⁴² grega, uma transposição da expressão alemã, que designa o Iluminismo europeu do século XVIII, proposto por Hegel⁴³.

A ação educativa, sob a denominação de paideia, é aplicada graças aos sofistas: uma ação que não se limitava à infância, mas que também compreendia um cuidado especial com o homem adulto, sem distinção de idade, transcendendo a *criação de meninos* e englobando as exigências físicas espirituais do homem ideal. Por conseguinte, a paideia acabou significando cultura, e o conceito de cultura veio a coincidir com o conceito de humanismo (NOGARE, 1994, p. 30-31).

⁴² Para Aranha (2006), *Aufklärung* é a tradução alemã do termo Iluminismo ou ilustração.

⁴³ Aranha e Martins, *op. cit.*

Com os sofistas, a Paideia⁴⁴,

[...] no sentido de uma idéia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional [...] considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos (JAEGER, 2003, p. 348-349).

É possível reconhecer a guinada da reflexão filosófica que do problema cosmológico segue para o antropocêntrico. Os problemas de ordem política, moral, jurídica, estética, linguística começam a ser objeto de preocupação sofista, objeto de atenção dos sábios, por retratarem a vida humana e fazerem compreender a história e seu cotidiano. Os sofistas estavam convencidos de que a persuasão era o instrumento por excelência do cidadão na cidade democrática, portanto era preciso aperfeiçoar a razão a partir do seu rigor e coerência na argumentação. Tal feito, mais tarde, foi entendido como o embrião da lógica desenvolvida por Aristóteles (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 120).

A célebre frase do chefe e teórico dos sofistas, Protágoras, 480-410 a.C., “o homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são” (*apud* NOGARE, 1994, p. 31) não é considerada como uma expressão relativista de conhecimento, mas como exaltação da capacidade de construir a verdade, pois o *logos* não está mais no divino, mas decorre do exercício técnico da razão humana. É possível afirmar que, a partir desse fragmento protagoriano, o homem é o critério do valor das coisas, sendo elas subordinadas ao homem, em função de sua realização; portanto, é considerado um humanista (NOGARE, 1994, p. 31-32).

Em Sócrates (469-399 a.C.), observa-se a expressão de dignidade. Um exemplo humano que deixou importante legado sob a forma como encarou e viveu o mundo, por sofrer na prisão e aceitar a morte, por não alterar a forma de pensar e professar sua coragem, seu ideal, sua paixão pela verdade, seu entusiasmo pela filosofia, seu ideal de nobreza (p. 34). No oráculo de Delfos⁴⁵, encontrava-se o preceito: “Conhece-te a ti mesmo”, tido como um indicador, uma pilastra fundamental ao humanismo ocidental. Sem

⁴⁴ Assinala-se aqui que o conceito de Paideia não consegue evitar o emprego de expressões como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação, visto que nenhuma delas coincide com o entendimento grego. Cada uma daquelas limita-se a exprimir um aspecto do conceito global, pois, para abranger o campo total do conceito grego de Paideia, é necessário empregá-las todas de uma só vez (JAEGER, 2003, p. 1).

⁴⁵ Local sagrado dos deuses gregos destinado, especialmente, ao deus Apolo, que resistiu por quase 15 séculos.

deixar registros, seu legado socrático é atribuído aos principais discípulos, Xenofonte e Platão, que, quer por entusiasmo, quer por engano ou por identificação de ideias, em seus próprios escritos, proferem os ideais do mestre. “Sei que nada sei” trata-se de outro pressuposto que consiste na sabedoria humana de reconhecer a própria ignorância. Este o permitia elaborar o método da maiêutica, da ironia, perguntando, desmontando as certezas, reconhecendo a ignorância. Compreendia que as perguntas destroem o saber construído para então reconstruí-lo, à procura da definição de conceitos (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 121).

A posterioridade cristã outorgou a Sócrates uma espécie de coroa de mártir pré-cristão. O humanista da Reforma, Erasmo de Roterdam, incluiu-o entre os seus santos, orando: *Sancte Socrates, ora pro nobis!*, o que, de modo inverso, por Nietzsche, foi-lhe confiscado. Segundo Jaeger, Nietzsche compreendia Sócrates como a autêntica personificação da petrificação intelectualista da filosofia escolástica que, ao longo de meio milênio, movimentou o espírito europeu (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 493-495)⁴⁶.

Em Platão (429-348 a.C.), é possível encontrar um dos primeiros pensadores a teorizar alma humana, ou mesmo, separá-la do corpo. A dissolução corpo e alma revela visão de mundo e de realidade. O mundo apresenta-se como mundo da luz, das ideias eternas, infinitas. Nosso mundo, com suas limitações, males, mudanças, é o das aparências, das sombras, como revela Platão em o “Mito da Caverna”: compreende a alma que preexistiu ao mundo das ideias e foi precipitada nesta terra por castigo a alguma culpa. Não se une ao corpo de modo natural, mas forçada. Corpo e alma não formarão unidade, mas oposição, luta. Para Platão, o humano necessitava separar o corpo e a alma, pois não formam unidade. Em sua teoria, apresenta três almas: (a) a alma racional, que compreende a cabeça, tem a tarefa de governar e controlar as atividades, movimentos e sentimentos humanos; (b) a alma irascível reside no peito e representa o ímpeto, a generosidade e o entusiasmo sentimentos governados podem ser proveitosos; (c) a alma concupiscível reside no abdômen e representa os instintos de volúpia, cobiça, covardia (NOGARE, 1994, p. 35).

⁴⁶ Assinala-se que não há consenso na ideia acima, especialmente de acordo com o alerta contido no artigo de Paulo Ghirdelli Jr., em 13.02.2009, intitulado “Nietzsche e Sócrates in love”. Disponível em: <<http://ghirdelli.wordpress.com/2009/02/13/nietzsche-e-socrates-an-affair-extemporaneo/>>. Acesso em: 20 out. 2009.

Aristóteles (384-322 a.C.) reage contra o mestre Platão. Para o filósofo (NOGARE, 1994, p. 37-38), a centralidade humana consiste na alma e no corpo, pois alma e corpo estão unidos e formam uma só realidade. Alma é a forma do corpo. Alma é só alma, informando o corpo, e o corpo é só corpo, vivificado pela alma. O mundo da caverna é real: é o homem que forma as ideias, portanto plasma o mundo da luz. Para ele, a alma representa algo de divino ao ser humano: não a dissocia, mas a compreende com prudência.

Como contribuição de Aristóteles ao humanismo, é possível afirmar que seu legado consiste na indissolúvel união entre espírito e matéria, entre alma e corpo no humano. Para ele, o homem é, antes de qualquer coisa, um ser racional e não um ser de desejo. Essa racionalidade é o que o determina como ser político, pois assim é capaz de decidir sobre as coisas da *polis*.

Não obstante, pondera-se que o humanismo grego foi realçado apenas a uma minoria aristocrática, visto que os escravos, as mulheres, os homens de vida mais simples não receberam significado algum. O conceito de pessoa ficou sem solução: o problema da origem e de sentido da existência humana (NOGARE, 1994, p. 39).

3.1.2 Humanismo em Erasmo de Roterdam

Saltar pelo processo histórico de modo célere para adentrar diretamente na Renascença, centrando reflexão, mais especificamente em torno de Erasmo de Roterdam, não se justifica pela diferenciação das heranças romana e cristã ao humanismo. Abalizam-se estes como fenômenos de considerável sustentação aos humanismos que os seguiram. Registra-se, especialmente, o espólio difundido pelo direito romano da possibilidade de igualdade dos homens, do mesmo modo que o reconhecimento do humanismo cristão e seu anúncio de libertação⁴⁷.

O grande rasgo histórico, desse modo, aterrissa no contexto da Renascença.

⁴⁷ Contudo, refere-se à libertação interior do humano, de seus instintos, de suas paixões, da servidão espiritual, da escravidão. No humanismo cristão, a libertação chama-se o “reino de Deus”, sendo operada pela graça, pelo sobrenatural (NOGARE, 1994, p. 45-46).

Entre o século XII e o apogeu no século XVI, esse acontecimento recebeu o nome Renascimento ou Renascença⁴⁸. Caracterizado como o período da redescoberta e da revalorização, de referências culturais da antiguidade clássica⁴⁹, o termo Renascimento foi utilizado por homens da época para definir um novo tempo. Tempo para despertar a negação do ascetismo medieval⁵⁰.

A Renascença representa o período em que se vislumbra a construção de novos modos de existir, em que a humanidade passa a ser o parâmetro de si mesma. O modelo antropocêntrico avança pelo teocêntrico, e o homem olha a si, reconhecendo-se e, de modo mais racional, se torna observação e observador⁵¹. Otimista, racional, hedonista, antropocêntrico, individualista, estabelece retorno ao humanismo greco-romano.

Nele, o homem toma o posto mais próximo das criaturas superiores: arcanjos, anjos, querubins e serafins e, até mesmo, de rei e Deus. Essa ideia central é denominada também de humanismo, ideia mediada pela relação com um mundo que refloresce em torno do sentido de busca da perfeição e do domínio da natureza, domínio incitado pelas transformações ocorridas na Europa, naquele período.

Em Toledo (2004), a designação de humanistas trata de uma tentativa de distanciamento e diferenciação em relação à expressão “teólogo”, reconhecida pelo intelectual da Idade Média. Com certa aproximação religiosa cristã, imprimiu-se a expressão, exportando um modo mais laico à arte e à educação; logo, o ensino foi evoluindo por um viés pedagógico ligado ao humanismo.

É nesse cenário que Erasmo de Roterdã (1467-1536) firma-se não apenas pelo seu conjunto de obras, mas pela relevância de estudos dedicados às questões da juventude em “Civilidade pueril”, “Plano de estudos” e “De pueris” (FIGUEIRA, 1998). Considerado um

⁴⁸ Por esse período não se tem consenso. Para alguns historiadores, teve início no século IX, na época de Carlos Magno; outros o situam no século XII, em torno do poeta Petrarca (ACKER, 2009, p. 6-7).

⁴⁹ Salienta-se que esta redescoberta ocorria, de modo mais localizado, na Idade Média, entre uma seleta minoria: sacerdotes e homens cultos.

⁵⁰ Para Aranha (2006), a negação do ascetismo medieval revela-se com a busca pelos prazeres e alegrias do mundo, desde o luxo da corte, o gosto pela indumentária cuidadosa, até os amenos deleites da vida familiar. O olhar humano desvia-se do céu para a terra e a curiosidade aguçada amplia-se em conhecimentos pela anatomia humana, pela nova imagem de homem difundida pela teoria heliocêntrica, pela arte, pela individualidade, pela liberdade.

⁵¹ Para Nogare (1994, p. 72), ocorre um pecado na Renascença, e este não é a valorização em demasia do homem, mas seu sentido unilateral: erro que levou, aos poucos, por força de outros acontecimentos, ao antropocentrismo e até ao ateísmo. O homem exalta tanto a si mesmo que se convence de que ele é o criador, senhor absoluto do universo.

dos maiores humanistas da Renascença entre os não italianos, o holandês Rotterdam é reconhecido como “o sol dos intelectuais do mundo”; “o astro da cristandade” ou a “figura principal da Renascença” (NOGARE, 1994, p. 72-73).

O ingresso à ascese deu-se muito mais pelo que a vida conventual poderia lhe proporcionar que pelo amor a Deus. Seu estudo e admiração por Lourenço Valla, humanista epicureu⁵², “que chamava os papas de ‘tiranos, ladrões e salteadores’” (NOGARE, 1994, p. 73), demonstra seu descontentamento com a observância e as penitências proferidas, assim como ao sistema de ensino vigente.

Em sua obra clássica “Elogio da loucura”⁵³, Erasmo de Rotterdam expressa o estágio de profunda lucidez em que se encontra, observando e ridicularizando os acontecimentos da vida humana pela exaltação da loucura.

E quem acreditaria, agora, que essa minha conduta devesse provocar desprezo? Até agora, é voz geral, ninguém pensou em prestar à Loucura honras divinas; ninguém lhe consagrou um templo; ninguém a nutriu com vapores das vítimas. Para falar-vos com franqueza, e creio que já o disse, tamanha ingratidão me causa grande surpresa; mas pouco me importa isso e, de acordo com a minha natural facilidade, não levo a coisa a mal. Eu cheiraria à sabedoria e seria indigna de ser Loucura se reclamasse essas honras divinas (ROTTERDAM, 2002, p. 34).

Com pontual ironia, satiriza, toda a “gentinha”, os “grosseiros homenzinhos”, que vão desde os apaixonados, avaros, negociantes, advogados, aos do clero, oradores, gramáticos, intérpretes, aos da corte, o rei, demonstrando assim sua insatisfação por meio da sua “loucura”, privilégio de poucos, apenas dos lúcidos.

Impôs denúncia ao sistema de ensino regido pela Igreja, desde “o que” ensinava até “ao modo” como ensinava as crianças e a juventude. “Santo Deus! Que é, afinal, a vida humana? Como é miserável, como é sórdido o nascimento! Como é penosa a educação! A

⁵² O termo epicureu remete ao sistema filosófico que tem o prazer sabiamente como racionalizado.

⁵³ Como amigo de Thomas More, importante humanista contemporâneo de Rotterdam, inspira-se na elaboração da obra, já a dedicando em suas primeiras linhas. “E foste tu, meu caro More, o primeiro a aparecer aos meus olhos, pois que malgrado tanta distância, eu via e falava contigo com o mesmo prazer que costumava ter em tua presença e que juro não ter experimentado maior em minha vida. Não desejando, naquele intervalo, passar por indolente, e não me parecendo as circunstâncias adequadas aos pensamentos sérios, julguei conveniente divertir-me com um elogio da Loucura. [...] Mas, assim como, pela excelência do gênio e de talentos, estás acima da maioria dos homens, assim também, pela rara suavidade do costume e pela singular afabilidade, sabes e gostas, sempre e em toda parte, de habituar-te a todos e a todos parecer amável e grato” (ROTTERDAM, 2002, p. 1).

quantos males está exposta a infância! Como sua a juventude!” (ROTTERDAM, 2002, p. 19).

A fim de proteger as crianças de “más influências”⁵⁴, propôs-se uma hierarquia diferente, submetendo-as à severa disciplina, inclusive a castigos corporais. A meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. O regime de estudo era de certo modo rigoroso e extremo. Os programas continuavam a se basear nos clássicos *trivium* e *quadrivium*, persistindo, portanto, a educação formal de gramática e retórica como na Idade Média. Não foi abandonada a ênfase no estudo do latim, com freqüente descaso pela língua materna (ARANHA, 2006, p. 126).

Para seus comentaristas, Roterdam propunha um método de educação que repugnava os castigos, a excessiva memorização, que respeitasse as características e os interesses individuais de cada criança e adolescente, que passasse a priorizar a inteligência e a reflexão (FIGUEIRA, 1998, p. 3).

Toledo (2004) reconhece que as concepções de Roterdam sobre a educação e a Pedagogia foram decisivas aos novos modos de ensinar e aprender, caracterizando o alvorecer do mundo Moderno. Como principal contribuição pedagógica, o mesmo autor acredita que se trata da obra *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, a precoce e liberal educação das crianças⁵⁵, pois é nela que Roterdam deixa expressa a educação voltada para as crianças, incomum na época. Entretanto, alerta que essa visão possuía traços aristocráticos, muito reconhecida entre os humanistas da época. Distingue Roterdam como um dos principais idealizadores da antropologização cultural, caracterizada pela Pedagogia centrada no educando.

Nascimento (2007, p. 49-57) dispõe que a educação proposta por Roterdam está associada a uma concepção de natureza humana predisposta ao bem. Seu humanismo cristão concebe o homem à imagem e semelhança de Deus. Entretanto, é diferente dos outros seres, pois é racional, capaz de compreender os princípios do bem e da virtude. As crianças devem aprender jogando e divertindo-se e adquirindo conhecimentos sobre as letras do alfabeto, a prática das línguas, as apologias e as fábulas poéticas. Roterdam estabeleceu que uma boa aprendizagem prescreve a confiança e o respeito mútuo entre docente e discente. Mediante a observação e o respeito às potencialidades da criança,

⁵⁴ Realce da autora.

⁵⁵ Escrito em 1509 e publicado em 1529.

ensinando-as por meio de uma educação moderada, misturada de alegria e variedades, com doçura e graça, é possível levar o espírito humano à perfeição.

Todo esse cuidado com a educação das crianças, recomendada por Rotterdam, não se restringe apenas ao Estado, mas compete também aos pais, que devem considerar seus filhos entre os seres mais valiosos e amados (NASCIMENTO, 2007, p. 59).

O humanismo de Rotterdam assenta-se no nexo de que são factíveis novos modos de ensinar, logo, de redimensionar a “loucura humana”. Para além dessas, “uma sociedade que passa a reger-se pelo princípio do “faz-te a ti mesmo”, do “serás aquilo que conquistares”, passa, da mesma maneira, a requerer novos projetos para a formação do indivíduo, não sendo mais o método o caminho, mas um subordinado ao objetivo que se quer alcançar: da concepção de mundo e de homem que se tem (FIGUEIRA, 1998, p. 4-5).

Nesse período, outro projeto roterdano dava sinais de arquitetura: uma arquitetura centrada na individualidade humana.

4 EMANCIPAÇÃO ENQUANTO FORMA DE RACIONALIDADE EM GRAMSCI

Ideologia

Cazuza

Composição: Cazuza / Frejat

Meu partido / É um coração partido
E as ilusões; Estão todas perdidas / Os meus sonhos /
Foram todos vendidos / Tão barato
Que eu nem acredito / Ah! eu nem acredito...Que aquele garoto
Que ia mudar o mundo; Mudar o mundo / Frequenta agora
As festas do "Grand Monde"... / Meus heróis
Morreram de overdose / Meus inimigos
Estão no poder / Ideologia / Eu quero uma prá viver.
Ideologia! Eu quero uma prá viver... O meu prazer /
Agora é risco de vida / Meu sex and drugs
Não tem nenhum rock "n" roll / Eu vou pagar
A conta do analista; Prá nunca mais ter que saber
Quem eu sou / Ah! saber quem eu sou...Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo / Mudar o mundo / Agora assiste a tudo
Em cima do muro; Em cima do muro... Meus heróis
Morreram de overdose / Meus inimigos
Estão no poder / Ideologia! Eu quero uma prá viver
Ideologia! Prá viver...Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo / Mudar o mundo / Agora assiste a tudo
Em cima do muro / Em cima do muro...Meus heróis / Morreram de overdose
Meus inimigos / Estão no poder / Ideologia! Eu quero uma prá viver
Ideologia! Eu quero uma prá viver...Ideologia! Prá viver / Ideologia!
Eu quero uma prá viver...

Tornar o mundo um lugar entre iguais talvez seja hoje a grande utopia ainda não viável do projeto humano. Nem mesmo em tempos mais híbridos se reconhece que, enquanto consolidação, a igualdade é algo ainda distante.

A humanidade, neste ínterim de um século, se movimenta no abalo das certezas que historicamente a construíram. Vive a tensão do modelo de um mundo que acumula um lastro de responsabilidade e de dívida social, quer pela promoção dos problemas ecológicos e socioeconômicos originados da exploração econômica, quer por ações pontualmente individualistas. Tal tensão é maximizada pela herança do capital da miséria humana e ecossistêmica (ZIMMER, 2004, p. 47). Tensão de um modelo agravado pela crise da raça humana, que inscreve a passividade e o individualismo como respostas ao esvaziamento de sonho, do projeto e da mudança, deixando à margem e, ao mesmo tempo, desqualificando

as pequenas perspectivas que insistem em manter viva a possibilidade humana, o “ser mais”.

O atual estágio humano de racionalidade não conseguiu legitimar a prosperidade do projeto de libertação de sua emancipação. É possível perceber a emancipação fincada a uma espécie de preleção pandêmica discursiva, que, reduzida em falácias, segue a crise do discurso de mudanças.

Você concorda que as pessoas que brincam umas com as outras encontram uma forma de se tornarem iguais? A maior parte das vezes, você se descontraí, na companhia de seus iguais, e não com superiores ou subordinados. A luta pelo poder faz com que seja difícil brincar ou se descontraír. Você está sempre em guarda em relação aos que estão acima de você ou aos que estão abaixo. Os de mesma posição conseguem falar no mesmo nível e “baixar a guarda”, contar anedotas e rir juntos. Mas a chegada de um superior acaba com a alegria. Você se torna mais cauteloso, menos aberto (FREIRE, 2008, p.192-193).

A crise do discurso da emancipação humana assenta-se, especialmente, na não evolução, na involução dos ideais da Revolução Francesa⁵⁶. Contudo, “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2003, p. 169), pois, enquanto projeto e consolidação de libertação e luta pela humanização, continua a se constituir peça propulsora da vontade de “ser mais”.

Mas o que coisifica a libertação, a sua emancipação?

O itinerário do empenhamento de Freire se deu pela resistência convicta da possibilidade do advento da emancipação, a libertação humana. Todavia, por essa libertação Freire reconduziu, na obra “Medo e ousadia”, que a necessária iluminação sobre a realidade realizada pelo educador e educando deve estar alojada no desocultamento da obscuridade dessa mesma realidade.

Logo, esse itinerário se dá pela coragem em superar o estado de menoridade, pela coragem em enfrentar o medo da liberdade e, assim, a assumir ousadia pelo próprio caráter inconcluso de humano que não deixa de produzir a própria existência. É devido a essa incompletude que os homens podem ser formados pela educação, e é também devido a ela

⁵⁶ Esses ideais, “fraternidade, igualdade e liberdade”, de Rousseau, talvez, em resposta ao modo opressivo e de selvageria com que foram alavancados, tenham recebido como resposta o seu “não alcance”. Um modo dialético do movimento social de “co-responder”, de “re-ação” ao modo de desencadear a emancipação.

que os homens podem ser livres e autônomos. Imediatamente, a aproximação freireana à emancipação da condição de menoridade kantiana parece adequada (ZATTI, 2007).

Kant, em seu ensaio sobre o esclarecimento, considera a *Aufklärung* como a passagem de uma atitude de heterônoma e de menoridade para a maioridade autônoma do homem. Caracteriza-a como a liberdade de pensamento praticada como razão.

Aufklärung é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [“*Aufklärung*”]. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuem, no entanto, de bom grado, menores durante toda a vida (KANT, 1974, p. 516).⁵⁷

Adorno (2003, p. 169), ao se dirigir a esse ensaio, avalia que, do mesmo modo, a emancipação não alcançada se configura pelo mesmo estado de menoridade e não só pelo modo de esclarecimento humano. A democracia repousa na formação de vontade de cada um e se sintetiza na instituição das eleições representativas. O mesmo autor alerta, entretanto, que a emancipação, à medida que se centra no complexo pedagógico em termos de sua literatura educacional, não ocorre enquanto tomada de posição decisiva, como seria de se pressupor, o que lhe constitui algo assustador e nítido. Apresenta-se apenas como um

conceito guarnecido nos termos da ontologia existencial de autoridade, de compromisso ou de outras abominações que sabotam o conceito de emancipação, atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (ADORNO, 2003, p. 172).

É a partir desse entendimento que se compreende a crise da emancipação alavancada na escola como a mesma do contexto social; logo, não poderá ser enfraquecida mediante intervenções educativas produzidas no chão da escola. À emancipação é necessária a participação direta da escola, da educação em rede social, de organização tecida em redes sociais pela humanização.

⁵⁷ Artigo originalmente publicado em 1784 (grifos do autor).

A escola, enquanto uma das vias para a emancipação, precisa lançar-se ao desafio de formações movidas por relações econômicas, sociais e culturais orgânicas. É a partir desse prolongamento que desafia a consciência pelos vínculos aos modos educativos emancipatórios que se recorre a Gramsci como forma de ilustrar a pertinência da racionalidade desses à emancipação da escola pública, sua reinvenção.

O viés gramsciano de emancipação destaca-se pelo princípio humanista, como elemento que subsidia a viabilização da libertação educativa.

Em Gramsci, reconhece-se a educação como elemento fundamental à tomada de consciência do lugar em que se ocupa no contexto societário. Em Gramsci (1982, p. 9), a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, e essa elaboração dos intelectuais ocorre na realidade concreta e não num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos.

A escola, na perspectiva gramsciana, é fundamental ao processo de educação das massas para que possam inserir-se, de modo ativo e consciente, na vida política.

A condição de racionalidade em Gramsci reforça o comprometimento junto à condição humana emancipatória como base da educação popular formadora de homens, os intelectuais, a cidadania coletiva “para” e “no” presente.

É essa a similitude ao projeto de educação proposto por Gramsci que aproxima Freire.

No espólio da educação libertadora freireana, observa-se a emancipação, a superação da menoridade que, em processo de busca e procura, pretende a radicalidade pelo humano concreto.

A distorção da trágica desistência “do ser mais” para o “ser menos” é a tensão que requer enfrentamento. A grande tarefa é a luta constante pela humanização que perpassa pela educação.

4.1 BUSCA PELO SONHO POSSÍVEL: SEDIMENTAÇÃO DO “SER MAIS” FREIREANO A PARTIR DE GRAMSCI

[...] deve ele estar imaginando o homem renascentista trabalhando com Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos: ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura grego-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença (NOSELLA, 2004, p. 50).

Diante da realidade que se instaura em tempos de híbridos, com toda a complexidade e contradições, o que fazer? Como criar condições para produzir as existências, coletivamente, com respeito, dignidade, felicidade e realização humana? Como ensinar a “produção da vida humana” em tais condições? Como produzir as existências, com certa segurança de se estar construindo outro mundo mais justo e igualitário, mais compreensivo e solidário no contexto dominador que se impõe? O que fazer para dominar a violência de toda ordem, superá-la por outro mundo mais humano, onde o ódio seja substituído pelo amor e pela fraternidade? O que fazer? Como fazer? (FERREIRA, 2008, p. 555-556).

O pensamento pedagógico de Gramsci foi artefato de especulação, tendo como objeto identificar uma das mais importantes referências da pedagogia marxista, a qual mobilizou a obra de Freire. O mapeamento se deu pela trajetória gramsciana nas obras que organizaram em seus cadernos e cartas.

Com esse segmento, o intento foi revigorar a formação do homem omnilateral, o ser humano mais completo, pela força do intelectual orgânico – sua célebre oposição ao unilateral: um homem forjado pela coletividade, por meio da participação, da organização, “em uma” e “por uma” cidadania coletiva.

Pelo legado e influência à docência brasileira provoca-se o estudo de Gramsci.

A aproximação ao legado de Gramsci carrega a continuidade do inédito viável que, assimilado por Ana Maria Freire, é:

[...] pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível, a utopia alcançada, faz brotar outros tantos

inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais humanas (FREIRE, A. 2000a, p. 16).

O termo “inédito viável”, como aponta Freitas (2000), concerne às primeiras obras de Paulo Freire. Revela, com a força semântica que lhe é própria, a natureza utópica da educação libertadora. Para Ana Maria Freire (2000, p. 15-21), o inédito viável não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma expressão na acepção freireana mais rigorosa, de palavra-ação, portanto práxis, epistemologicamente construída. Trata-se de palavra que expressa as transformações possíveis e que se voltam para um futuro mais humano e ético. Tem a inquietude sadia e boniteza de “ser mais”. Traz o que se sente, deseja, sonha, luta, o que incomoda e entristece nas fraquezas humanas. Não tendo um fim em si mesma, propõe um tempo e um espaço. Alimenta-se da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007a) que, por sua vez, eleva a conhecimentos científicos e filosóficos que possibilitam a concretização de sonhos lúcidos, mas alegres e transparentes. Estes contribuem com a denúncia quando percebido e destacado um problema à espera de solução. Contrapõe ao filosofismo, o “cientificismo”, a ingenuidade verdadeira, a deformação pela antieticidade. Está intimamente ligada ao anúncio tática para dar concretude aos anseios, pois carrega leitura mais esperançosa de mundo, por meio de postura epistemológica, em que os homens possam ser recriados “para uma” e “em uma” sociedade genuinamente justa e a democrática.

Na atualidade de sua reflexão, a autora reitera a força da expressão freireana ao afirmar que “encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo” (FREIRE, 2008, p. 234).

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins (FREIRE, A. 2000b, p. 206).

A relação com o mundo, de modo subjetivo, é construída coletivamente e mediada por um mundo objetivo, que é atravessado por saberes, por condições e relações impulsionadas pela pretensão, intenção e pela tensão de mudar. A realidade é construída pela relação da consciência com o cotidiano de observar, criar, fazer, de refazer e desfazer,

de sistematizar o que o mundo natural e cultural já elaborado oferece ou impõe. Os sonhos possíveis são o produto entre a intersubjetividade plena e a relação com o real. Aquilo que mobiliza criar e recriar, sentir, intuir movimentados pela vontade ética e política de sonhos realmente possíveis.

Acreditar em inéditos viáveis foi, sobretudo, o que Freire fez. Fundamentou sua teoria do conhecimento – uma educação e uma sociedade libertadora e dialógica – com a utopia. Trata-se aqui de utopia enquanto sonho possível, o inédito freireano, que é, “na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2000, p. 206-207). É uma utopia que, aos poucos, toma corpo, que é criada e recriada, pensada e proclamada com avanços e recuos, atingindo a compreensão de que é possível continuar a lutar por inéditos mais dignos, os viáveis.

Gramsci, nas palavras de Saviani (2004, p. 19), é objeto de expressão, de apropriação às questões concretas postas pela prática histórica. Nesse bojo é que se encontra a sustentação que argumenta a sedimentação e a aproximação entre Freire e Gramsci. Desse modo, é com Gramsci que se marca o significado do estudo e do papel do trabalho intelectual na acepção de “ser mais”.

Reconhece-se que o entrecruzamento Freire e Gramsci, pela obliquidade da humanização, ganha forças nas palavras de Nosella (1998, p. 11):

Quando e como nasceu essa grande paixão por Gramsci? A paixão se acendeu aqui no Brasil, da mesma forma como ocorreu com muitos educadores. Mas antes, na Itália, tive alguns contatos muito simpáticos com seus escritos. Em 1965, na Faculdade de Filosofia do Instituto “Aloisianum”, de Gallarate (VA), tive a oportunidade de conversar longa e profundamente com o Professor de Ética, o Pe. Jesuíta Giorgio Nardone, que na época estava escrevendo sua tese de doutorado sobre as cartas do cárcere de Gramsci. Seu objetivo específico era destacar “O Humano em Gramsci”, título do livro que, em seguida, foi publicado. O sensível professor jesuíta nutria muita simpatia por esse autor e, naturalmente, a transferiu para mim. Lia e comentava algumas cartas, enquanto me explicava quem era esse grande intelectual comunista, mártir da opressão fascista.

A raiz do estudo em Gramsci diz respeito, nesta perspectiva, à identificação do pertencimento desse à categoria de defensor do humanismo. Não se trata da anulação das

diferenças entre Freire e Gramsci, mas, sim, um encruzilhamento pelas marcas sensíveis e particulares em que se dispõem os modos de como interpretam o humano.

Trata-se de ascensão e, igualmente, a necessidade de promoção de contrapropostas concretas e orgânicas às pseudopropostas da modernidade (NOSELLA, 2004, p. 25), ateadas ao longo do legado teórico, humano. Contudo, não se pretende buscar um rol de respostas, de receituário para enigmas que ainda hoje persistem. Pretende-se uma abordagem de cunho pedagógico que se transpõe pela geração da capacidade de se desenvolver a feitura da elaboração e re-elaboração de perguntas relevantes para a situação do humanismo em tempos de hibridismo, para poder tecer uma leitura menos ingênua de realidade, para entendê-la e, assim, impor-se pela busca de alternativas mais adequadas.

Em Gramsci, o estudo pretende imprimir a ênfase da “rigoriedade metódica” (FREIRE, 2008) pelo estabelecimento de sintonia entre teoria e prática de pesquisante que, quer no interior da escola pública, no interior dos cursos de formação, no interior do ensino superior, movimenta-se no intuito de valorar a proposição de partilhar a potencialidade libertadora do humanismo nas relações que inserem o ensinar, o aprender e também pesquisar.

A “rigoriedade metódica” pretendida marca a distância do sujeito memorizador, intelectual que apenas memoriza, que

[...] lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória, não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto, nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 2007a, p. 27).

Aproxima-se daqueles que deixam transparecer a maneira de estar no mundo e com o mundo, como ser histórico. Trata-se da capacidade de intervenção ao mundo, de (re)conhecer o mundo: um mundo também histórico, como a humanidade.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar,

aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "discência"⁵⁸ - docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2007a, p. 28).

A referência ao humanismo, especialmente ao humanismo renascentista, foi marca conceitual de Antônio Gramsci por sintetizar cultura com a transformação técnica e artística da matéria e da natureza. Pontual admirador dos diferentes realismos contido nas obras dos renascentistas Maquiavel⁵⁹ e Guicciardini⁶⁰, essas o orientaram “a tomar as coisas em sua efetividade e a considerar a política como um conjunto de práticas voltadas para a conquista e manutenção do poder político” (BIANCHI, 2009, p. 50).

A vida de Gramsci traduz-se pelas ideias teórico-políticas, como a experiência da convivência popular. Sintetiza, principalmente, o ideal de escola à luz do modelo humano para as classes menos favorecidas. Este ideal de escola tem como característica a liberdade e livre iniciativa individual, habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje. Para ele, esses dois pólos são organicamente interdependentes.

Pertenceu, sem dúvida, a um grupo seletivo de testemunhas críticas aos acontecimentos da primeira metade do século XX. Gramsci é “[...] uma espécie de Rousseau às avessas, pois o campo representa vida duríssima. A vida e o trabalho da foice, campo, o lançam a valorizar a vida e o trabalho do martelo, operariado” (BIANCHI, 2009, p. 3). Sua participação nos importantes eventos históricos, sociais, os quais ajudaram a montar o mesmo século, que hoje deságuam no século XXI⁶¹, permitiu a continuidade de sua influência à educação, guiada pela intencionalidade promotora da massa trabalhadora. Educação com

⁵⁸ Grifo da autora.

⁵⁹ O realismo de Maquiavel (BIANCHI, 2009, p. 50), comprometido com a “verdade efetiva da coisa” e não somente pela imaginação, conferiu a Gramsci um importante fundamento de realidade quanto à política. O compromisso de Maquiavel com o futuro imaginado e desejado pelo qual estava disposto a combater não se tratava de um amanhã qualquer, mas o de um amanhã legitimado na história pelo fato de o “dever ser”.

⁶⁰ O pensamento e a política de Guicciardini baseavam-se no discernimento para evitar os riscos políticos e em agir com prudência (BIANCHI, 2009, p. 50).

⁶¹ Como eventos do século XX, registram-se a Primeira Guerra Mundial, a vitória socialista na Rússia, a fundação do partido comunista em vários países, tendo Gramsci protagonizado a fundação do Partido Comunista italiano, o fracasso das tentativas socialistas no ocidente e a ascensão do fascismo, o que resultou em sua prisão e cárcere até o fim da vida (SAVIANI, 2004, p. 12).

[...] articulação entre o empenho prático-político de realizar a revolução socialista e o empenho teórico em compreender as particularidades dessa revolução no ocidente de modo a poder explicar o fracasso das tentativas até então encetadas e encontrar os caminhos de seu êxito no futuro (SAVIANI, 2004, p. 12).

4.1.1 Intelectuais e a escola do trabalho⁶²

Pela análise de Gramsci (1982), a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual está fortemente veiculada à quantidade das escolas especializadas e pelos graus de sua hierarquização. “[...] Quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Como prova disso, observou que o grau de industrialização de um país era medido pela capacidade de construir máquinas; pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construíssem mais máquinas. Instituíam-se que o país que possuísse a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos era considerado o mais complexo no campo técnico-industrial; assim recebia o selo de o mais civilizado. Pela mesma lógica, a escala de preparação de intelectuais se organizava nas escolas e nas instituições de alta cultura. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade.

Gramsci assim descartou a escola tradicional por estar embasada nas formas produtivas pré-industriais, do mesmo modo a escola jesuítica, em face de seu espólio autoritário, doutrinário e classista. Discordou das escolas modernas pelo industrialismo como princípio pedagógico de modo interesseiro, denominando-o de escola “interessada”, interesseira, mesquinha, imediatista⁶³.

⁶² Neste recorte histórico, não foram tomados os pensamentos de Pistrak⁶² ou outros expoentes dessa tendência, visto que é Gramsci, por excelência, a principal matriz desse pensamento que se entendeu por pesquisar.

⁶³ Em relação à “desinteressada”, Gramsci contrapõe-se ao termo usado por Feurbach “*schmutzig jüdisch*”, o sordidamente judaico. Acreditava que o socialismo pensou na escola do trabalho como desinteressada, enquanto o Estado em uma escola interesseira. Desinteressada e interesseira são denúncias gramscianas frente

É no contexto do debate italiano, no início do século XX, sobre a escola profissional e escola de cultura geral que Gramsci consagrou a terminologia específica “escola do trabalho” e “escola do saber desinteressado”.

Neste recorte histórico, não serão tomados os pensamentos de Pistrak⁶⁴ ou outros expoentes dessa tendência, visto que é Gramsci, por excelência, a principal matriz desse pensamento.

Gramsci, desse modo, estabeleceu um paralelo didático entre escola e fábrica, uma relação entre processo capital e pedagógico. A partir das relações de produção e de novas formas de organização do trabalho é que são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores.

A expressão “desinteressada”, no sentido gramsciano, não alude à neutralidade, mas ao resgate do sentido de “cultura desinteressada”, como sendo cultura de ampla visão, séria, profunda, universal, coletiva, que interessa à humanidade. É sob a égide desse debate que Gramsci acusa o governo italiano de movimentar-se pelo interesse mesquinho, interesseiro ao utilizar o alunado para trabalhar nas oficinas; pelo interesse de projeto educacional sem finalidade à “escola do trabalho” ou à “escola de cultura interessada”, um mero pretexto para prolongar a guerra (NOSELLA, 2004, p. 47).

Com pontual atenção às escolas modernas, Gramsci considerou errôneo que o instrumento de trabalho fosse apenas objeto material, uma máquina singular. Compreendeu essas escolas como representantes de um trabalho material, um utensílio individuado.

Preocupado com a formação política dos intelectuais tradicionais, uma vez que os outros intelectuais, os orgânicos eram razoavelmente formados pelo Partido, propõe o desencadeamento de valorização e de engajamento dos mesmos. Essa formação recebeu respeito pelo modo específico de sua composição, pois tratava de formar simpatizantes do socialismo, não engajados diretamente aos quadros do partido como professores, jornalistas, médicos, entre outros. Eram os novos intelectuais.

Secco (2009) observa que Mannheim restringe o conceito de intelectuais aos pensadores e profissionais da ideologia, acreditando que a intelectualidade constitui uma

à imposição do Estado italiano em criar a Escola do Trabalho, o que, para ele, era a Escola do Emprego: um interesse implícito de produzir munições para a guerra, um interesse mesquinho e interesseiro de utilizar o alunado das escolas para trabalhar nas oficinas (NOSELLA, 2004, p. 47).

⁶⁴ Entretanto, assinala-se sua relevância, especialmente a partir das obras com as quais se vem tendo aproximação conceitual, como “Fundamentos da escola do trabalho” e “A escola-comuna”, do mesmo autor.

camada social independente. Mills incorpora os intelectuais à nova classe média, a um conjunto de colarinhos brancos, formando um grupo mais heterogêneo dessa classe média, como pessoas que produzem símbolos e formas de consciência.

Para Gramsci, todo ser humano é filósofo, pois todas as ações são reflexivas. Não há dicotomia entre pensamento e prática desde as mais simples até as mais ressignificadas, mesmo reconhecendo-se que nem todos são especialistas em Filosofia. Por ser a prática humana pensada, reflexiva, não é mecânica. O agir humano é um agir que ocorre pelo significado da práxis. Prática formada pelo conhecimento é teoricamente produzida pelo exercício de subjetividade (SEVERINO, 2009).

Nessa contextura, Gramsci compreende que a fábrica é a fábrica, pois “a escola, quando funciona com seriedade, não deixa tempo para a oficina e vice-versa” (1980, p. 537, *apud* NOSELLA, 2004, p. 24). Assim, não admite superficialismos ou grotescas confusões quanto ao problema pedagógico que envolve a educação e a fábrica moderna, alertando que a escola será sempre a *scholé*, ou seja, a suspensão do trabalho produtivo.

Não obstante, se a escola é a suspensão do trabalho produtivo, não é fuga dele, negação ou esquecimento. O trabalho pertence à vida assim como a educação. Trabalho e educação estão interligados pelos modos de aprender e de produzir, logo aos modos de ser, de estar no mundo. É sob esse ideal que o trabalho é reconhecido como o princípio, o princípio educativo. Gramsci o entende como um trabalho especialmente desenvolvido a partir das escolas elementares e

[...] que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo libertador de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p. 130-131).

O sentido gramsciano dado à relação escola-trabalho é traduzido pela expressão “psicologia de construtores”. O trabalho moderno se une organicamente à escola quando a inspira pelo seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um fim. A classe trabalhadora vai à escola para entender mais profundamente a fábrica, seu instrumento de trabalho e a organização produtiva em perspectiva histórica, universal e política (GRAMSCI, 1982).

Gramsci compreende a escola como escola e a fábrica como fábrica; enfim, uma escola como escola do trabalho.

A escola produz o trabalho intelectual, a fábrica, o trabalho material. É pela organicidade entre fábrica e escola que ocorre o método.

Assim como a fábrica se enuclea ao redor do instrumento de trabalho moderno considerado objeto material de produção, a escola se estrutura ao redor desse mesmo instrumento de trabalho, entendido, porém, como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens. O instrumento de trabalho para a escola unitária é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É, sobretudo, a possibilidade concreta de liberdade universal (GRAMSCI, 1987, p. 622, *apud* NOSELLA, 2004, p. 25).

A Escola Unitária torna-se, portanto, a contraproposta gramsciana. Concreta, orgânica, desinteressada, tem como base a reforma industrial democrática, mas deve ser subordinada às reformas agrária, financeira, tributária, pois estas [estas] representam sólido terreno para as reformas intelectual e moral.

Esta escola, a Escola Unitária, tem como princípio tanto o estudo como o trabalho: são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Nenhuma contingência histórica ou social deve justificar os aligeiramentos, protecionismo, rebaixamentos e aviltamentos das condições e dos métodos, uma submissão às aventuras reformadoras dessas atividades, pois são, por demais, sérias e importantes.

Para Gramsci, é indispensável à classe trabalhadora uma escola que ensine a ser livre, que não ensine migalhas, um organismo francamente burguês. Não é possível continuar com a cultura e a escola enquanto privilégios. É preciso uma escola desinteressada, uma escola que se dedique ao projeto da formação da criança-adulto, com uma formação humana em que prevaleça a aquisição de critérios gerais que sirvam para o

desenvolvimento do caráter, pois a escola desinteressada é uma escola humanista, como bem entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. É desinteressada porque não hipoteca o futuro de crianças e de jovens, que constringe a vontade, a inteligência, a consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Aspira-se a uma escola de liberdade e de livre iniciativa, jamais de escravidão ou de orientação mecânica. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para o ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme (GRAMSCI, 2009, p. 2)⁶⁵.

Gramsci duvidou das conexões entre os ensinos politécnico e tecnológico, por centrarem-se no instrumento de trabalho e não no momento histórico-humano em busca de libertação. Rejeitou a instrução atribuída pela universidade popular, uma instrução amesquinhada pelo assistencialismo cultural, pois não concentra esforços e preocupação em encontrar o método adequado para que as pessoas possam se aproximar, de forma eficaz, do mundo do conhecimento.

Culpou seus dirigentes, porque apenas distinguiam que a Instituição estava a serviço de uma determinada categoria de pessoas que não pode cursar regularmente a escola, assinalando que estes copiam um mesmo modelo de outros institutos de cultura, um modelo reproduzido e copiado, uma caricatura.

Não chegam a pensar que a Universidade pública é a foz natural de todo um trabalho anterior: não pensam que quando o estudante chega à universidade passou pela experiência das escolas médias onde disciplinou seu espírito de investigação e com o método drenou sua impulsividade de amador; o estudante regular foi forjado lentamente, tranquilamente, errando e corrigindo-se, vacilando e reconquistando firmeza. Não entendem esses dirigentes que as informações, fora de todo esse trabalho de pesquisa, se tornam dogmas, verdades absolutas (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 2004, p. 51).

4.1.2 Prática docente

A docência, para Gramsci, significa o ato de rerepresentar, para os ouvintes, a sequência dos esforços, dos erros e das vitórias pelos quais os homens passaram para

⁶⁵ Contido no artigo “Homens ou Máquinas”, do jornal socialista “Avanti”, de 24 de dezembro de 1916. Disponível em: <<http://gramscigramsci.blogspot.com/200902/homens-ou-maquinas.html>>. Acesso em: 20 set. 2009.

alcançar o conhecimento atual. A docência é o que forma o estudioso; que lhe dá a elasticidade da dúvida metódica; que faz do amador um homem sério; que purifica a curiosidade (entendida no sentido vulgar) e a torna um estímulo sadio e fecundo do conhecimento. Torna-se um ato de libertação, reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais, representa uma espécie de carta magna da concepção metodológico-didática de escola (NOSELLA, 2004, p. 52). Uma escola feita de docentes em “cada componente deve dar sua contribuição como conferencista ou relator de determinados temas científicos, históricos ou filosóficos, mas especialmente didáticos e pedagógicos” (GRAMSCI, 2005, p. 167).

“Gramsci defende um método que parta das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto” (NOSELLA, 2004, p. 116), uma escola como um “círculo de cultura”.

Essa escola, para Gramsci, deveria ser única, um contraponto à escola clássica burguesa. Essa última tinha a função de educar alguns intelectuais para as classes dominantes. Destinava-se, para os outros, a instruir e habilitar ao trabalho.

A dualidade dos fins dessa escola (re)produzia e (re)definia o sistema de classes: de um lado, prática, de outro, científica.

Sua oposição se firmava na concepção de escola para a formação de um novo tipo de intelectual, o intelectual orgânico, pela escola única. “[...] a escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’, sob o controle do professor” (GRAMSCI, 1982, p. 142). Trata-se de uma escola que poderia “[...] confluir e solidificar o trabalho das academias e das universidades com as necessidades de cultura científica das massas nacionais-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial [...]” (p.155).

Essa escola, ainda, trazia exemplares contribuições dos círculos de cultura, a exemplo do que ocorria nas redações de revistas⁶⁶, que, com função de instituições pós-escolares especializadas, produziam condições do progresso científico (NOSELLA, 2004).

⁶⁶ Para as revistas, Gramsci (2010) reconhece que se podem estabelecer três tipos fundamentais: 1º pode ser definido pela combinação dos elementos diretivos que se encontram de modo especializado. O 2º é de crítico-histórico-bibliográfico, pela combinação de elementos que caracterizavam os fascículos mais bem elaborados. O 3º, pela combinação de alguns elementos do segundo tipo com o tipo de semanário. Cada um desses tipos

O registro da prática tem especial destaque na obra de Gramsci, especialmente nas “Cartas do Cárcere”. Registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas são consideradas as atividades mais importantes a serem desenvolvidas pelo corpo docente. É mediante a reflexão oriunda dos processos vividos que se sustenta a capacidade formadora.

Com o papel de estabelecer a vinculação entre a escola e a vida dos educados, observa-se a centralidade ocupada pelo educador nesse modelo. Trata-se da capacidade que se fecunda pela interpretação e compreensão da trajetória docente, seguida de novos agires e pensares. “Só deste trabalho contínuo pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer: [...] deve ser aplicado o método das experiências mais minuciosas e da autocrítica mais desapaixorada e objetiva” (GRAMSCI, 2005, p. 167).

O método gramsciano é o historicista. Defendido, objeta o método enciclopédico estanque.

O historicismo é compreendido como a forma de vivificar e recriar a ciência. Este é o método entendido como exequível na formação de cientistas humanistas, cientistas que revivam o drama por outros homens vividos, diante do problema, da dúvida, da hipótese como possível solução, do erro como tentativa, da solução como história provisória. É um caminhar pelo passado, refeito para aprender a caminhar e a avançar um pouco mais.

A cultura, neste sentido, não é o saber enciclopédico em que as pessoas são como recipientes a serem preenchidos com dados empíricos, fatos brutos e desarticulados.

Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. Mas tudo isto não acontece por evolução espontânea [...]. Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, primeiro de alguns e em seguida de toda uma classe [...]. É através da crítica à civilização capitalista que se formou ou estamos formando a consciência unitária do proletariado; e crítica quer dizer cultura e jamais evolução espontânea e naturalista (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 2004, p. 44).

deveria ser caracterizado por uma orientação intelectual muito unitária e não ontológica, ou seja, deveria ter uma redação homogênea e disciplinada, com orientação redacional organizada, de modo a produzir um trabalho intelectual homogêneo. Isso se daria num organismo unitário de cultura, que oferecesse aos diversos estratos do público os três tipos.

A integração do mundo do trabalho e o mundo da cultura, a ciência produtiva e a ciência humanista, a escola profissional e a escola desinteressada deveriam ter como ponto de partida o unitário, uma base sólida teórica para pensar coerentemente uma sociedade, escolas realmente unitárias e modernas, visto que um ponto de partida epistemológico não se organiza por modo integrado. Por conseguinte, não seria possível um distanciamento do bipolarismo ou da dicotomia. Um unitário ponto de partida gramsciano reside no trabalho industrial moderno, na fábrica. Essa intimidade concentra uma filigrana do embrião germinativo de todas as novas formas de humanismo e de cultura: a comissão interna, o conselho de fábrica, o sindicato, o partido, a economia geral, a história e o socialismo, a escola unitária (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 2004, p. 65).

O partido e o sindicato devem educar, porém devem antes ser educados. Não são instâncias organizativo-culturais de base, mas inseridos às formas organizativo-produtivas, como departamentos, comissões de fábricas, conselho de fábrica⁶⁷, fontes promovedoras da formação do operário e da operária concretos.

O trabalhador se forma na fábrica; complementa a formação no sindicato e no partido. É preciso educar a partir da realidade viva do trabalhador e trabalhadora, para a gestão da fábrica, para o autogoverno.

4.1.3 Modos de produção modernos e a escola

Despontado no final do século XIX e culminância no século XX, o modo industrial fez com que a humanidade encontrasse um instrumento moderno de produção. Para além de um instrumento empírico ou uma fábrica, trata-se de um horizonte de novos valores, de nova hegemonia, de nova civilização (NOSELLA, 2004, p. 24), um modelo de produção racionalizado.

O modelo de produção de capital, racionalizado desde a sua industrialização, demanda um novo tipo de homem, um novo tipo de mulher, capazes de se ajustarem aos

⁶⁷ Estas forças organizativo-produtivas não nasceram no espaço da liberdade burguesa, mas foram geradas pelo espaço da liberdade concreta, historicamente socialista.

novos métodos de produção, que, para a educação, são insuficientes aos mecanismos de coerção social. Desse modo, é possível perceber que a articulação “capital e educação” produz novos modos de viver, de pensar e sentir, que vão se adequando aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas (KUENZER, 2005).

O trabalho industrial é entendido como princípio pedagógico, como um momento educativo da própria liberdade humana, concreta e universal. A formação cultural das massas, a partir de atividades formativo-culturais, rejeita a ideia concreta de constituí-la dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, pois isto confunde as mentes e dispersa a ação trabalhadora (NOSELLA, 2004, p. 35-43).

O trabalho moderno é o princípio educativo quando materializa o momento histórico da própria liberdade concreta e universal, pois ensina o que é e como funciona o instrumento de trabalho.

Na caracterização de Kuenzer (2005), o conceito de princípio educativo é entendido como os modos pelos quais a sociedade educa a subjetividade dos indivíduos e a vida social para o trabalho, ou seja, as relações que formam o trabalhador e a trabalhadora. Esta categoria gramsciana possibilita, ainda nos dias de hoje, a interpretação das mudanças que têm ocorrido na relação trabalho e educação.

O regime de acumulação, hoje acumulação flexível, aprofunda diferenças de classes, a dualidade estrutural da polarização das competências. Desse modo, o papel do Estado se altera diante da educação e de suas relações com o trabalho, influenciando e determinando as categorias “conteúdo, espaços, docentes, discentes” e as formas de controle e poder “da” e “na” escola.

O novo discurso pedagógico que salienta a “formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, resgate da cisão entre teoria e prática, transdisciplinaridade” carrega consigo as bases do trabalho toyotista, as quais são sustentadas pelos modelos taylorista e fordista (KUENZER, 2005, p. 78).

Fundamentalmente, é preciso capacitar o novo trabalhador, a fim de atender as demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado em que a lógica é a polarização de competências, pois as “capacidades” agora são chamadas de

“competências”, sempre com o objetivo de atender e valorizar o capital. É uma tentativa de superar os obstáculos gerados a partir do desperdício, sem reconstituir a unidade rompida, mas, sim, evitar a perda e aumentar as possibilidades de valorização do capital (KUENZER, 2005, p. 80).

O trabalho pedagógico, apenas na força da reconstituição da fragmentação teoria e prática, não será suficiente para alterar o modo capitalista de ser, de pensar e agir. A fragmentação do trabalho pedagógico poderá ser vencida a partir da superação da contradição entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho. Todavia, a atenção aos limites e como se dá a fragmentação se faz presente, e com ela é possível estabelecer mais dignidade.

Para Ferreira (2008), à contraposição da barbárie se coloca como necessidade a construção de outra cultura, outra civilização. Para essa construção, o caminho é a educação, a produção e transmissão de conhecimentos, a revolução intelectual e moral projetada por Gramsci. Esta outra construção se dará pela superação da existente, uma ação produzida

[...] pela via de políticas públicas comprometidas, da educação escolarizada, da produção do conhecimento com “base em ações vitais, de coordenação e de ordem intelectual e moral”⁶⁸, comprometida com os valores humanos perenes que incluem toda a humanidade e, aos quais, toda a humanidade tem direito e não com uma educação mercantil e a produção do conhecimento que visa o lucro e bens de consumo exclusivos e excludentes (FERREIRA, 2008, p. 557-558).

Como na escola do trabalho de L’Ordine Nuovo⁶⁹, a escola deve ser de um trabalho que emancipa, uma escola que constrói e organiza o trabalho, que se articula ao conhecimento da técnica, da ciência e da vasta cultura humanista. O método e o princípio pedagógico fundamentam-se no processo produtivo fabril, coletivo e solidário (ROIO, 2006, p. 315). A escola gramsciana não tem a intenção de preparar os trabalhadores para um mundo estranho. Pelo contrário, a ideia é de reforçar o princípio de solidariedade e de saber fazer o próprio cotidiano de produtores, de incorporar o aprendizado já adquirido no espaço público gerado pela greve, pelo comício, pelo debate. O primeiro passo é, portanto,

⁶⁸ Grifos da autora.

⁶⁹ Em abril de 1919, GRAMSCI, Tasca, TOGLIATTI e Umberto TERRACINI decidem criar a revista *L’Ordine Nuovo*, A Nova Ordem.

o de aceitar que o educador se deixe educar. O método, a disciplina e a solidariedade, próprios do mundo da fábrica, são a base da escola do trabalho (ROIO, 2006, p. 316).

Para Roio (2006, p. 316), outro objetivo da escola do trabalho de Gramsci é educar para a autogestão da produção e para a administração pública, entendidas como autogoverno. É na escola do trabalho que também são lapidados os intelectuais gerados pela própria classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e, mesmo, reformista. A escola do trabalho encontra seu método e fundamento na ação de produtores, mas seu principal intuito é contribuir para a construção do homem e da mulher fincados no comunismo. Para isso, é imprescindível o controle da produção e do instrumento de trabalho, o que implica conhecimento técnico e científico.

A organização de um grupo autogestivo assimila a expressão de cultura e ação políticas geradas no seio da própria classe. Além de se autoeducar, o educador deveria continuar sendo educado e educando, numa nova síntese teórica (ROIO, 2006, p. 320).

No projeto de Gramsci (SEVERINO, 2009), o que está em pauta é a emancipação de toda a humanidade, sua humanização. Consequentemente, há necessidade de se assegurar esse sentido às pessoas, de preferência pelo consenso da visão hegemônica. Isso condicionaria a autonomia, a realização humana, humanização. O senso comum traz em seu seio o núcleo de bom senso, uma significação do sujeito mesmo, não explicitada pelo sujeito. Mas é a partir da educação que se transfere para bom senso. O bom senso elaborado explicita a ideologia que uma determinada sociedade histórica tem e que é compartilhada no âmbito do senso comum. Entretanto, este compartilhar sugere uma maneira esclarecida, racional. E é o bom senso que se parece como a capacidade mais racional e inteligível de entendimento da realidade, de conhecimento dos requisitos da ação, de tal modo que o agir, tanto do modo individual como coletivo seja esclarecido pela consciência do mundo e no mundo.

Os membros de uma sociedade, regidos por muitos objetivos em comum, dão o sentido de coesão social, reunidos por alguns modos que unificam e fazem parecer um pouco mais iguais, mesmo que em condições não tão iguais. Reconhece-se, aqui, um distanciamento da naturalização da situação econômica, educativa, religiosa, entre outros.

Para além desses objetivos, são os modos de cultura e de significações que formam a ideologia, estabelecendo certo padrão aos modos de viver.

A escola firma-se como elemento de construção da contraideologia de determinada sociedade. Este é o seu legado, o esclarecimento, fazendo a crítica à ideologia, na proposição de contraideologias. Pressupõe uma constante atenção, análise dos modos de existir, de sobreviver e dos mecanismos que a desenvolvem e a sustentam. Esses, por sua vez, implicam numa compreensão mais crítica dos mecanismos de como a sociedade está assentada pelo modo economicamente capitalista em que se vive e dos modos hegemônicos com que se transmite a visão de estar existindo.

O processo de reconstrução emancipatório contrapõe-se a um modelo societário ordenado pelo mercado, em que o determinismo e a naturalização da exclusão social fomentam um desmantelamento dos direitos mais elementares humanos. Esse processo reconhece a construção de um mundo melhor e possível, associado à educação, a qual compreenda a produção de conhecimentos a partir de vínculos estabelecidos nas diferentes concepções da realidade humana e ao modo de produção social da existência. É um resgate da construção de conhecimento como forma intencional, com projetos alternativos de educação centrados na construção democrática e participativa dos valores éticos que reafirmem a igualdade e solidariedade; na reconstrução de conhecimentos geradores de autonomia e de responsabilidade com a vida e com a emancipação humana (FRIGOTTO, 2001).

A complexidade humana que se ergue entre sapiência e demência é biológica e histórica, é cultural; não é nem boa ou má, mas está em temporais transformações. As condições de humanização, infelizmente, esbarram nas diferenças sociais, culturais, religiosas, geográficas, de gênero, de etnia. Nenhuma diferença deveria justificar qualquer tipo de desigualdade, para um modelo de civilização cosmopolita virtuoso.

Pela indicotimização de homem e mundo, é possível assinalar que a concepção libertadora é, atualmente, uma das concepções mais humanizadoras de educação. Sem negar a realidade, busca nela a possibilidade de “estar sendo”, portanto de se (re)transformar. O “ser mais”, a vocação ontológica, aqui apontada anteriormente, é o que suleia o objetivo. Reconhece que a paciência é impaciente frente à possibilidade de mudança e que a busca é inquieta. Reconhece que é preciso hominizar para humanizar.

Reconhece-se na problematização do homem-mundo. A concepção libertadora é humanista porque recusa que o educando seja recipiente, reservatório, dissertação ou narração, uma composição de blá, blá, blás da realidade.

Na perspectiva de uma educação libertadora de Paulo Freire, é esta a produção que mais vem ao caso: a promoção de reflexões sobre a teoria e sobre a empiria no sentido de favorecer a “re-ação” coletiva de projetos educativos mais adequados aos educandos, suas realidades em tempos de desafios, em tempos de educar e aprender – mesmo em tempos híbridos de viver. Nenhuma prática é vazia de teoria, nenhuma teoria é vazia de prática. O que ocorre são práticas e teorias envelhecidas, que não se deixam recuperar de vitalidade e de (re)transformação. Nessa abordagem, a capacidade que se quer desenvolver é justamente qualificar o estar no mundo pela teoria e prática, pela práxis.

Trata-se, contudo, de modelo que não é sustentado pelo universalismo, pois não é modelo que caiba no mundo por inteiro. A condição de “tudo a todos”, de “igualdade, fraternidade e liberdade” já há muito tempo se esgotou e o sonho da emancipação segue abalado. Para emancipação, a libertação não será possível apenas pelo projeto educativo, mesmo o de concepção humanista. A lógica do capital promove distorções que nem mesmo se ousa distinguir.

O sonho pela emancipação se alterou, conectou-se e recebeu estímulos sutis do conforto da vida, das facilidades modernas que promovem o ser humano que cotidianamente nos permitem ser⁷⁰. Os partidos de esquerda não são tão esquerda quando estão “no” poder e “com” o poder, pois se presencia um metamorfismo estonteante de ideias e ideais que nem mesmo se ousariam conjecturar em um futuro muito distante. Em nome de sobrevivência, renega-se o direito de greve de si e do outro⁷¹. O Estado não é o

⁷⁰ Refere-se ao relativismo com que se questionam as facilidades com que se permite continuar existindo, produzindo e consumindo, a qual não se está pronto a abandonar, ou melhor, se está muito mais ávido e direcionado pela fluidez com que nos permitam viver um pouco melhor. Como exemplo, cita-se o consumo contumaz de cada vez maior potência de energia para acessar o computador, o micro-ondas, a televisão de LCD, o acesso ao *netbook* mais encorpado, de um automóvel mais veloz e que efetivamente produza a diminuição das distâncias, entre tantos.

⁷¹ Refere-se à política submetida pelo não pagamento de salários face à paralisação docente no Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2008. Nela, o desconto não se dava individualmente, mas por centro de custo – instituição de ensino –, proporcionando um desmonte ímpar na categoria, um abismo entre quem sustentava ou não a paralisação. O reembolso de salário pelo não grevista provou, mais uma vez, que não é bom paralisar, mecanismo de controle bem incursionado por governos anteriores (Alceu Collares e Pedro Simon).

mesmo que Gramsci viveu ou projetou, nem mesmo Freire. Muitas das ONGs não ficam tão imunes e inocentes de submeter a pobreza e compaixão ao capital.

Apesar disso, é possível afirmar que se pretende um cruzamento pelas potencialidades didáticas do modo libertador do humano freireano proposto, pois do mesmo modo que Gramsci, seu ideário “modula concretamente uma possível re-humanização pelo vetor da educação, na urgência de preposição de um novo horizonte espiritual capaz de atrair e de fazer convergir para um novo movimento humanizatório” (PIVATTO, 2007, p. 339). Esse novo movimento pretendido tem a urgência de não negar os presentes modos de existir e todo o seu pluralismo de concepções, agregando-se a eles o próprio modo de ver, sentir e fazer o mundo.

Com Gramsci e Freire pretende-se reconhecer que os limites da libertação estão articulados aos modos de subjetivar a vida e o sonho projetado e a projetar: distinguir que a educação, a escola ora produz e ora reproduz o *status quo*. Contudo, sem cair no casuísmo da sua banalização, é necessário (re)interpretá-la para redimensionar o humanismo possível.

5 O “SER MAIS”, LEGADO FREIREANO DE HUMANISMO QUE SUSCITA A HUMANIZAÇÃO

Para Freire (2007b), nenhum tema é apenas o que aparece em sua forma linguística que o expressa. Existe algo de mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão. Redigir um tema implica, pois, a busca pela ruptura das aparências que possam encaminhar equívocos, que possam conduzir a um modo distorcido da visão do mesmo. Exige esforço. Trata-se de esforço difícil para que o fenômeno opere em realidade concreta. Trata-se, ainda, de uma operação: operação de inter-relações com aspectos particulares, que, mesmo por vezes não suspeitados, são solidários. O adentramento no modo mais íntimo junto ao tema permite a captação de um complexo dinâmico. Logo, escrever sobre os humanismos que promovem a humanização, o “ser mais”, como se o entende, é ato de apreensão do fenômeno mediado pela realidade concreta que se confirma pela busca de materialização da dimensão ética que carrega o conceito de humanização, pois aponta a possibilidade de criar condições de vida mais digna para as pessoas (CORTELLA, 2006).

É nessa vicissitude que quem lê, por sua vez, assume a mesma atitude: refeitura do esforço gnosiológico anteriormente produzido por quem escreveu, pois quem lê não é um simples paciente do ato gnosiológico. É preciso assumir perante o conceito do tema uma atitude comprometida, atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa e como se passa, mas que deseja transformar a realidade para que, o que se passa agora venha a passar de outra forma (FREIRE, 2007b).

Na admissão do prefácio da obra “Educação e mudança”, Gadotti traz o questionamento sobre a produção de humanismo na educação nos novos tempos. Nele indaga:

Até que ponto o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a luta de classes, as disparidades sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante? (GADOTTI, 2002b, p. 6).

Alerta que tradição humanista da nossa educação parece justificar a hipótese, pois é sustentada por dois tipos de humanismos que, mesmo combatendo entre si, são

conservadores. Para Gadotti, trata-se do humanismo idealista e do tecnológico. O primeiro, luta pela educação pietista, cujo ideal educativo conduz ao obscurantismo, semelhante ao da Idade Média. Compreende que esse é frequentemente encabeçado pela escola particular e religiosa. O segundo se trata do humanismo tecnológico, que reduz a educação a um arsenal de metodologias e de instrumentos de aprendizagens que despolitizam a grande massa da educação, pois professa nas escolas oficiais e burocráticas. O primeiro se perde na contemplação dos ideais de uma sociedade humana, acima da luta de classes, e o segundo elimina o ideal, substituindo a ciência pela técnica.

Pelo universo da leitura freireana, observa-se que o autor não entendeu tais humanismos. Não obstante, nem mesmo reconheceu como humanismo “[...] as belas artes, a formação clássica, aristocrática, a erudição, nem tão pouco o ideal abstrato de bom homem”. O humanismo em que se filiou foi o de “compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja impedido de ser mais” (CADOTTI, 2002b, p. 11)⁷².

O humanismo em que se inscreve Freire (1997)⁷³ rejeita a submissão; assume a inserção no mundo pelo ímpeto da vontade amorosa, vontade de mudar o mundo, vontade de brigar também. Brigar pela obtenção do mínimo de (re)transformação social, pela tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo. Seu humanismo recusa a posição fatalista diante da história e dos fatos. Recusa como falsa e ideológica a realidade como está dada, pois ela está submetida à possibilidade de intervenção humana. Como educador, impunha-se pela assunção de uma posição mais crítica, assumindo-se como sujeito de história, ser de inserção. Relacionou sua razão, como educador, pela luta, presença no mundo. Compreendeu-se como alguém que pode contribuir para a assunção crítica da possibilidade de posturas rebeldes, criticamente transformadoras do mundo.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à

⁷² Tal assertiva encontra-se em nota de rodapé na obra em destaque.

⁷³ Trata-se de impressões extraídas da última entrevista realizada por Freire, em 17 de abril de 1997, à repórter Luciana Burlamarqui, da TV PUCSP.

raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 2007a, p. 75-76).

5.1 HUMANISMOS QUE PRODUZIRAM A HUMANIZAÇÃO FREIREANA

Os alicerces teóricos que encaminham Paulo Freire a um dos maiores humanistas brasileiros foram, inicialmente, marcados por certo emaranhado de ideias, as quais receberam maior clarificação coadjuvada a partir da possibilidade de, no exílio chileno (1964-69), tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros abortados pelo golpe de 1964 (SCOCUGLIA, 1999, p. 325).

Para Ana Maria Freire (2006), as influências teóricas⁷⁴, fundamentais a quem pensa, foram amplas e profundas. Assinala, entretanto, que Freire criou um pensamento próprio, absolutamente peculiar, porque era absolutamente imbricado ao seu modo de vida, à sua realidade social. Compreende que a pedra angular de seu humanismo residiu nas

[...] influências decisivas de seus pais; de meus pais; de alguns de seus/suas professores/as, educadores/as, de suas duas esposas: Elza e Nita. De cada um com quem conviveu ele aprendeu alguma coisa para aprofundar e afeiçoar as suas virtudes [...]. Aprendeu e recebeu influências do povo [...]. Sua literatura está molhada dessas influências perceptíveis a quem lê a sua obra, ouviu-o falar ou conviveu com ele (FREIRE, 2006, p. 349).

Também McLaren (1999, p. 25) afirma que Paulo Freire recebeu influências das obras de Lucien Febvre, pela *nouvelle pédagogie* francesa de Cèlestin Freinet e Edouard Claparède, pelos escritos de Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Rich Fromm, Antônio

⁷⁴ Ana Maria Freire (2006) aponta a existência de um livro de registro de leituras, com uma relação de 572 livros listados a próprio punho. Nele é possível observar que Freire começou a ler em espanhol em 1943, em francês, em 1944 e em inglês em 1947. Leituras que foram de Aguayo até L. Volpicelli.

Gramsci, Karl Mannheim, Teillard de Chardin, Franz Fanon, Albert Memmi, Jean Piaget, Amílcar Cabral e Emanuel Mounier, além de obras clássicas de Marx, Hegel, Rousseau e Dewey.

Durante diálogo com Freire, Gadotti (2001, p. 4) distingue questões que os perseguiram: Quem inspirou Paulo Freire? Quais são as fontes primárias de seu pensamento? Que autores o influenciaram ou tiveram ressonância nele? Em que corrente ou tendência pedagógica contemporânea poderia ele ser inserido?

Apona que essas questões lhe desinteressavam e que chegou a considerá-las como “inclassificáveis” dentro das correntes pedagógicas, pois Freire não se interessava por exegese, nem pela exegese dos seus textos. Lia-os e relia-los muito para ver se continham equívocos e até para entender-se melhor, aprofundar suas posições. No entanto, Gadotti (2001) acredita que duas fontes foram as mais importantes no seu pensamento: o humanismo e o marxismo. Em seu primeiro livro, “Educação e atualidade brasileira”, citou com frequência os filósofos humanistas cristãos Gabriel Marcel e Jacques Maritain. Observa, o mesmo autor, que Freire foi inspirado pelo personalismo de Emmanuel Mounier, assim como pelo existencialismo de Martin Buber, bem como pela fenomenologia de Georg Hegel e pelo Marxismo de Antonio Gramsci e Jürgen Habermas.

Diante dessas questões, o mesmo autor compreende como inapropriado considerar que as influências do pensamento freireano tenham sido construídas de modo eclético, pois integra elementos fundamentais dessas doutrinas filosóficas sem repeti-las de uma forma mecânica ou preconceituosa.

Calado (2001) consigna que o extraordinário gosto de Paulo Freire pelo estudo da língua pátria o levaria, ainda cedo, ao cultivo de boas leituras, pois, com certa frequência, citava que costumava ler atentamente Carneiro Ribeiro, Ruy Barbosa, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, entre outros. O mesmo autor acredita que essa iniciação de literatura, talvez, tenha recorrido muito mais pela razão estética, pela boniteza do discurso literário que pela motivação político-ideológica, ainda que esta não possa ser descartada. Observa a associação freireana à fruição dos estudos do idioma até aos clássicos do pensamento, como Tristão e Jacques Maritain, Bernanos, Mounier – autores que passaram a constituir referência em sua trajetória reflexiva humanística.

É nessa direção que cumpre registrar a relevância do estudo de Mendonça (2008), pois compreende que as expressões humanistas em Freire atravessaram-no desde o humanismo existencialista, o cristão, o marxista, até o pensamento da fenomenologia.

Para o autor, o humanismo existencialista influenciou-o de forma determinante na criação da perspectiva humanista em sua pedagogia. Freire considerava o ser humano um “ser-no-mundo” e, pela sua existência, um “ser-com-o-mundo”. Sua concepção fenomenológica é observada pela permanente relação entre o mundo em que se dão as experiências humanas e os próprios seres humanos que vivenciam essas experiências, o que promoveu a compreensão de que não é possível conceber o ser humano sem mundo e o mundo sem sujeitos. Pelo humanismo marxista, Freire assimilou a ideia de que o ser humano é um ser social, ser de ação. Pela práxis humana, constrói a própria libertação, recria o mundo e a si próprio. Nessa mesma linha de raciocínio, o humanismo cristão é fundamental para entender a visão libertadora e humanista presente no pensamento de Freire (MENDONÇA, 2008, p. 27-36).

Gadotti (2001) sinaliza que, embora não se possa falar com propriedade das fases do pensamento freireano, é possível dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, não contraditórios, pois combinou temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialético-dialógica. A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto ético-política. Por essa razão, pode tornar-se uma prática libertadora. O tema da libertação é ao mesmo tempo cristão e marxista.

Para Freire (1997)⁷⁵, a realidade da pobreza do povo é que o remeteu a Marx. Não foram os camponeses que lhe disseram para ler Marx, mas a realidade imposta desses. “Quanto mais me aproximei de Marx é que encontrei certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo”. As leituras de Marx, seus alongamentos, lhe sugeriram encontrar Cristo na esquina, nas próprias favelas. Ficou com Marx na mundaneidade, à procura de Cristo na transcendentalidade.

O método utilizado é que é diferente, a estratégia é diferente. O fim é o mesmo. Encontramos Hegel como referência desde o início. A relação opressor-oprimido lembra a relação senhor-escravo de Hegel. Depois veio Marx, Gramsci, Habermas. A afirmação da utopia como práxis docente e discente lembra o paradigma humanista, cristão e socialista. O que há de original em Freire, com

⁷⁵ Entrevista realizada por Freire, em 17 de abril de 1997, à TV PUCSP.

relação ao marxismo ortodoxo é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. A história é possibilidade. Não através de um movimento mecânico de luta de classes, pura e simplesmente, mas pela ação consciente de sujeitos históricos organizados. Depreendo de Freire que ele admitia que o socialismo é uma utopia que precisa ser renovada pela educação. Isso havia escapado a Marx, a Lênin e aos marxistas em geral que pouca importância deram à educação. Por isso Paulo Freire foi criticado pelos marxistas ortodoxos (GADOTTI, 2001, p. 5).

Tais instigações ao movimento reflexivo resumem o legado de sua obra à educação. Para Freire (2000c, p. 72-74), a educação se “re-faz” na práxis, e o seu tempo de duração reside no jogo dos contrários, de permanência-mudança. Compreende-a como problematizadora, a qual reforça a mudança, não aceitando o presente “bem-comportado”, nem, igualmente, o futuro pré-dado. Trata-se da educação identificada com o ser humano enquanto possibilidade de ser além de si mesmo, como projeto singular que tem como ponto de partida o aqui e o agora. É a partir dessa perspectiva que se torna possível afirmar que o humanismo freireano é sugerido pela concepção problematizadora de mundo, de educação pela continuidade de compreensão de que os processos humanos “estão sendo”, uma vez que compreende os humanos exatamente pelo seu caráter histórico e de historicidade. Logo, trata-se de manifestação exclusivamente humana, ou seja, da inconclusão dos homens e na consciência que a educação é argumento de “quefazer” permanentes (FREIRE, 2000a, p. 72-73).

O humanismo em que se localiza Freire é de compromisso com o homem concreto, com a realidade, com o sujeito de mudança, pelo desvencilhamento do “ser menos”, “[...] que é a contradição antagônica do “mundo humano” dos opressores – mundo dos que possuem com direito exclusivo – e em que pretendem a impossível harmonia entre eles, que “coisificam,” e os oprimidos, que são coisificados” (FREIRE, 2000a, 143).

Sua busca foi pela coisa de homem inacabado e que se entende como tal. É possível reconhecer o humanismo freireano como a ideação de que os homens são seres que “estão sendo”, “em” e “com” a realidade histórica e, igualmente, em movimento, pois o ponto de partida está nos homens mesmos, no “aqui” e no “agora”. Homens com consciência de inconclusão, visto ser “[...] uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 2000a, p. 74).

O humanismo de Freire sugere uma pedagogia que humanize, que se volte para alternância, intervenção da existência do ser humano no mundo. Sua crença na vocação “[...] para a humanização é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ‘ser mais’, através da qual o ser humano está em permanente procura [...]” (ZITKOSKI, 2010, p. 210). Nesse sentido, é possível afirmar que a ontologia freireana recebe influências de correntes filosóficas humanistas que sedimentam sua pedagogia na perspectiva de um pensamento libertador e humanista (MENDONÇA, 2008, p. 24).

O pressuposto freireano de humanização assenta-se no legado da educação libertadora, a transformadora, como baluarte ao exercício de resistência, tática de luta política, o “ser mais” pelo compromisso com a causa humana. Carrega consigo a expressão de ação cultural, quer para a humanização – “ser mais” – ou para a desumanização – ser menos (MENDONÇA, 2008).

É nesse sentido que a opção pela categoria “ser mais” constitui-se em fundamento ao presente estudo, pois carrega a intencionalidade e o entendimento a partir do humanismo freireano de que seja possível a “provoca-ção” e o compromisso com a humanização.

Esse fundamento é entendido como alternativa ao entrelaçamento da teoria e da prática, pois tem como objeto os caminhos do processo de formação de educadores, na sua feitura mesma, na perspectiva de possibilidades, de compreensão e intervenção junto ao processo de humanização, caminhos que contribuam na inseparabilidade da (re)transformação de educadores.

“Provoc-ção” e compromissos entendidos como o engajamento à realidade de pessoas verdadeiramente corajosas, decididas, conscientes, que não se dizem neutras. Humanismo que tem como compromisso o ato da humanização do mundo, que se inscreve pela inserção na realidade do outro, pela reflexão que atinge a conscientização da responsabilidade com a mesma (FREIRE, 2002a, p. 16-25).

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo que o Sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque meu tempo de espera é um tempo de que fazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me em voz baixa e precavidos: é perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso esperar, na forma em que esperas

porque esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera (FREIRE, 2000c, p. 5).

Sem puerilidades, Freire afirmava que a ontológica vocação humana de humanização, do “ser mais”, carrega o risco de construir também a desumanização, o “ser menos”. Para além da questão retórica, com esse entendimento se assume a compreensão de que o processo desumanizador se manifesta nas múltiplas formas de exploração que habitam o cotidiano humano, logo do cotidiano educativo.

A possibilidade de desumanização, do “ser menos” exprime a convicção de sua possibilidade, sem cair em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta "vocação", em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variarem de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização, se faltasse também a esperança, sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, que encaminham à desumanização. O sonho é assim: uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que se faz e se refaz.

Com Freire entende-se a (re)construção e a humanização humana, concomitante à humanização do mundo, como princípios "suleadores" que mobilizam a vida de cada um e de cada uma. É verdade incontestável que a plenitude é efêmera, pois se está sendo. Para o termo “sendo”, compreende-se que está se constituindo, uma vez que se caminha para a grande e inesgotável síntese de si mesmo. Naturalmente que isso não se aprende apenas na escola. Não há lições acabadas, nem fórmulas mensuráveis. Não se é mais ou menos ser. Todavia, esse inacabamento, essa inconclusão perpassa todas as relações do ser humano (MENDONÇA, 2008).

5.2 INSCRIÇÕES FREIREANAS DO “SER MAIS”

Os primeiros escritos de Freire em torno da categoria “ser mais” ocorrem desde a “Pedagogia do oprimido”. Nela, reconhece que

a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que, de forma diferente, nos 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. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2000a, p. 30).

Freire traduz alguns dos elementos que distinguem e, por sua vez, também inibem o “humano em ser mais”. Assim, logo cedo em sua obra, alerta para em questão: a possibilidade de se “ser menos”, da desumanização. A coerência argumentativa subjetiva o compromisso irreduzível pela luta que materializa a humanização. Para além de um humanista, Freire se permite afirmar que é um caçador de humanização, um humanizador.

O caráter dialógico da humanização agrega o valor epistemológico. Logo, é possível ultrapassar os modos ingênuos e mediatizados da realidade presente na vida de homens adejados pela desumanização. Sua luta é pela superação do saber de senso comum que reduz e condiciona pela superação do cientificismo que sustenta o saber da dominação, que se naturaliza e sustenta a exploração do outro. Sua luta, ainda, é pela superação da dicotomia entre esses saberes.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 2000a, p. 34).

A existência humana não é pensada como causa ou acidente, mas porque o homem age no mundo, transforma-o, inventa-o também. “Por isto tudo é que a humanização é uma ‘coisa’ que possui como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas

sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão” (FREIRE, 2000a, p. 46).

Assim, o ponto de partida da humanização está no próprio homem, movimentado por situações-limite constantes.

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita (FREIRE, 2000a, p. 73-74).

O homem, para Freire, é um ser inconcluso, mas consciente de sua inconclusão e de seu permanente movimento; move-se na busca do “ser mais”. Isso não pode ser pela concessão, mas por sua condição.

A seguir, observa-se que a obra freireana, pela narrativa da humanização, se fortalece na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação”. Eleva o tom e denuncia a falta de sentido da injustiça, da exploração, da opressão que desembocam na desumanização. Alerta para a intencionalidade dos homens e, como tal, a ética pela denúncia da desumanização, “ser menos”, mas também pelo anúncio da humanização, o “ser mais”.

[...] podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 2001, p. 16).

Continua Freire, problematizando os estratagemas que emitem a luta pela humanização:

Em resumo, as situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado” contido nesta percepção. Por outra parte, aqueles que são servidos pela situação-limite atual vêem o possível não experimentado

como uma situação-limite ameaçadora, que deve ser impedida de realizar-se, e atuam para manter o “status quo” (FREIRE, 2001, p. 34).

Seu combate exige interferência, decisão, opção, luta.

Contudo, a esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que lute, estou amadurecido para a esperança. Se combato com a esperança, tenho o direito de confiar. O diálogo, como encontro de homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, não pode praticar-se num clima carregado de desesperança. Se os que dialogam não esperam nada de seus esforços, seu encontro é vazio, estéril, burocrático, cansativo (FREIRE, 2001, p. 98).

Freire, ao longo da obra, exprime que o legado da humanização também se instaura na educação crítica como uma “futuridade revolucionária”. Sendo profética, porta a esperança. E a esperança, como lembra o autor, é da natureza histórica do homem. Afirma que os homens são seres de superação – que vão à frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade pode representar ameaça fatal. Os homens veem o passado como meio para compreender quem são e o que são, a fim de construírem o futuro com mais sabedoria. A educação de futuridade revolucionária identifica-se com o movimento que compromete o “ser mais”, pois é genuinamente humana (FREIRE, 2001).

Em “A importância do ato de ler”, Freire observa-se como Freire pensava no humano, em como seu projeto ascendia à sua libertação: uma libertação argumentativa pela leitura como provação à alteração do estado de hegemonia de minoridade inconsciente para uma contra-hegemonia com estado de menoridade.

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1989, p. 24).

Também na obra “Pedagogia da esperança” compreende que, diferentemente dos outros animais, incapazes de transformar a vida em existência, o ser humano está apto a se engajar na luta pela busca e pela defesa da igualdade de possibilidades também humanas. Por esse fio, Freire acredita que reside aí a necessidade de fabricar o conceito de igualdade.

Na obra, perpetua a ideia de legitimação da humanização como contraponto à desumanização, como segue:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; 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, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (FREIRE, 2000b, p. 99).

Continua com a advertência de que não se pode cruzar os braços fatalistamente frente à miséria, entre outras, esvaziando-se da responsabilidade com discurso cínico e morno. Discurso que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim; discurso da acomodação ou de sua defesa; discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados; discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina – um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não se pode eximir. Recupera que a adaptação às situações negadoras da humanização apenas é aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dá-se a impressão de aceitação, condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de si mesmo (FREIRE, 2000c).

O discurso para o enfrentamento da desumanização é largamente assinalado na obra “Pedagogia da indignação”. Nela continua a advertência:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2000c, p. 81).

A narrativa da acomodação, da sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto é o que resulta da imobilidade dos silenciados. Esta questão, a da legitimidade da raiva contra a docilidade fatalista diante da negação das gentes foi um tema que esteve implícito, foi o núcleo de sua reflexão na maior parte de sua obra.

6 PERCURSOS ENTRE OS “MEDOS E OUSADIAS” NA BUSCA PELO “SER MAIS”

6.1 URGÊNCIA DO “SER MAIS” EM TEMPOS DE DESEQUILÍBRIOS

Vive-se em tempos de desequilíbrios: tempos tensos, sem respostas; tempos híbridos, difíceis; tempos de liquidez (BAUMAN, 2001).

Vivem-se crises pelo desmonte da razão, de paradigmas, crise de narrativas, pelas muitas facetas dos novos tempos.

Há falta de sentidos no mundo, sentidos pela vida.

O humano, nesses tempos, movimenta-se em círculos, na crença de que o sentido pela vida humana é urgente, necessário, pois o perigo de *apartheid neuronal* é eminente (HASSMANN, 2001, p. 23).

Por esses tempos, abrolham-se os desequilíbrios educativos, as percepções da escola. São tempos em que a escola deixou de ser vista com tanto otimismo, uma vez marcada pelos aspectos perversos de seu exercício de poder, identificado pelas violências simbólicas praticadas nessa escola.

A escola produz o *status quo* vigente na medida em que alimenta os movimentos geradores da desigualdade social (BOURDIEU, 2002).

Por outro lado, é preciso reconhecer que a luta pela (re)transformação social, que tropeça na sala de aula, corre perigo de desespero, de ceticismo. O esforço da luta é ensurdecido quando esbarra nos limites, nas fronteiras da sala de aula (FREIRE, 2008).

Sem ingenuidades, é preciso aprender a laborar a causa educativa: reconhecer seus limites, sem desviar de suas possibilidades.

O entendimento de que a educação não é a alavanca, mas uma das pilstras da (re)transformação, distingue um campo de fazeres possíveis. A compreensão da natureza limitada da educação que, ao mesmo tempo, é extensão da sociedade, reprodutora dos domínios ideológicos e sustentáculo da (re)transformação, permite que se evite “certo

otimismo ingênuo” passível, em um futuro próximo, de pessimismo (FREIRE, 2008, p. 157-158).

Como já assinalado na investigação, o tema da humanização não é novo; tomou o tempo e a reflexão dos filósofos da Antiguidade, constituindo sempre uma espécie de paradoxo: o ser humano evoca a continuidade de humanização? Esse pensamento tem atravessado boa parte da história e é retomado em determinados tempos, que são tempos de denúncias como anúncio possível.

Não há rasgos da história da existência humana que delimite a humanização. Está-se e vive-se humanizando. Ora mais, ora, talvez, menos, constantemente a humanidade se refaz. Sua potência é promovida por regras educativas mais solidárias, mas reais, menos pueris.

Tais possibilidades integram o legado humano de “ser mais”, a humanização freireana, um contraponto às eminentes cegueiras produzidas pela desumanização que assola, em especial, nos tempos de entremeio de séculos.

É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2000a, p. 99).

A denúncia da realidade enxergada, denúncia do mundo vivido, vem fortalecendo a compreensão de que educar a partir da realidade vai muito além do próprio conceito. É preciso mergulhar “nela” e, a partir “dela”, também se educar. Educar-se, não pelo discurso conformista, pela “a-educação” que desconhece o contexto em que estavam inseridos os homens sociais da ação. Educar para garimpar a própria humanização, quiçá a do mundo, em especial a do mundo educativo.

6.2 GRUPO DE ESTUDOS: OS ORGÂNICOS NO CHÃO DA ESCOLA

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

Pouco se pensa a própria prática.

Poucos são os lugares constituintes de pensa-ção a respeito da experiência.

O lugar possível, o lugar de re-estudo, o “não-lugar”⁷⁶, também o “lugar da volta” são os lugares do aprender docente, lugares nomeados de escola. Lugares não tão comuns, os “lugares menores”, são lugares de continuidade para educadores se (re)transformarem.

O escamotear de um pensamento que prediz ser a escola lugar de minoridade, lugar em que ocorre apenas o ensinar e que o aprender é coisa de educando, carrega consigo o desprestígio histórico de que as cátedras da formação, da pesquisa, do estudo, da reflexão não lhe são constituintes, pois não lhe competem, não fazem parte do seu contexto⁷⁷.

O aprender e reaprender do educador tem seu lugar de pertinência na universidade, no conjunto de juízes pesquisadores⁷⁸.

Na contramão do pensamento instaurado, cruza-se o entendimento de que o lugar possível, o lugar de re-estudo, o “não-lugar” e até o lugar menor ou lugar da volta são, de igual modo, os lugares da escola. Lugares, às vezes improváveis, são fecundos para (re)transformação do educador.

⁷⁶ De acordo com Pereira (2004), a formação do professor não ocorre apenas em espaços formais, mas também em ambientes diferentes, heterodoxos, que podem ser denominados de não-lugares. O local de formação que se dava era calcado na “universidade, na licenciatura, no mestrado. O professor era uma coleção ordenada de informações pouco ágeis. Mas para esse mundo de hoje, nenhum desses lugares de formação dá conta”.

⁷⁷ Aponto o constrangimento que boa parte desse grupo experienciou ao ser convidado, em determinado curso de graduação de uma universidade local, a dialogar em torno de suas experiências na pesquisa socioantropológica. Em dado momento, a professora chama atenção do mesmo e questiona sua pesquisa, sinalizando que isso é mérito da universidade, logo muito difícil a escola conseguir fazer. O descrédito com que foi acolhido pontuou a dúvida de continuidade de discussão acerca das descobertas em espaços que não reconhecem a pesquisa do chão da escola.

⁷⁸ Termo usado por Menga Lüdke em palestra na Universidade Federal de Rio Grande (UFRG), em 27 de setembro de 2006, na ocasião do VI Encontro sobre investigação na Escola: “mirar ações do professor no presente”. A mesma instigou os participantes a “tomarem cuidado” com as pesquisas realizadas na escola, visto que nem tudo recebia tal critério, uma vez que não se encaixavam nos métodos promulgados por um conjunto de “juízes” de pesquisa, assim denominados em seu último estudo.

Nos limites da presente tese, pretende-se impacientar o pensamento sinuoso e convencionalista que ainda desponta, pensamento que desqualifica a constituição da escola como espaço para estudo docente, de redimensionamento da própria formação, espaço de um vir-a-ser de (re)transformação pedagógica.

O intento em que se percorreu o movimento esteve calcado na proposição da potência em que se instaura ao promover “leituras em diálogos” não tão reconhecidos da “formação continuada”, “formação em serviço” no chão da escola.

Frente ao exposto, faz-se referência ao modo como se deu o processo de formação na escola estadual gaúcha, em especial na região em que se atua⁷⁹.

A cada ano letivo, as inúmeras escolas da rede pública encaminham às suas mantenedoras temas em tempos⁸⁰ destinados a serem desenvolvidos pelo coletivo de educadores. De acordo com os registros de memória, no decorrer dos diferentes fluxos educativos da pesquisadora em que se propõe dialogar acerca “de que”, “quando” e “como” serão desenvolvidos tais temáticas, permite-se afirmar que há uma corrida transtornada por parte das equipes diretivas, das equipes pedagógicas para a elaboração e execução de programação que tem como destino os tempos para a formação de educadores⁸¹.

A corrida pelas consultorias, assessorias, psicólogos, gente sem muito “pé no chão da escola” invade o espaço escolar, promulgando fórmulas, estabelecendo treinamentos que reforçam a aquisição ou o reforço das competências, prescrevendo autoajuda, felicidade, amizade, dando fórmulas. Ao darem fórmulas, se desdobram em acalantar o sorriso e

⁷⁹ O pensamento que aqui se assinala se afere ao conjunto educativo da rede pela qual a pesquisadora se movimentava, logo não integra a totalidade das cerca de 2600 escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Contudo, pelas andarilhagens educativas em que se vê mobilizada pelo Estado gaúcho, cumpre registrar que o critério reflexivo que impõe tal assertiva é bem mais constante do que se possa ajuizar. Com raras exceções, foi possível articular e mobilizar trocas teóricas entre unidades educativas. As trocas, de modo geral, se produzem muito mais pelas feitura da prática que pelas teóricas.

⁸⁰ Observa-se que, além da formação em serviço determinada pelas políticas públicas do Estado – cerca de dez encontros ao longo do ano letivo, sem determinação de tempos, nem temas. Apenas nos últimos três anos ocorreram outras determinações de tempo destinadas à formação: inicialmente, com dois dias antes do recesso escolar, no primeiro ano; a seguir, de três dias no ano de 2009, e uma semana no ano de 2010.

⁸¹ Trata-se aqui da especificidade da formação que antecede o recesso escolar, pois a outra, ao longo do ano letivo, não recebe tanto esmero assim. Ousa-se afirmar que em muitas vezes nem mesmo ocorre de modo planejado ou sistemático. Essas afirmações são comuns entre o colegiado de educadores que andarilha nas diferentes escolas ao longo dos dias do exercício de sua função, assim como em conversas com equipes diretivas e pedagógicas nos cursos de pós-graduação em que se é docente, nas reuniões de redes desenvolvidas pela mantenedora.

autoestima do coletivo de educadores⁸². Por esse exposto, tem-se observado que alguns, com habilidade profissional, conseguem resultados positivos, mas momentâneos – são as chamadas ações turistas; outros, em vez de formarem, saem deformados, do mesmo modo, deformando os coletivos, (re)produzindo a ironia, o descomprometimento e, até mesmo, o desrespeito com tais profissionais⁸³.

É uma corrida insana que nem sempre obtém o efeito que se espera; desemboca nas escolas com verdades impostas, como se os educadores não só ignorassem sua realidade, mas, por isso mesmo, devessem passar por “reciclagens” e “treinamentos”, um e outro tão desmerecedores dos professores, evidenciada desde a própria semântica dos termos (LINHARES, 2006).

Vale referir, a esse respeito, outra questão que emerge: Com quem se dialogará “nas” e “as” formações em serviço? Os educadores serão coadjuvantes ou âncoras de tais processos? Ou, mesmo, serão os dois casos?

Se a segunda indagação parece a mais lúcida, ora uma e ora outra, importa assegurar e assim investigar que os protagonistas do processo de formação tenham voz de escolha, voz de opção, voz de como a desejam, voz que emita com quem e o que irão refletir, remexer, discursar.

Pensar, indagar, planejar, dialogar com os educadores o que esperam e o que pretendem ao longo do próprio processo de formação reconhece-se como o mais coerente a um projeto emancipatório.

A possibilidade de (re)transformação do Grupo de Estudos como metodologia de reflexão e intervenção na relação pedagógica, como instrumento de pesquisa, logo de investigação científica no chão da escola pública é o que sustentou o princípio de pensar a organicidade da própria prática. É um princípio epistemológico que persegue a andarilhagem da pesquisadora, assim como do grupo em questão. É diante desse princípio

⁸² Durante a formação da rede estadual da região, no entremeio do semestre letivo de 2010, foi comum ouvir, por parte de educadores que compõem a rede estadual de ensino sobre os cinco dias de formação na escola que, ao longo destes, tiveram “palestras com psicólogos, psiquiatras”. Pouco se discutiu sobre “por que não há aprendizagens”, “como”, “o que”, “para quê” se está e se deveria ensinar, entre outros. Observou-se uma legião de educadores desejosos da reinvenção de si, de cura das doenças docentes, como pessoas no mundo, distanciando-se da profissionalidade.

⁸³ A assertiva é reconhecida, uma vez que tem sido constante a queixa por parte das equipes pedagógicas ao se depararem com o constrangimento diante do palestrante e o coletivo docente, onde os inúmeros casos de desrespeito, de olhares escarnados, sarcasmos em que são submetidos os “convidados palestrantes” por parte do coletivo docente.

que se firma a convicção de que, à medida que se dialoga, discute, reflete e aprofunda a análise pedagógica, alargam-se os caminhos e as codificações do contexto concreto, dando sinais do depuramento da lucidez com que se manifesta a prática.

Assinala-se como depuramento de lucidez o entendimento da extensão entre o conjunto de políticas públicas educacionais e o cotidiano da escola. Reafirma-se que, para além da intencionalidade de tais políticas, a ação docente recebe influências muito mais pelas regras ao seu processo de formação e, principalmente, pelas reflexões que se permite acerca de suas condições de vida concreta no trabalho do que pela direção produzida, conduzida, induzida ou despachada por tais políticas.

Entretanto, se reconhece que essas políticas, continuam a desembocar na escola, na sala de aula e de algum modo, são reconhecidas, sem serem efetivadas com proeminência no espaço escolar. De igual modo, permite-se aludir que interferem muito mais na regulação do processo pedagógico que em sua libertação.

Tal regulação assenta-se pela redução da complexidade de conhecer, pois dividir e classificar, para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que separou, é o que confere a expoência do modelo que ainda segue em vigor, modelo que tem, no seu interior, a dicotômica separação entre ciências naturais e ciências sociais.

Esta preocupação em testemunhar uma ruptura fundante que possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro está bem patente na atitude mental dos protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e a extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com os seus contemporâneos (SANTOS, 2006, p. 22).

Esse modelo obteve o auge da nobreza no século XVI, ao carregar a herança da revolução científica. No entanto, é possível afirmar que vem se estrangulando no atual contexto societário, que, revolucionado pelas ciências, encontra-se em transições e assim se depara com paradigmas a emergir. Entre eles, está o paradigma de um “conhecimento prudente” como um paradigma social, o paradigma de uma vida decente (SANTOS, 2006).

No entanto, não se pretende traçar linha divisória, ou mesmo, rupturas de conhecimento, nem mesmo de pensamento, como alerta Foucault:

Todo limite não é mais talvez que um corte arbitrário num conjunto indefinidamente móvel. Pretende-se demarcar um período? Tem-se o direito de estabelecer em dois pontos do tempo, rupturas simétricas, para fazer entre elas um sistema contínuo e unitário? A partir de que, então, ele se constituiria e a partir de que, em seguida, se desvaneceria e se deslocaria? A que regime poderiam obedecer ao mesmo tempo sua existência e seu desaparecimento? Se ele tem em si seu princípio de coerência, donde viria o elemento estranho capaz de recusá-lo? Como pode um pensamento esquivar-se diante de outra coisa que ele próprio? Quer dizer, de um modo geral: não mais poder pensar um pensamento? E inaugurar um pensamento novo? (FOUCAULT, 2007, p. 68-69).

A necessidade de resgatar a simplicidade das coisas e a valorização do conhecimento vulgar, das experiências obtidas pelos sujeitos, são questões relevantes para o desequilíbrio da nobreza astuciosa, para o realinhamento de outros modos de compreensão e surgimento de outras emergências que considerem o valor do conhecimento de senso comum – “saber de experiência feito” (FREIRE, 2000a).

É pelo senso comum que se valoram os conhecimentos das humanidades e com eles a inspiração pela (re)alinhagem e valoração da possibilidade de (re)transformação.

O paradoxo da distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, pois são as aproximações que as grudam à própria humanidade.

É essa aproximação que também permite a sensibilidade e a humildade em reconhecer no coletivo docente do chão da escola pública conhecimentos significativos, que ressignificam as práticas político-pedagógicas.

Dessa forma, concebe-se que autonomia intelectual docente é elemento necessário e contributivo ao redimensionamento prático, para o embate e a obstinação em defesa do direito e do respeito a seu exercício profissional.

O grupo de estudos entendido no chão da escola é reconhecido como possibilidade de mediação e de problematização entre a realidade histórico-social e a transposição das salas de aula, dos corredores, da ambiência educativa. É como mediação e problematização que se objetivam (re)ações, que se compreende a materialidade do “ser mais” a partir da “re-prática”, que, por vezes encurtada, equivocada, fomenta o sedimento do argumento que a produz para reinventar a (re)produção.

Para tanto, um agrupamento de pessoas (cerca de trinta) valeu-se da leitura, ou mesmo, da re-leitura da obra freireana “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” como desafio à experiência epistemológica de dialogar em torno do cotidiano educativo. Fundamentalmente, consistiu em interrogar-se, explicar, compreender, interpretar,

incorporar-se ao sistema para não “cruzar os braços” diante dos enfrentamentos cotidianos, para transgredir o ciclo de desistências.

O cinturão epistemológico que garimpa a organicidade do grupo de estudos reinaugura o aprender e o ensinar produzido “na” e “pela” escola. Por ser artefato humano, não se pretendeu consentir em um inventário pelo conjunto de “verdades”, de signos ou de aclarações sobre os problemas da prática, da teoria, do ofício docente. Logo, refutou-se sua tradução. Impôs-se, sim, esforços pela publicização das vozes que constituíram um mosaico vivo de expressão da escola pública.

Percorreu-se a idéia freireana de que “qualquer que seja o lugar em que, tomando distância do contexto concreto, onde uma certa prática se realiza, exercemos uma reflexão crítica sobre a prática, temos nele um contexto teórico, uma escola [...]” (FREIRE, 1984, p. 110). Por esse fica o entendimento de que o grupo de estudos é outro instrumento fortalecido pelos “medos” e “ousadias” que promovem o dia a dia. É instrumento que movimenta os desafios e as resistências educativas pela reinvenção das lutas do “ser mais”.

O processo de com-vivência em grupo de estudos se estende por não

[...] dicotomizar prática de teoria; dicotomizar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar o novo conhecimento; dicotomizar ensinar de aprender; educar de educar-se. Por outro lado, o método coerente com esta teoria do conhecimento, tal qual o objeto a ser conhecido – a realidade objetiva – é dinâmico também (FREIRE, 1984, p. 109).

Vale dizer que, pelas andanças constitutivas do Grupo de Estudos da obra “Medo e ousadia”, transgrediu-se, burlou-se o receituário que indica o “chão da escola” como um lugar comum, de “não-lugar” para experienciar a formação, pois impôs movimento de diálogo, de partilha de conhecimento e se despreendeu da “a-cultura” de que educadores “apenas fazem aula”.

Essa experiência culminou no diálogo em redes coletivas, originárias da recusa do individualismo, do isolamento da prática docente. É nessa direção que se apresenta a escola como o melhor lugar para se aprender, onde “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre colegas (NÓVOA, 2001).

O cenário da escola pública como o lugar dos possíveis, de re-estudo, o “não-lugar”, o lugar comum, o lugar da volta é o que se pretendeu dialogar com a obra “Medo e ousadia”.

6.3 AGRUPAMENTO DOS ORGÂNICOS E SUA CONSTITUCIONALIDADE NO GRUPO DE ESTUDOS ANTE A LEITURA DE “MEDO E OUSADIA”

As experiências de que se partilhou ontem, como as que se acham envolvidas hoje, ensinam que elas não podem ser simplesmente transplantadas (FREIRE, 1984, p. 93).

Pelo exercício da memória de ouvir, olhar e sentir, buscou-se dialogar sobre os modos e os jeitos em que o grupo de estudos se constituiu, pelas trocas que potencializaram a “re-união” de educadores no interior da escola pública.

Pela instância de trocas possíveis ocasionadas pelo GE⁸⁴, como alternativa para grudar a prática (re)transformadora à teoria para que assim forneçam ferramentas que reinventem as lutas educativas pelo do “ser mais” freireano, instigou-se pelo estudo da obra “Medo e ousadia, o cotidiano do professor”.

A mira escolhida foi construir entendimento acerca das manifestações de um grupo de estudo no lócus de uma escola no bairro Guajuviras.

Grupo de estudos constituído por educadores em tempo e espaço que, no lugar do exercício da própria docência, quinzenalmente, se reunisse para “leituras em diálogos”, a propósito da obra em destaque nesta pesquisa.

Por uma descrição mais densa do grupo de estudos, buscou-se abordagem pelos contornos que o constituíram.

No processo de constituição, aqui demarcado com (re)constituição do vivido, reconhece-se que nem sempre foi possível compreender o alcance da essência de sua força.

Entre o aparente e a nitidez de argumentos, permite-se definir o foco das discussões tecidas entre os meses de março e setembro de 2010 pelo GE, o grupo de estudos. Desse modo, registra-se que essas se apresentaram de modo não tão esquemático em face do exercício da pesquisadora, que não se deu apenas pela contemplação, mas pela excelência de escrever sobre o “com-viver” em grupo de estudo. A adoção se deu pela linguagem com “o advento do próprio ser que se clareia e se esconde” (HEIDEGGER, 2009, p. 45).

⁸⁴ Ao longo dessa pesquisa será utilizada GE para “grupo de estudo”.

A apreciação do tempo vivido como integrante que se disponibiliza em refletir sobre a natureza do GE foi entremeadada por escolhas, desígnios, pontos de vista assumidos, protagonismos, por trajetórias em que a pesquisa foi conduzida e se deixou conduzir.

Inicializar tal entendimento é cautelar por sua efemeridade, pelo seu inacabamento – como o precavido, em tempos de pesquisa: “A escrita sobre a vivência não tem espaço para tamanha abundância” (FREITAS, 2004)⁸⁵ uma vez que “o grupo é mais que a tese, a tese é apenas um de seus reflexos” (PEREIRA, 2010)⁸⁶.

Por essa mira, apeteceu-se compartilhar o percurso da investigação desde os antecedentes que encaminharam ao GE, sua (re)instauração, bem como as tensões frente às intenções iniciais e as possíveis nesta pesquisa.

Com essência pela composição feminina, o GE tem instituição (re)instaurada⁸⁷ por 27 educadoras, com idades entre 23 e 57 anos, além de um educador⁸⁸ com 26 anos.

Educadores com prática e tempos pedagógicos variáveis, seus tempos de docência, bem como as áreas do conhecimento são traduzidos por uma pluralidade comum às escolas da rede pública. Logo, há a ocorrência de 12 educadoras da Pedagogia – das quais 4 estão em curso –, 4 da Matemática – onde uma está em curso –, 6 da Língua Portuguesa – das quais 1 está em curso –, 1 da Biologia, 2 da Ed. Física, 2 das Ciências Naturais, 1 da Ciências Sociais. Vale assinalar que, além da graduação, 8 educadoras possuem especialização: uma com curso de Nutrição e outra mestranda em Educação.

Vinte e dois desses exercem a docência ou atuam no serviço de apoio pedagógico da escola, perfazendo 40 horas. Outros seis distribuem o regime de trabalho em outras escolas, dos quais dois em mais uma escola, um em três e outro em quatro escolas. Quatro educadores possuem carga horária estimada em 60 horas semanais.

⁸⁵ Advertência da co-orientadora Dr.^a Ana Lúcia de Souza Freitas em 2003, a fim de focalizar pesquisa diante dos possíveis da escrita da dissertação da pesquisadora.

⁸⁶ Advertência do professor orientador da presente tese, Dr. Marcos Villela Pereira, a respeito dos limites do registro sobre o grupo de estudos.

⁸⁷ Pelos apontamentos que se tem, cabe o registro de que, desses 28 educadores: 10 estão entre 1 e 2 anos na escola, 4 há 3 anos, 5 com mais de 6 anos, 4 com aproximadamente 12 anos, 3 entre 14 e 16 anos, e 2 entre 18 e 19 anos na escola.

⁸⁸ Merece distinção que, além de educador, o mesmo compõe a categoria de atleta olímpico, representando o país em eventos na modalidade greco-romana.

6.3.1 Antecedentes e (re)instituição do GE: registros da intencionalidade implicada da pesquisadora e dos significados da proposição pela retomada das “leituras em diálogo” no chão da escola

Se por um lado somos nós, sujeitos humanos, que significamos o que fazemos e produzimos, por outro, não nascemos prontos, dispendo de todos os sentidos e significados possíveis de serem vivenciados no decorrer da vida. Aprendemos a significar, significando (BARBOSA, 2010, p. 24).

Compreende-se que a abordagem de elementos que permitiram reinstaurar os antecedentes do GE carrega consigo olhar afetado de pesquisadora. Logo, reconhecem-se as dificuldades enfrentadas no desvelamento da realidade, em face dos limites e enfrentamentos teóricos de quem pesquisa e, ao mesmo tempo, é pesquisado. “Tal dificuldade leva o pesquisador a ‘negociar’ com a realidade, buscando ‘pedaços de teorias heterogêneas’, estabelecendo um conhecimento plural da realidade (MARTINS, 2004, p. 90). É uma atitude que, instalada pela “[...] relação entre sujeito e objeto, propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito” (BARBOSA, 2010, p. 92).

Com a ideia de implicabilidade, permite-se dar prosseguimento às discussões, as quais não primam pela construção do modo cartesiano de percorrer o empírico. Trata-se, pois, de recortes das etapas presenciadas pela pesquisadora, com intencionalidade política sobre o ato da pesquisa. São recortes cobertos por implicações.

O problema relativo à participação ativa das pessoas implicadas com uma pesquisa e da interferência dos dispositivos de investigação nos processos observados só pôde ser concebido como um problema de pesquisa com a superação das pretensões de neutralidade e objetividade tão promulgadas pelo paradigma positivista nas ciências (PAULON, 2005, p. 18).

Considerando-se que o presente recorte tem por objeto elencar os movimentos precedentes da (re)instituição do GE, abaliza-se que sua estrutura é subsidiada pela inserção das percepções da equipe pedagógica da unidade educativa em análise, bem como pelos registros da intencionalidade implicada da pesquisadora. Essas inserções ocorrem pelo entendimento da necessidade de amiar o processo vivido a partir do ponto de vista, aqui

sobreposto, da equipe que o encaminha, que opera pela continuidade da formação, a (trans)formação permanente.

Como ponto de partida, observa-se que parte dos membros do GE possui vivência anterior, compartilhada por “leituras em diálogo” no interior da escola. Com a premissa de que também é no chão da escola que se firma o compromisso com a teoria, para assim entender e espriar a prática, foram criados, em anos distintos, espaços de “leituras em diálogos” realizados pelos educadores.

Cunhado pela trajetória de leituras, apontamentos e registros de estudos, sua trajetória é marcada, de modo mais sistemático e articulado, desde o ano de 2000, ora de modo mais intenso, ora de modo mais espaçado, pelas feições em que, a cada ano letivo, seus membros, em “re-união”, se “re-formaram”.

De igual modo, elenca-se que o seu contexto de “leituras em diálogo” deu-se em torno das seguintes obras: “Pedagogia da autonomia” e “Pedagogia do oprimido”, de Freire; “Educar pela Pesquisa”, de Pedro Demo; “Direito à ternura”, de Restrepo; “Ler e escrever, compromisso de todas as áreas”, de Schaffer (org.); “História das ideias pedagógicas”, de Gadotti, entre outros, o que autoriza a reconhecer a validação do grupo pela pujança da leitura e estudo.

As feições do grupo de estudos, vale alusão, se deram de acordo com o tropo estabelecido pelas políticas pedagógicas da escola, tensionadas pelas políticas públicas educativas.

Pela aferição das políticas desenvolvidas pela escola, compreende-se que “[...] as políticas pedagógicas de nossa escola não são algo distante, elas são feitas no dia a dia, por pessoas de verdade que compreendem que as mudanças devem começar por nós mesmos” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Com essas políticas, o GE se viu, por quase uma década, atrelado a uma variedade de preceituários pedagógicos⁸⁹, os quais emitiram diferentes compromissos do poder público pela causa da reinvenção educativa, como observa a Supervisora Educacional A, ao escrever: “nesta última década diversas políticas públicas educativas constituíram o governo do RS”.

⁸⁹ Aduz-se pela diferentes orientações pedagógicas da mantenedora educativa, no caso da Secretaria Estadual de Educação, orientada pelas políticas públicas educacionais.

Distingue a mesma Supervisora:

Neste tempo, nossa escola teve momentos de apoio da mantenedora e momentos nos quais fizemos nossa caminhada, apoiada em nossa proposta político-pedagógica criticamente exercida, em resistências estabelecidas coletivamente ao manter a proposta político-pedagógica construída pelos segmentos da comunidade escolar, com a qual temos estabelecido compromisso político e responsabilidade histórica.

A partir de 2003⁹⁰, as interlocuções de estudos sofreram abalos na recondução pedagógico-administrativa das políticas originárias do poder público, abalos recorrentes de gerências públicas desconexas com a feitura instituída no chão da periferia escolar.

De fato são três momentos distintos. Quando entrei no Estado, [...]. Particpei de formações de alto nível com profissionais de renome, vindos inclusive de outros Estados. Estas formações eram acompanhadas pela coordenadoria, que nos apoiava e aprendia conosco. Foco específico. Lembro da volta de uma destas formações, que cantamos no ônibus: Como nossos pais! Parecia-me tudo tão verdadeiro, tão visceral... No segundo momento, não sei qual era o partido, mas me recorro do “amigo bicho”, [...] muito sorridente apertando a mão de todas as professoras numa formação, dando boas-vindas numa formação para todas as professoras dos Estados. Nada específico, geral, faz de conta... Terceira e atual, ditadoria de pacotes prontos. Resultados, não processos. Embora sejam três questões, todas estão interligadas, principalmente a 2 e 3. Pois, agora escrevendo me dou conta que parte do desânimo que percebo nas colegas provavelmente seja em decorrência deste modelo ao qual estamos submetidos (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

O caráter desses abalos se deu pelos “[...] impasses governamentais que “sugerem” propostas determinadas. Em alguns casos, há [...] linhas conteudistas e tempos pré-estabelecidos que desconsideram a vida, o contexto, a realidade do educando” (SUPERVISORA EDUCACIONAL B).

Penso que o corre-corre diário, o desgaste físico e mental desta “pós-modernidade” deixe as pessoas um tanto quanto... anestesiadas... Talvez um choque de realidade seja o que falta. A ida a campo! Sair das quatro paredes nos fortalece [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Por essa via, permitiu-se distinguir, de acordo com o tempo que se tem em recorte⁹¹, que a equipe pedagógica e educadores se movimentaram pela recuperação dos espaços de

⁹⁰ Em face do governo do Estado gaúcho, institucionalizado pela Frente Popular, 1999-2002, estabelecer condição de apoio às equipes pedagógicas das unidades educativas, solidarizando-se com as iniciativas de estudos no interior das unidades escolares.

reflexão e discussão em grupo, a fim de impor entendimento e aprimoramento da prática educativa, ferramenta de resistência pela luta em “ser mais”.

A partir dessa compreensão “resistir e ocupar” em nosso espaço educativo tem nos submetido a riscos e desafios, a denúncias e anúncios, na busca de uma mentalidade consciente e de práticas não-alienadas, como dispositivos de empoderamento do coletivo (SUPERVISORA EDUCACIONAL A).

Movimento pela retomada da própria voz, “necessário e desejado pelo grupo [...]” (SUPERVISORA EDUCACIONAL B).

Além dos abalos provenientes das políticas públicas educativas,

[...] muitas vezes se justificou a falta de leitura e aprofundamentos pelo acúmulo de atividades, mas quando houve a (re)iniciação, o incentivo levou à vontade de conhecer ou rememorar e deste desejo veio a reorganização do tempo e a revisão das prioridades pessoais. Além disso, [...] a participação entusiasta é capaz de contagiar e motivar (SUPERVISORA EDUCACIONAL B).

Esse movimento de retomada de voz compreendeu maior flexão a partir de 2009, durante reunião pedagógica de abertura de ano letivo, em face da retomada de trabalhos docentes.

O estudo promovido neste ano vem potencializar as leituras anteriores na perspectiva de continuidade do processo de formação e de revitalização do corpo docente. Estamos retomando e problematizando os processos educativos emancipatórios de ensinar-aprender-pesquisar. A riqueza do processo vivido encontra-se nos registros, os quais fazem parte da nossa proposta, que considera este uma forma de proporcionar posterior reflexão, levando à superação de práticas, conduzindo a uma melhor compreensão e transformação da mesma. Ler e refletir sobre a obra “Medo e ousadia” é buscar a compreensão e reflexão de/sobre nossos saberes e nossos ainda não saberes, cultivando a curiosidade epistemológica (SUPERVISORA EDUCACIONAL A).

Foi por essa intencionalidade, resgate do grupo de estudos, que o coletivo de educadores, em conjunto com a equipe pedagógica, buscou “insistir na criação e/ou na

⁹¹ O tempo de recorte é aqui assinalado entre os anos 2009 e 2010, uma vez que expressam a descrição e a análise do GE em recortes na presente tese.

recriação de antigas ‘instituições’ que nos auxiliem em nosso cotidiano para superação dessa dimensão mecânica a que tem sido reduzida a vida” (BARBOSA, 2010, p. 22)⁹².

Esse movimento é sustentado por políticas pedagógicas que “[...] levaram em consideração a realidade na qual a escola está inserida. Por este motivo, o movimento pedagógico é cheio de vida, tornando o ensinar e aprender significativo (SUPERVISORA EDUCACIONAL B).

Assim documentada⁹³, as primeiras palavras da equipe pedagógica ao coletivo docente em abertura de ano letivo incitam ao processo de inacabamento, instigando à continuidade da (trans)formação dos educadores:

[...] Queridos e queridas, mais um ano letivo recomeçando e com ele nossos corações alargados de esperança, de projetos, de sonhos a serem materializados [...] Retomemos os projetos de nossas vidas, os projetos educativos, daqueles e daquelas que educamos. [...] Não esqueçamos: nossa força constitui-se pela nossa possibilidade de reUNIÃO!!! [...] Há tantos mundos a ensinar!!! Há tantos mundos a aprender!!! Há tanto a experienciar, tanto a debater, tanto a comer... há tanto a refletir, tanto a estudar, tanto a fazer!!! [...] Tudo isso para recomeçar a grande festa educativa!!!!

A intencionalidade da proposição da equipe pedagógica pela retomada de “leituras em diálogos” no chão da escola, segue revelando a necessidade de “Que os sonhos quixoteanos retomem o seu lugar, e com eles os sentidos do nosso ofício fomentam as indagações: Para quê, Para quem, o Porquê e Como EDUCAR?”.

Nesses mesmos registros documentados pela equipe, incidem pistas de que os caminhos de retornos, de reconstituições ao processo de (trans)formação, guiados pelo estudo da própria prática, se deram por enfrentamentos.

É preciso lembrar que, ao longo do ato educativo, percorrem-nos algumas (des)crenças docentes... Essas descrenças, em muitas vezes estão restritas aos limites de nossa profissão? Um trabalho pedagógico mecânico, repetitivo não exige maior esforço; um trabalho pedagógico mais consciente, crítico, criativo, significativo implica que requisitemos nossa ação, nossa formação. Colegas, saiamos do piloto automático para enfrentar os conflitos e turbulências do trabalho educativo, como nos fala Vasconcellos. Entre tantas turbulências a enfrentar, necessitamos redesenhar a práxis pedagógica que possibilite alterar a

⁹² Para o autor, o termo “instituições” refere-se a tudo que é instituído pelo homem e que carrega consigo também seu outro lado, o instituinte, ou seja, a dimensão criadora, na qual estão presentes os ruídos, o conflito, o que desestabiliza (BARBOSA, 2010, p. 23).

⁹³ Registro contido no material apresentado no dia 26/02/2009, pela equipe pedagógica da escola na abertura do ano letivo.

reprovação, a evasão, o conhecimento fracionado, desarticulado das aspirações docentes e discentes, das diferentes realidades do presente século.

Com esses registros, a equipe aludiu em torno da complexidade que carrega consigo o grande projeto da educação: o humano.

[...] é preciso reconhecer que o ato de ensinar pressupõe o ato de também aprender. [...] A complexidade do ato humano não ancora apenas um paradigma, um pressuposto, uma linha teórica que oriente a prática docente. Logo, cientificizar a educação torna-se cada vez ato “infundável”. A estética da educação está articulada à ética que pressupõe alegria da partilha humilde de quem ensina e aprende. Revivamos essa ideia, apontando alternativas viáveis aos nossos educandos e educandas: SEM EDUCAÇÃO, FICAM DIFÍCEIS AS ESCOLHAS! (EQUIPE PEDAGÓGICA, 2009).

No mesmo documento, impõe-se o registro: “Que o ano de 2009 possibilite um alargamento de nosso olhar, reaprendendo o ato de ensinar, comprometendo-nos com a causa educativa, qualificando, assim, a educação da Família Leonina”. Por essa via, observou-se que o ano de 2009 foi pontuado pelo desconforto ante o distanciamento de leituras, pela falta da sistemática do estudo em grupo. A esse respeito, cumpre grafar o depoimento de uma das educadoras durante o tempo destinado à formação pedagógica, na metade do ano letivo, julho de 2009: “Por que não lemos mais? Por que não continuamos com nossas leituras? Vocês lembram como fazíamos? Sinto falta disso, parece que não avanço.”

A relevância desse depoimento integrou a organicidade do estudo, uma vez que se compreendeu que o conhecimento reconduzido pela própria prática é “[...] historicamente constituído e sua relevância não para em si mesmo” (SUPERVISORA EDUCACIONAL B). Trata-se, portanto, de conhecimento

[...] compreendido e entrelaçado ao contexto e na vivência dos educandos e educadores. [...] ultrapassa a simples transmissão e desenvolve a capacidade de pensar, de refletir, de transformar sua realidade e, principalmente, de crescer na relação de grupo. (SUPERVISORA EDUCACIONAL B).

Frente a esse panorama, Martins (2004, p. 89) sugere:

Atribuir a um objeto a característica de complexo significa, em princípio, que nós estamos nos debruçando com um problema lógico, e esse problema aparece

quando a lógica dedutiva se mostra insuficiente para dar uma prova num sistema de pensamento, o que faz com que apareçam contradições insuperáveis.

A organicidade de estudo em grupo permitiu a retomada das “leituras em diálogos”, rumando, assim, por obras que permitissem a (re)instituição do GE. Obras como “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” que mobilizam a (re)feitura pedagógica de educadores, por se tratar de obra que “nos faz pensar no que fazemos como educadores e no que de fato deveríamos fazer. Incentiva o pensamento autocrítico. Desacomoda-nos de velhos conceitos [...]” (EDUCADORA 1).

Ao longo dessa (re)instituição, pelo exercício da pesquisa, inclinou-se pela escuta de 28 vozes que deram unidade e significado ao GE’, vozes orgânicas que invadiram o chão da escola, carregadas pelas repercussões do projeto de humanização que se tem “com” e “para” os educandos, de saberes educativos que insistiram e resistiram pela reinvenção das lutas do “ser mais”.

6.3.2 Entre intenções e tensões: cadernos de apontamentos e notas dos possíveis realizados diante das inflexões pelo foco inicial

[...] Escreva-me suas impressões; tenho muita confiança em seu bom senso e na firmeza de suas opiniões. Será que a aborreci? Veja, para mim o ato de escrever substitui o de conversar: parece mesmo que estou lhe falando, quando lhe escrevo: só que tudo se reduz a um monólogo, porque suas cartas ou não me chegam ou não correspondem à conversa iniciada. Por isso me escreva, e muito, cartas e também cartões; vou lhe escrever uma carta todo o sábado (posso escrever duas por semana) e desabafar. Não retomo a narrativa de minhas vicissitudes e impressões de viagem, porque não sei se lhe interessam; por certo, elas têm um certo valor pessoal para mim, por se ligarem a determinados estados de espírito e também a determinados sofrimentos; para torná-las interessantes para os outros, talvez fosse necessário expô-las em forma literária, mas eu tenho de escrevê-las de imediato, no pouco tempo em que me permitem o uso do tinteiro e da caneta. A propósito – o pezinho de limão continua a crescer? Você não me falou mais dele [...]. (GRAMSCI, 2005, p. 129-130).⁹⁴

A instigação pela influência de Gramsci estendeu-se pelo entusiasmo frente à instigação dos olhos e das mãos – do coração também – pelos volumes das “Cartas do

⁹⁴ Carta de Gramsci à cunhada Tatiana Schucht, redigida no cárcere em 19 de março de 1927.

cárcere”. Isso se deu ainda, mais adiante, associado pelo contato com os “Cadernos do cárcere”, volumes 2 e 4.

Manusear, cheirar, sentir e pensar, também aprender.

A leitura das cartas gramscianas (volumes 1 e 2) pontuou a necessidade de continuidade teórica, uma vez que, a partir do contato com sua redação, o desejo pela consecução de ideias mereceu aprofundamento.

Para Gramsci, os apontamentos e as notas registradas em seus 32 cadernos, com elaboração de 2.848 páginas, lhe permitiram reflexões em tempos de prisão. Pelos registros, observa-se a inauguração dos mesmos desde 8 de fevereiro de 1929 até sua conclusão em agosto de 1935.

Tatiana (Tânia) Schucht⁹⁵, sua cunhada, os enumerou, sem levar em conta sua cronologia. Felice Platone os organizou e ordenou por temas, publicando-os em seis volumes, juntamente com as cartas que, da prisão, escrevia. Em 1975, Valentino Gerratana os publicou segundo a ordem cronológica em que foram escritos.

Os cadernos gramscianos formam divididos em “cadernos especiais” e “cadernos miscelâneos”. Nos primeiros, ocorre um agrupamento de notas sobre temas específicos; no segundo, apontamentos de diferentes assuntos (COUTINHO, 2010).

O caráter da escrita de Gramsci, com o risco de imprecisão pela intuição, quer nas cartas ou cadernos, manifesta-se em desalinhamento metodológico. Sua escrita aberta deixa espaço para a continuidade. A inquietação o sustenta e impede que sejam estabelecidas posições absolutas e definitivas. Suas cartas e cadernos, por extensão, são percorridos pela luta contra os limites de quem entende o mundo pelas grades, nas celas da prisão por meio dos livros, revistas, das cartas. É alguém de pensamento aprisionado.

Pensamento e escrita movem-se na conquista e verificação constantes de certezas, de pontos alcançados, que, porém, devem ser sempre redefinidos, enriquecidos, combinados de maneira diferente e, às vezes, até mesmo deslocados para novas direções: a forma textual dos Cadernos, seu próprio corpo físico, seu estatuto filológico revelam o percurso dramático e, ao mesmo tempo, a conquista que Gramsci faz da fragmentação, do não-acabamento, de um projeto que não pode, em momento algum, alcançar uma realização definitiva. Nesse sentido, mereceriam especial atenção todas as passagens em que ele esboça seus diferentes projetos de pesquisa, indicando as perspectivas metodológicas e a maneira com que pretende construir seus trabalhos (FERRONI, 2007, s/p).

⁹⁵ Registra-se que, em diferentes documentos, para a cunhada de Gramsci, ocorrem os nomes ora Tatiana, ora Tânia.

Pela instigação da escrita gramsciana, é possível dizer que os “cadernos”, instrumento adotado para registrar, para descrever a apreensão dos encontros em grupo, compõem a categoria das aprendizagens da escrita, que agregaram dedicação, insistência, (re)descoberta do prazer da escrita: exercício cotidiano do significado pela escrita; exercício organizador do mundo subjetivo, de (re)ação ao vivido (BARBOSA, 2010).

Pelo exercício de percorrer com os “cadernos” a tradução da trajetória vivida no GE, assume-se, do mesmo modo, o entendimento do “diário profano” de Hammouti (2002), que o concebe como instrumento com implicação de “observação participante”, com espaço dedicado para escrita e anotações do dia-a-dia: fatos marcantes, descobertas, incidentes, encontros, reuniões. Nesse espaço, registram-se as leituras, os conflitos e os problemas enfrentados; é espaço para contar atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes observados. Neles é possível historiar uma ocorrência de diferentes fenômenos, especialmente os ocorridos no cotidiano educativo, que vão desde os conteúdos trabalhados na escola até os diálogos e conversas (in)formais que se refletem em procedimentos de raciocínio prático. Neles ainda incidem os acontecimentos mediante dados cronológicos, lugares, cenas e situações de diferentes expressões. São partes que integram o inventário da “com-vivência”.

Sua autoria é frequentemente negociada pela expressão do registro do “aqui-e-agora dos contextos de trocas, interações e relações, processos de negociação dos conflitos de estabelecimento da ordem social, comunicação de normas e valores, ensino/aprendizagem formal e informal” (HAMMOUTI, 2002, p. 15).

É a expressão que negocia a perspectiva da interpretação pessoal do processo que se dá pelo simbolismo social. Assenta-se no “paradigma interpretativo” de quem necessita traduzir o observado a partir do ponto de vista “indígena”. Logo, é fabricação com implicação pessoal atravessada por “enfrentamentos, desafios, tensões, conflitos de ambivalência, alegrias ou grandes entusiasmos e ansiedades (até associações livres do imaginário, sonhos e fantasias)” (HAMMOUTI, 2002, p. 15).

As etapas descritas⁹⁶ firmaram-se pelo entendimento da retomada, pela continuidade dos avanços teóricos, seguidos por dúvidas e desafios somados à intencionalidade também da pesquisadora.

Pelo contexto do vivido, percebe-se o quão complexo e vasto é o campo de seu estudo. Esta afirmativa sustenta-se pela extensão de possibilidades bem como por sua relevância.

Por esse acesso, afirma-se que

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Revisitar o GE fundou-se na inexorável releitura pela necessidade de sua (re)instituição, pela riqueza de sua existencialidade que nem sempre foi possível rememorar, ou mesmo, de tingir pelas teclas da escrita. Tal riqueza deve-se pôr em paralelo à complexidade do fenômeno humano; do contrário, pouco se poderia fazer com o presente estudo.

Fruto de profundas discussões, que na maioria das vezes se deram por uma avalanche de indagações, fluiu pela forte base do compromisso de 28 educadores, pois foi “com ele” e “por ele” que se construiu este grupo de estudos.

Com a materialidade da (re)institucionalizada GE, dúvidas pontuaram o prelo de seus encontros: Com que dinâmicas recomeçar os estudos? O grupo de educadores não é mais o mesmo, pois sofreu alterações desde as conquistas iniciais “das leituras em diálogos”. De que jeito(s) (re)começar?

O que vale a pena ser contado? Como eleger algo a contar? O que na história vivida é elegível para ser narrado? O que é preciso compreender narrando? O que escolho para escrever e para tornar público? Que critérios utilizo para selecionar? O que me move à escolha do que sendo meu, ao ser compartilhado, não pertence mais tão somente a mim, e já não é mais o que foi? O que constitui conhecimento? Nos relatos que lemos, encontramos o que nos parecem ser possíveis pistas à escolha do que contar neste contexto: uma experiência

⁹⁶ Tais etapas serão desenvolvidas na seção “Cadernos de apontamentos e notas sobre a história do Grupo de Estudos, os orgânicos”.

significativa na área profissional a ser relatada, por escrito, a um grupo de pesquisa/estudo (ALBUQUERQUE *et al.*, 2007, p. 3).

Além dessas, para o presente estudo, a pesquisadora é também partícipe do GE e, por esse respeito, viu-se envolvida por algumas indagações pela (re)feitura do mesmo: Como (re)fazer o GE? - uma vez que não é o mesmo, cheio de feições singulares. Como encaminhar a obra, ou outras obras? Leem-se trechos, páginas, capítulos e se segue à discussão? Estudar categorias emergidas pela obra a cada reunião? Estudar um tema a cada encontro? Ou dialogar a leitura aos pouquinhos?

Indagação pela estrutura do registro como fundamento indispensável para a presente tese: Como registrar sem inibir o GE? Escrever ou gravar?

Indagação pela insustentabilidade do projeto inicial que pretendia dialogar com a totalidade da obra “Medo e ousadia”: Que tempo se disponibiliza para as sínteses da tese?

Indagação pela redundância de respostas que pudessem inibir as perguntas: Como se legitimam os poderes no GE? Quem fala mais, quem fala menos? O que fala quem fala?

Essas e outras questões pontuaram a relação da pesquisadora com o GE.

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p. 137).

Por essa inclinação, pretende-se apontar anotações do final de quinze tardes, seguidas por parcelas de noites, entre as terças e quartas-feiras, na maioria das vezes de modo quinzenal, totalizando assim os encontros do GE entre os meses de março e setembro de 2010.

Pelo crivo de que (re)começos exigem começos, seguem “cadernos” descritivos dos 15 eventos que sustentaram a (re)instituição do GE.

A (re)instituição do GE por um período aproximado de seis meses, seguiu-se pela análise em cadernos de apontamentos e notas sobre a história de grupo de estudos: os orgânicos.

6.4 CADERNOS DE APONTAMENTOS E NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDOS: OS ORGÂNICOS

[...] quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo-vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (FREIRE, 2008, p. 131).

As notas apontadas que seguem integram as sínteses da pesquisadora⁹⁷, realizadas ao longo de quinze encontros com o GE, destinados para as “leituras em diálogos”.

1º DIA 10/03/2010

Como recomeçar?

Ler antes? Ler junto?

Ler e dialogar foram as opções.

O primeiro dia, o dia de “re-encontro” com as “leituras em diálogo” se deu por expectativas, sobretudo pela ansiedade pelo modo de como se dariam as abordagens da obra “Medo e ousadia”.

⁹⁷ Os “cadernos de apontamentos e notas” foram ora redigidos na primeira pessoa do singular, uma vez que expressam o cotidiano do campo, sem receber alteração, ora na primeira pessoa do plural, que de igual modo estão na íntegra. Logo, variam quanto ao tempo verbal, uma vez que foram redigidos na própria ação e em outras vezes, após o distanciamento da mesma ao final dos encontros do GE. Desse modo, alerta-se que a intencionalidade aqui não pretendeu reduzir tais registros em ordem gramatical da pessoa empregada, nem mesmo o tempo utilizado.

O registro do primeiro dia não permite subtrair alguns dos prazeres/pecados que constituem esse grupo: a gula. Pela gula, a partir das 17 horas, começamos nosso festival gastronômico de dar inveja ao deus Baco para só então reinaugurar o grupo de estudos.

Percebi que o melhor modo de ler era o de simplificar o momento. Logo, convidei os educadores para que observassem o contexto da obra – ano de sua publicação, os seus protagonistas, a conjuntura brasileira e mundial de sua época, entre outros.

Foi pela esteira dessa lógica que a educadora de História realizou significativo recorte, sedimentando nossa compreensão sobre o Estado brasileiro e o estadunidense da época, bem como alguns desdobramentos políticos vivenciados ainda hoje.

A seguir, lemos o prefácio realizado por Ana Maria Saul. Como não houve pronunciamento sobre reconhecimento da autora, coube-me distinguir certos argumentos sobre a mesma.

No prefácio, Ana Maria Saul apresenta um dos grandes elementos conceituais da mesma: “professor transmissor” ou “professor libertador”. Por esse caminho, nos indagamos: O que significa ser professor libertador? E transmissor? Onde nos encaixamos?

Por um leque de ideias, ficou o consenso de que, em nosso cotidiano, exercitamos a dualidade do transmissor *versus* libertador, com a principal constatação: “[...] ainda não nos desvencilhamos do transmissor” (EDUCADORA 9).

Por esse modo, a síntese de uma educadora retrata o que ainda somos: “[...] a gente é dicotômico, paradoxal em nossas práticas. Pensamos de modo libertador com escorregadas na transmissão de conteúdos [...]” (EDUCADORA 6).

Nesse dia, não avançamos além do prefácio, ou melhor, avançamos em muito entre discussões de como nos sentimos e nos percebemos. Falas como “[...] a gente não tem nem tempo de pensar o que se é” foram pontuais e me permitiram acalmar minha ansiedade inicial.

Saí com a sensação de que, por outra vez, esse é caminho pujante para dialogar os enfrentamentos diários, os medos e as ousadias do cotidiano.

P. S.: Lanche de final da tarde: bolo de chocolate, cachorro quente, chá, suco e o chimarrão à solta⁹⁸.

2º DIA 24/03/2010

Recomeçamos pelo inventário do que havíamos lido quinze dias atrás. As guloseimas estiveram aos cuidados das Educadoras 5 e 9: pães de queijo com sabor bem mineiro!

Entretanto, nossa memória estava um tanto desgastada, e percebi quanto esses eventos quinzenais mereceriam ser regados.

Alguns se esqueceram de comparecer, e o pedido foi registrado no dia seguinte: “É preciso avisar, deixar recados no quadro, especialmente para quem vem apenas num turno. A gente corre muito e esquece! (EDUCADORA 6).

⁹⁸ A instigação pelas notas referentes ao lanche pretende provocar um contraponto à ideia de Cortella (2001): “Dizemos que somos professores de carreira. Você corre de uma escola para outra. Esta é a carreira do professor. Porque somos educadores? Ganhar mal, correr muito, trabalhar demais? Todos os dias pensamos em largar tudo; o nosso corpo docente está cansado, seu corpo docente não comeu, não tomou banho, está com fome, só se alimentou de café e bolacha. Para onde vai, café e bolacha. Eu vou largar isso! Para que fazer isso?”. Com essa constatação, pretendeu-se assinalar a descrição dos lanches realizados pelo GE em cada um de seus encontros. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/ago2001/unihoje_tema165pag08.html>. Acesso em: 20 out. 2010.

Nesse dia, com aproximadamente 18 educadores, seguimos pelas páginas do segundo prefácio, que, produzido pelos autores, é intitulado “o sonho do professor sobre a educação libertadora”.

Assinalamos que “libertadora” e “transformadora”, para o contexto da leitura, se dariam pelo mesmo espectro conceptual.

De modo geral, parte dos educadores desconhece leituras freireanas, ou melhor, o conhecimento de Paulo Freire se restringe a excertos da obra “Pedagogia da autonomia”, por conta dos cursos de graduação e/ou especialização. Logo, pareceu-me visível a expectativa e, até mesmo, certo estranhamento às palavras de Freire.

A opção por obra em parceria mereceu referências a outras, como: “O caminho se faz caminhando”, com Myles Horton; a série “Aprendendo com a própria história”, com Sérgio Guimarães; “Por uma pedagogia da pergunta”, com Antonio Faundez; “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, com Donaldo Macedo, entre outras.

Por essas referências, pretendi alargar olhar de alguns dos educadores. Esse alargamento não se trata apenas para a obra freireana em destaque, mas para indagar o conformismo de que o contato com apenas uma obra nos permite compreender o legado de um autor.

“Bahhh, mas um professor estadunidense não vive o mesmo que nós” (EDUCADORA 2). Vale lembrar que, a despeito de Ira, certa dúvida por parte de alguns educadores foi percebido. O tom desse encontro, percebo, se deu pelo tateamento entre a obra e a vida de Freire, entre o que os autores são/fazem e o que acreditam e escrevem.

Ao ser indagada pela totalidade da obra freireana, o que, no momento, não sabia, me percorreu o entendimento de que necessitava de outras interlocuções a serem compartilhadas com o GE. Assim, fiz a proposta de

recuperarmos a biografia do autor a partir do vídeo “Paulo Freire, Vida e obra”, por Gadotti, assim como referências de Ira, o que foi pontualmente acordado.

3º DIA 07/04/2010

Com o recomeço do GE, pelo caminho de seu terceiro encontro, compreendo a instauração de outros argumentos pela obra freireana.

Relembramos a combinação anterior que, para a continuidade da obra, fazia-se necessário compor um pouco mais o *corpus* acerca de Freire.

Sedimentamos, portanto, vida e obra do autor a partir o vídeo produzido por Gadotti, bem como pelo vídeo da PUCSP, apresentado por Alípio Casali, por ocasião de homenagem póstuma.

“Que lucidez até o final da vida!” (EDUCADORA 10); “Imaginem se estivesse vendo o nosso país, hoje!” (EDUCADORA 3) - são algumas das considerações tecidas ao longo das apresentações, especialmente pelos registros no dia 17 de abril de 1997, quinze dias antes de sua morte.

A repercussão do modo debilitado com que acena sua fala inicial, seguida pela gana à causa educativa, fez replicar o conhecer e aprender de Freire, agora de outro jeito.

O olhar e o enfoque freireanos fez escutar e ensinar, assim como também apreciar a coerência com a vida levada, fez repercutir a obra para além do GE: “Até agora, não conhecia e também não abordava Paulo Freire com as gurias do magistério; estou começando a organizar o pensamento para trabalhar também lá, a partir do que vemos aqui” (EDUCADORA 4).

“Interessante essa coisa do toque, né?” (EDUCADORA 2); “Aqui a coisa é muito forte: as crianças e os adolescentes nos abraçam o tempo todo. Tem beijo sempre” (EDUCADORA 4) - são algumas das repercussões dialógicas em

torno do depoimento de Paulo Freire acerca de sua “cura” pela vergonha do toque entre os homens depois do Chile e da Tanzânia⁹⁹.

O reconhecimento de Freire, pela própria voz, deu um tom mais íntimo à leitura e, assim, estabeleceu uma relação mais encurtada pela atitude. Nos fez perceber que, infelizmente, o reconhecimento de Freire é bem maior fora do que dentro de nosso país.

P. S.: Lanche de final da tarde: muitas torradas com diferentes pastas, com misturas de ervas, chocolate quente com muita cuia de chimarrão passando.

4º DIA 28/04/2010

Nesse dia, seguimos adiante pela página 12 da obra em que ocorre a recuperação da ideia de Freire em “escrever junto”, como para Ira, em encontrar certo estilo dançante, poetizando, divertindo e sendo profundos.

A forma dialogada da obra incorporou nossas conversações e nos permitiu nos impregnarmos um pouco mais do modo próprio de seus interlocutores.

Enveredamos na página 14 e nos perguntamos: O que é diálogo? O que é ser dialógico? Há diálogos nos projetos inseridos pela mantenedora?

“Onde está a minha fala, meu propósito de professora diante do projeto “X”¹⁰⁰? Parece que estou envolvida por paredes. Onde está esse diálogo?” (EDUCADORA 7).

⁹⁹ Trata-se de depoimento na obra organizada por Gadotti (2006), em que Freire observa o constrangimento de um educador chileno pelo seu abraço, seguido pelo próprio constrangimento pelo entrelaçamento de suas mãos a um educador africano. Registra sua “cura” à cultura da vergonha frente aos dois momentos em que se propôs refletir.

O dilema denunciado acima representa um pouco os sentimentos provocados pela leitura aos GEs.

Pela página 14 também chegamos a um dos conceitos freireanos: a rigorosidade metódica. Esse merece alusão, pois, para boa parte do grupo, o conceito rigorosidade estava atrelado à falta de flexibilidade, restrições e não ao comprometimento com uma libertação, nesse caso. “Humm, não possuía esse entendimento. Então, rigorosidade metódica é bem o que os autores escrevem: é desejo de saber, forma de o outro participar, incluir o outro [...]” (EDUCADORA 16).

Seguimos e retornamos à discussão em torno do currículo oficial que produz o conhecimento enquanto um “corpo morto”, e a indignação toma conta do GE: “Até quando nos sujeitaremos a isso?” (EDUCADORA 7).

Encontramos um sinal para essa indagação: até as atuais políticas públicas educativas se destronarem e nos forem acenadas outras que, pela imposição ou adesão, iremos nos submeter, pois ainda vivemos nos limites do êxito da alfabetização. Lidamos com múltiplos fracassos nessa fatia educacional. “Ainda não atendemos o sonho de Comenius: ensinar tudo a todos ao mesmo tempo (EDUCADORA 9).

Tais indagações me permitiram continuar: Como lidar com isso? Como lidar com o fracasso escolar nas classes populares em tempos de entremeio de séculos?

Sem respostas, seguimos em silêncio abissal. Em estado de desconforto, perduramos boa parte de nosso tempo, pois não sabíamos como lidar com tais fragilidades de nosso ofício.

Passado, ou mesmo, agregado a isso, na página 15, ainda encontramos novo dilema: Como motivar os educandos? Para Freire, a motivação se dá no próprio ato. Para Ira, a importância da escola para os estudantes, pelo

¹⁰⁰ Ocorrem dois projetos: de alfabetização e pós-alfabetização, que são mantidos pela mantenedora, os quais são indagados pelo GE.

reconhecimento do ato de estudar, é que se orienta a motivação. Essas assertivas levaram o GE a questionar a realidade posta da escola brasileira no atual contexto: “Mas pra que estudar, se é possível viver sem tanta escolarização! A gurizada já nos diz isso e até fica com pena da gente quando dizemos que ainda estudamos” (EDUCADORA 10).

“O valor de estudar é quase coisa do passado” (EDUCADORA 11).

“Será isso mesmo? Tenho minhas dúvidas se é isso que uma comunidade como a nossa pensa na sua maioria? (EDUCADORA 16).

Com a sensação de esgotamento pela falta de respostas, indaguei o grupo sobre “Afinal o que é preciso aprender para viver em tempos de tantos pós?”

Pelo mesmo caminho de instigação, a Educadora 12 combinou em trazer os pilares de Delors que havia desenvolvido em estudos na Faculdade. Ficaram assim acertados os *slides* deles para dialogarmos no próximo evento.

P.S.: Lanche: bolo de chocolate, bolo de laranja e muitos pastéis. O chimarrão, sem faltar, correu de mão em mão.

5º DIA 12/05/2010



101

Iniciamos a tardinha do dia 12 de maio pela rememoração das leituras anteriores, principalmente pelo mal-estar promovido pelos depoimentos denunciantes acerca dos casos de fragilidade social que se agravavam no entorno da escola. Os sentimentos despendidos frente aos inúmeros casos de fragilidade social de nossas crianças e adolescentes compreendiam, poderiam imobilizar o GE.

O incômodo com tais denúncias fez com que se desse novo rumo à discussão. Com esse incômodo, percebi que corríamos o risco da instauração de um muro de lamúrias, de lástimas, de entorpecimentos diante dos limites da educação. Lidar com os nossos limites sugere falta de controle de nossa ação, de impossibilidade de reação.

Contextos de fragilidade social, de modo geral, exprimem certa desilusão disso, e se deixássemos a lucidez cegar, é possível que nos abatêssemos nos imobilismos sociais em que a educação nos deparou. Logo, era importante difundir a ideia de que nosso educando não precisava que sentíssemos “pena”, que o entendêssemos como “coitadinho”. Era preciso que ultrapassássemos esse estágio. Ir além disso, era desafio diante de um grupo quase que desmobilizado

¹⁰¹ O ANEXO 1 é composto pelo “Termo de autorização e cessão do direito de uso de imagem”, inserido nos cadernos e apontamentos. Observa-se que as imagens nem sempre respeitaram a ordem cronológica, ou mesmo a ordem de acontecimentos, no entanto são expressões que sintetizam todo o processo amoroso e comprometido do GE nas diferentes feitura.

da assunção de (re)transformação pela força de depoimentos sobre o cotidiano de algumas de suas crianças e adolescentes!

Por esse viés, a frase de Ira “o problema da motivação paira sobre a escola como pesada nuvem. Todos nós sabemos que os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela” (p. 16) começou a deslizar na continuidade da leitura. Que projetos são deixados de lado ao longo dos tempos de sobre(vivência) junto ao espaço escolar? Por que os sonhos de criança vão sendo hipotecados?

A resposta estaria apenas ao pertencimento de contextos de fragilidades sociais? Que outros substratos os envolvem? Que pertinências são da escola?

O relato de Ira, na página 17, nos fez recorrer à Educadora 3 e seus exemplares de diários construídos com seus educandos sobre suas histórias de vida. Foi um elemento que recebeu reconhecimento do GE como ponte importante entre o contexto de ambiência quer dentro ou fora da escola.

A partir daí, foi sugerido que a Educadora 12 encaminhasse os *slides* sobre os quatro pilares da educação, organizados por Delors (combinação anterior).

Pela leitura atenta, nos vimos dilemados, mais uma vez, pelo “aprender a fazer” em um mundo onde as estruturas de trabalho não funcionam como antes. “Ter diploma e não saber conviver, dialogar, até mesmo não conseguir vender... isso pode ser um sinônimo de fracasso escolar” (EDUCADORA 6).

Iniciávamos uma antiga discussão: Ensinar para quê? Para quem? Aprender para quê? O que é cidadania?

“Talvez o mais importante seja o ‘aprender a ser’” (EDUCADORA 9).

“Mas o “fazer não é próprio do ser? Não podemos fugir disso e passar a vida numa barraca contemplando o mar!” (EDUCADORA 10).

Um tanto exaustos diante da peleia discursiva, concluímos a noite entre defesas, ponderações e muito mais indagações:

“Isso não pára mais, né? A gente está sempre descontente, querendo mais e mais respostas [...]” (EDUCADORA 9).

“Será que as temos?” (EDUCADORA 10).

“Será que alguém tem?” (EDUCADORA 9).

P.S.: Lanche: bolo de fubá, pastéis, chá, suco e o chimarrão à solta.

6º DIA 25/05/2010



Educar, num contexto de fragilidade social, exige que se lide muito mais com o âmbito da possibilidade do que da impossibilidade. Logo, a presença do educador, muitas vezes, é sinônimo de alternância do estado das coisas como estão. É a representação mais imediata de que o mundo vivido pode ser diferente.

Lidar com esta representação pode tornar-se um fardo, uma vez que se reconhecem os limites da docência.

O equilíbrio entre o possível e o impossível inspirou o início do sexto encontro.

A rememoração do quinto encontro foi fincada por excerto de Savater. Naquele encontro, havíamos remexido em muitas emoções, e a reinstauração da penalização veio junto. Era preciso reavivar a cultura da efemeridade do estado de vida e, principalmente, que os educandos não necessitam da “pena”, mas da perspectiva de projetos de vidas mais viáveis.

Por essa vazão, se levou excertos do texto de Savater em *slides*, a fim de equilibrar os limites dos impossíveis:

Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio senão sermos otimistas, infelizmente! É que o ensino pressupõe o otimismo, tal como a natação exige, um meio líquido para ser exercitada. Quem não quer se molhar, que abandone a natação; quem sente repugnância diante do otimismo, que deixe o ensino e que não pretenda pensar em que consiste a educação. Pois educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber o que a alma, em que há coisas – símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos... – que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. [...] Com pessimismo poderemos escrever contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para estudá-la... e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não são bons professores (SAVATER, 2006, p. 22-23).

Grudados nesses, atravessamos a obra “Medo e ousadia”, com o objetivo de que equilibrar os limites da transformação:

Precisamente porque a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula. O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente conscientes dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar

que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos a natureza limitada e vinculada da educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo. (2008, p. 157-158).

Ao questionar o que aproximava e distanciava as duas evocações, algumas sínteses foram compartilhadas, tais como:

“A gente precisa olhar melhor e ver o que é possível. Mas o olho tem que ser mais largo” (EDUCADORA 4).

Quando indagada sobre esse “olho”, a mesma Educadora responde que se consegue “discutindo mais, parando para pensar, lendo e se perguntando mais sobre as coisas que a gente vive”.

“A gente precisa permitir mais coisas mais possíveis do que impossíveis, caso contrário a gente se engessa como ser humano” (EDUCADORA 5).

O prolongamento que se seguiu replantou a semente da investigação do lócus em que se atua. Com esse, carregava-se a instigação de Ira: “o que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes” (p. 17).

A Educadora 6 marca as produções realizadas com a turma de regência e o quanto reaprendia sobre os educandos. “Isso me faz ficar mais próxima deles e eles de mim”. Também a Educadora 20 ressalva que: “acho que ensino melhor depois desse jeito de conhecer eles”.

“A página 17 me fez pensar: que nos falta voltar a campo. Nossa última pesquisa se deu em 2005. Temos muitos colegas que não reconhecem a pesquisa

porque não fizeram parte dela. Por que não retomamos ela e tentamos remontar as motivações de nossas crianças aqui do Guajuviras?” (EDUCADORA 22).

Com esse prolongamento, observei que o grupo agora se mobilizava para a retomada da pesquisa. Essa necessidade ampliou o debate em torno do ponto de partida da educação que promovíamos a cada ano.

Combinamos que, no próximo encontro, iríamos consolidar melhor essa ideia.

P.S.: Fizemos, nesse dia, um rodízio de pizza para enveredar à tardinha, com chá, café e chocolate quente. A ‘religação’ foi por conta do chimarrão.

7º DIA 08/06/2010



O frio tomou conta desse final de tarde e início da noite.

Para minimizá-lo, nos acolhemos mais: mais próximos uns dos outros.

Seguimos pela leitura da obra, indagando-nos: Quando nos vemos fazendo pesquisa? Como fazemos?

Diante dessa constatação, as considerações que se seguiram trataram do vigor que a pesquisa socioantropológica produz no trabalho do educador.

“Ela nos aproxima mais do real”, disse o Educador 3.

Precisamos é de mais barro nos pés, estamos muito distanciados[...].
“Nossa última pesquisa foi há cinco anos. Desde isso, muita coisa mudou” [...] (EDUCADOR.15).

“Inclusive a gente”, retrucou o Educador 9.

“Sinto que com a pesquisa a química é outra. Estou descontente com o modo como estamos lidando com o complexo, com o planejamento. Estamos prontos, então pra quê as falas? Pra que reunião?” denunciou o Educador 15.

Por essa discussão que se foi inflamando tarde/noite, muitos dos educadores que não possuíam a experiência de ida a campo, de pesquisa, se enfronharam, desejando que fosse articulada uma nova pesquisa. *“Eu fico ouvindo vocês falarem disso que não vivi, dá até certo ciúme. Quero ir também. Saber como é essa coisa de ir à comunidade, de pesquisar.”* (EDUCAOR.22).

Assim, pelos relatos que se sucederam diante da necessidade e do querer pesquisar a comunidade, é que enveredou a leitura da obra. A continuidade se deu pela página 17, em que Ira (2008, p. 17) sinaliza que o ponto de motivação do educando se dá pela observação de como escrevem, de como fazem, dizem.

Com esta constatação, se revigorou a idéia de pesquisa. O educador 11 lembrou a expressão de um colega durante a segunda ida a campo e que rendeu muita reflexão ao grupo acerca do entendimento de colocar lixo na lixeira e lixo no chão, depois de ir a campo e perceber a falta de sentido com a sua reclamação em sala de aula. A lida com o lixo nas casas, entre as famílias, era uma e, com ele, era outra. Logo, as motivações não tinham sintonia frente a essa questão, o que dizer de outras tantas.

Seguiu-se a leitura pelas páginas, ora parando, ora questionando, e o retorno, o ponto era o mesmo: “temos que voltar a pesquisar”; “nos falta uma nova liga”! Pareceu que as leituras estavam tramadas para tal discussão, pois atribuíamos sentido a cada linha dos autores.

A leitura de trechos, como o abaixo, mobilizava mais a mais a nova pesquisa.

“Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e o questionamento. Os estudantes se motivam fora do processo de aprendizagem quando o curso existe antecipadamente de maneira completa na cabeça do professor, no programa ou na lista de leituras, ou nas exigências dos órgãos do governo. Você percebe o que há de morto nisso? A aprendizagem já aconteceu em alguma outra parte. O professor simplesmente utiliza uma arquitetura construída em outro lugar, simplesmente relata conclusões a que se chegou em outro lugar. O estudante decora o que lhe é dito. Existe muita pressão para que se ensine nesse modo tradicional. Em primeiro lugar porque é familiar e já está funcionando, mesmo que não dê certo em classe. Em segundo lugar, porque, ao afastar-se do programa-padrão, você pode ser tachado de rebelde ou descontente e estar sujeito a alguma coisa que pode vir dos pequenos aborrecimentos até a demissão. Como é que posso motivar os estudantes, a menos que eles atuem comigo? Inventar um curso que se desenvolva com os estudantes, enquanto vai sendo ministrado ao mesmo tempo, é excitante e produz ansiedade. Sinto-me ansioso no correr desse processo criativo, esperando para ver se todos os fios vão se juntar, mas sei que essa abertura é necessária para superar a alienação dos estudantes, que é o maior problema do aprendizado nas escolas. Onde aprender a fazer este tipo de ensino? Fazendo-o. Infelizmente, os departamentos acadêmicos e as escolas de educação desestimulam os professores a fazer experiências (SHOR, 2008, p. 17-18).

Ao final do encontro, saímos com a convicção de que pesquisar, voltar à realidade era questão de tempo.

P.S.: de lanche: chimarrão, bolo de chocolate, chá, café e muitos pastéis.

8º DIA 22/06/2010



Em dias de frio, todo o esforço para o aquecimento é bem-vindo. Chocolate quente, pipoca, pinhão, rapaduras; tirar foto do que sobrou do dia também é uma pedida.

Começamos animadas esse encontro, talvez pela proximidade das festas de São João ou mesmo pela angústia de tantos fazeres que viessem junto delas!

A continuidade das “leituras em diálogo”, pela página 21, exaltou um dos artefatos que aguardava a “transborda-ação”: a alienação dos educandos.

Ao ingressar na frase “Nós, professores, passamos muitas horas desesperadoras diante de estudantes silenciosos que nos fitam imóveis” (SHOR, 2008, p. 20), boa parte do GE sinaliza os rumos da discussão desse encontro.

“Sinto que eles não querem aprender. [...] pesquiso horas e horas para levar novidades e o que percebo é que tanto faz [...]. Copiar do quadro ou fazer um teatro, para muitos dá na mesma [...]. Parece que tanto faz” (EDUCADORA 10).

“Já dá pra perceber bem quem quer e quem não. Exemplo é os que foram para o noturno ou já desistiram para trabalhar” (EDUCADORA 26).

Quando indagada sobre qual a linha que separa o “querer/não querer” e a necessidade de ir para o mercado de trabalho a Educadora responde que era preciso difundir a cultura de “[...] que, sem a escolarização, as opções serão precárias do mesmo jeito [...] há regras pra se atingir os objetivos da vida” (EDUCADORA 26).

“Será que a gente sabe o que eles querem? [...] Nós os ouvimos? Acho que é bom a gente ter essa incerteza” (EDUCADORA 9).

A indagação “Como lidamos com a alienação em nossa escola?” permitiu um bloco de silêncios e levou a outras mais:

O que é estar alienado?

Como percebemos quando estamos alienados?

Isso é coisa apenas de educando? Quem aliena quem?

Como rompemos com isso? É possível uma vacina que cure a alienação?

“Parece que a gente sofre um pouco dos mesmos males que as crianças” (EDUCADORA 6).

“Essas leituras me trazem muitos desafios e muitas reflexões. O que pensava antes não é sempre o que penso agora, junto com vocês. Acho que também sou alienada em algumas coisas. Como é complicado isso!” (EDUCADORA 1).

Diante desse depoimento, seguiu a mesma Educadora: “Eu sou principiante; esse é o meu segundo ano e já vivo isso do livro: temo e ousa, o tempo todo! [...] só tem medo quem quer mudar”.

O modo como a educadora expressou tais palavras, pelo conduto da emoção que deixava verter, me fez pensar em coisas que ainda me fazem continuar viva e ainda me fazem acreditar na educação mais possível. A

permissão de fluidez do sentimento, talvez, seja uma dessas categorias. Concluimos nos emocionando de modo mútuo.

9º DIA 06/07/2010



Para esse dia, combinamos um rodízio de *fondue*. Além da diversidade dos sabores, não contávamos com tamanho divertimento diante de tantos desastres com as espiriteiras¹⁰².

A continuidade da leitura pela página 23 fez a Educadora 26 assinalar que desejava voltar à página 22, pois havia um trecho que se tratava da Via de sua fala no encontro anterior:

“Veja bem, não é que sejamos contra a disciplina intelectual. Ela é absolutamente indispensável. Como é possível que alguém faça um exercício intelectual se não cria uma disciplina de estudo. Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisamos aprender o que é ler realmente!” (SHOR, 2008, p. 22).

¹⁰² Observa-se que a inabilidade com as espiriteiras deflagrou micros incêndios neste final de tarde/início de noite. Por essa inabilidade, deixaram-se duas toalhas com as marcas da combustão álcool e fogo. Por esse modo, batizou-se esse encontro como “a noite das incendiárias”.

“Para se alcançar um objetivo se preciso de esforço, o que não observo na maioria dos alunos” (EDUCADORA 26).

“O mundo em que vivemos é cheio de regras; não temos como fugir disso”, reiterou a Educadora 9.

A fala das Educadoras estava relacionada à produção da necessidade de “seriedade intelectual”, além da crítica, assinalada por Ira. A briga e o amor a um texto remetiam à produção da crítica, assinalada pelo mesmo autor.

“Se eles ainda quisessem ler [...]” (EDUCADORA 10).

“Acho que a gente tem que trabalhar mais e, desde cedo, com a leitura. Venho conseguindo isso com os pequenos. Até mesmo com aqueles que ainda não leem. Vou à biblioteca e pegamos os livrinhos para olhar, ler e discutir” (EDUCADORA 1).

O diálogo enveredou para a falta de estrutura da biblioteca que apenas recentemente contava com uma profissional em meio turno, mas sem habilitação necessária.

“Será que foi a falta desse profissional que nos engessou por quase seis anos ao estímulo da leitura? Da leitura pontual, com ritual de retirada de livros para a leitura?”, perguntou um membro da equipe pedagógica.

Essa indagação foi seguida da lembrança de que o setor esteve à disposição dos educadores e que alguns realizavam suas aulas nesse espaço.

“Com os grandes isso quase não cola mais [...] a gente se decepciona muito. Não leem para data alguma e a gente vai alterando o prazo. São sempre os mesmos que fazem [...]”, completou a Educadora 10.

“Isso dá um baita de desgaste, porque a gente acaba brigando muito [...] Me sinto assim como o autor diz, frustrada, aqui na página 23” (EDUCADORA 3).

“Lembram quando lhes disse que se escrevo sobre o martelo, falo sobre o martelo, o quanto esse martelo me é significativo? Do mesmo modo ocorre com a leitura. Fico impregnada dela quando ela me faz sentido”, assinalou membro da equipe pedagógica.

Concluí, à noite, pensando no sentido da obra, a que se fazia objeto de leitura desde março. Que sentidos estavam sendo produzidos pelo GE?

P.S.: Lanche do encontro: chá, café, sanduichinhos, bolo de laranja e chimarrão.

10º DIA 23/07/2010



Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar.

(MACHADO, 1917)

O décimo encontro do GE ocorreu durante a formação promovida pela rede - na semana da formação. Escolhi a sexta-feira, o último dia, para analisar os desdobramentos do GE, para certa avaliação.

Para tanto, despendi do reavivamento da “metáfora viva da feitura de pão” (ZIMMER, 2004) com a reinstauração do GE na perspectiva de encontrar pistas sobre os sentidos produzidos a partir da leitura da obra.

Iniciamos com a retrospectiva, por imagens e registros em relatórios sobre nossas vivências de feitura de pães e a feitura da educação.

Segue texto em *slides* apresentados nesse dia:

“FEITURA DE PÃES

Uma metáfora viva como elemento de “provocação” à construção de ações educativas humanizadoras.

Queridos Compãnhheiros, Queridas Compãnheiras, a vivência na feitura de pães carrega o reconhecimento de um processo gestado a partir da prática coletiva. Tratar-se de um movimento genuinamente participativo, logo, uma vivência atravessada por tensões, conflitos, (in)certezas, indagações.

A feitura de pães, a partir de metáforas vivas, vem se evidenciando como uma contribuição às ações reflexivas. Configura-se por um querer-fazer metodológico, mobilizador de vivência pela reciprocidade constitutiva entre o sentir, o pensar e o fazer. Uma contribuição às possibilidades educativas que pretendem a transformação.

Para a CNBB (1975), repartir o pão é como compartilhar o que se tem e o que não se tem nas diferentes feituas que vão sendo construídas no cotidiano do saber, do sorriso, da vida.*

Fazer pães, a muitas mãos, é síntese que expressa a partilha com o outro e com a outra. Alimentar-se do pão, nutrindo a esperança, a utopia, provoca um

fortalecimento pela fraternidade – e fraternidade não é palavra vazia, é palavra que se traduz em atitudes práticas, simboliza o dar e o receber.

A partilha de pães, entre homens e mulheres, no âmbito educativo, vem se confirmando como um desafio aos companheiros e às companheiras que acreditam na potencialidade reflexiva do estudo, das leituras, leitura em diálogo, o que viemos fazendo desde março. Afinal, o que aproxima a feitura de pão e a feitura educativa de currículo, planejamento, projetos, feiras, campeonatos, avaliação – da prática educativa no contexto do chão da escola, em tempos de hibridez? Que cheiros, sabores, ideias, contextos os aproximam? Que nexos estabelecemos entre a feitura do pão e as feituuras de nosso grupo de estudos?

Hoje, entre farinhas, ovos, açúcar, sal, [...] nos mobilizaremos, adentraremos nessa feitura com o objetivo de pensar, de sentir, de continuar fazendo e pensando a educação que nos propomos, uma educação que tem gosto de sonho possível, de medo e ousadia.

Agradeço compartilhar com vocês esse momento! Salutos a vocês que contribuirão com um pensar, fazer e sentir-se mais amorosos.

Canoas, dia frio, dia para pensar, sentir e fazer muitas feituuras com o grupo de educadores, o GE, na escola da família Leonina, 23 de julho de 2010”.

Rosane Zimmer

Expressões como as que seguem, foram realizadas ao longo da feitura em grupos:

- Ei, não exagera no calor da água.*
- Vocês vão ver que pão. Altamente pedagógico.*

- Eu aprendi com minha mãe que não tem uma receita própria. Tu vai fazendo e aprendendo. Sempre acrescenta alguma coisa.

- Viu? Tudo é diferente. Não é tudo igual.

- Ta vendo, não desistimos e deu liga. Sovando, sovando...

- Tem que deixar o tempo certo para crescer. Não pode ser menos.

- Fazer pão é química, biologia, ciências... e educação física....é como todas as disciplinas juntas.

- O relatório vai ficar tão bom quanto o pão, igual ao nosso grupo.

- Gente, que delícia! Olha o resultado do nosso esforço.

Ao encaminharem a feitura aos fornos, a hora era de sistematização dos relatórios em grupos. Seguem os mesmos:

A UNIÃO FAZ O PÃO

Ao som de "ABBA", o grupo de reunia para realizarmos mais uma fantástica feitura do pão. Entre cada sovada, um "flash", alegria e muita descontração havia entre o grupo nesta manhã.

A farinha, principal ingrediente, é Rosa Branca. Afinal, nosso grupo é formado só de flores. O fermento é biológico, pois o importante é preservar a vida e crescer com força. O açúcar, alimento da bactéria, ajudará na fagocitose (quem entende química e biologia sabe do que estamos falando). O açúcar, para dar um toque de doçura, afinal, o afeto é importante para desenvolver uma relação entre todos. O sal (cloro de sódio) é para preservar e também intensificar o sabor. O óleo, apesar de ser um separador, neste caso, unido a estes ingredientes, dá a liga certa.

Bum... Bum... Bum... Que massa!!! É a prática pedagógica aflorando (é claro, não no sentido literal), pois no meio de tantas rosas exalará muito cheiro no ar, ficará lindo e saboroso, mesmo que tenha levado um “pau”, sovado.

Lá vai ele pra forma, em seu berço esplêndido, descansar e crescer...

Somos instigados a sair da mesmice. Criar é preciso, renovar, ler, conversar sobre o que se lê, inventar, construir... então surgem os “filhotinhos” do pão mor.

O pão é o símbolo do alimento, desde o princípio, a multiplicação do pão no deserto, a divisão do pão na Santa Ceia, “o pão nosso de cada dia nos dai hoje”, a esperança, a fé do novo acontecer agora e sempre.

O forno está esquentando. Enquanto isso nós nos divertimos, interagimos, trocamos confidências. Isto é fazer história.

O pão já nos dá sinais de que o nosso propósito deu certo. Cresceu, desenvolveu a experiência a que nós o submetemos. Logo estará pronto para a etapa final, ou melhor, semifinal, pois a última será saborear as sensações vividas hoje.

Hum! Que delícia! Deu certo! Agora só nos resta fazer a partilha e dividir a nossa feitura com todos vocês. Bom apetite e obrigada à família Leonina por podermos partilhar com vocês estas experiências que são únicas.

Canoas, 23 de julho de 2010

PARA TODOS OS GOSTOS

Nosso grupo é constituído de uma mistura de gerações: educadoras de todas as idades. Na feitura do pão colocamos toda nossa experiência e a falta de experiência de algumas. Buscamos fazer o pão como tentamos fazer entre nosso estudo e a nossa prática pedagógica diária: unir os saberes para um único objetivo: no pão o sabor e na sala, o conhecimento.

Na constituição da feitura do pão, podemos visualizar exatamente a nossa vivência de todo o primeiro semestre: nos reunimos na nossa formação e após nos dividiremos para aplicar, cada um com sua turma, e assim foi que trabalhamos a massa: juntas iniciamos o processo e, após partilharmos em diferentes pedaços, cada uma colocando a mão na massa, juntamente com sua essência particular.

A troca de saberes foi o ponto principal para a feitura do pão. Agregando os pré-saberes de cada uma de nós, construímos o nosso pão e acreditamos profundamente que esta metodologia deve ser o ponto de partida para o segundo semestre.

Assim como em sala de aula devemos atender os mais diferentes tipos de alunos, procuramos, na nossa feitura, agradar aos mais diversos paladares: pães doces e salgados. A união faz o pão.

Canoas, 23 de julho de 2010

PÃO FEIO (FEIO?)

Nosso grupo pensa que a feitura do pão é uma ciência que percorre todas as áreas do conhecimento. Na Língua Portuguesa, entra com a leitura e interpretação da receita, a Matemática com a utilização das medidas, na Ciência da Natureza podemos perceber a função da levedura “sacaramices serevices”, que adora a sacarose, alimentando-se desta, liberando gás carbônico e álcool. Por este motivo, o pão tem o tempo certo de crescimento. Se este tempo não for suficiente ou exceder, haverá modificação no processo. Nas Ciências Humanas, encontramos a possibilidade das diferentes culturas; a Arte Educação dá a forma à feitura, a Educação Física integração, contato, equilíbrio, higiene e esforço físico.

Partimos de um referencial teórico e nos deparamos com dificuldades, divergências, inseguranças durante o processo, o que logo foi superado pela integração do grupo.

Por conhecer o grupo, pensamos contemplar todos, onde pensamos que existem pessoas que têm alergia ao ovo e intolerância à lactose. Por ser integral, traz todos os nutrientes, mostrando que “nem tudo o que reluz é ouro”.

Então, concluímos que a feitura de pão, assim como a nossa Feira de Ciências, integral, mostra diversidades culturais e humanas. O conhecimento não é único, e sim integral e diversificado.

Canoas, 23 de julho de 2010

PÃO CALIENTE

Precisamos de recursos, ingredientes necessários para formar e fazer crescer a massa de pão e ter, no final, um bom resultado.

[...]

Começamos a trabalhar, escolhendo o local onde iríamos fazer o pão. Dispomos os ingredientes à mesa e arregaçamos as mangas.

O “X” e o “Z” tardaram a chegar ao grupo, pois preparavam o som ambiente: ABBA. Esperamos todos estarem presentes, pois acreditamos que o trabalho coletivo é um fator importantíssimo para o sucesso de qualquer empreitada.

Iniciamos colocando a farinha na bacia, o açúcar, um ovo, a banha, porém o sal faltou pela ausência da colega responsável. A solução que encontramos foi pedi-lo emprestado. Este fato nos remete a refletir que não devemos medir esforços para alcançarmos os nossos objetivos.

O fermento foi colocado aos poucos, assim como quando nos deparamos com circunstâncias difíceis e nos sentimos desanimados e, às vezes, impotentes,

devemos, aos poucos, experimentar estratégias que solucionem ou pelo menos amenizem o problema.

O “X” picou uma calabresa, acrescentando à massa; a “Z” colocava aos poucos a água, enquanto a “M” mexia, dando liga à mesma.

Cada componente do grupo sovou a massa, com exceção da relatora, que se preocupou em observar os fatos e organizá-los de forma que ficassem agradável aos olhos de vossa senhoria.

Nossa peculiaridade é que não utilizamos medidas prontas. Fomos acrescentando cada ingrediente de maneira que a massa fosse ficando homogênea. Assim é quando nos deparamos como nossos alunos, colegas. A cada ano, encontramos pessoas diferentes, situações diferentes, propostas diferentes. Precisamos ter o bom senso e visão para que utilizemos ações corretas e eficazes.

Finalmente, depois de o pão ter tomado forma, levamos a massa até a cozinha para crescer. Como faz frio e o crescimento da massa se torna difícil com essa temperatura, colocamos a mesma em cima do forno elétrico aquecido, facilitando assim o processo de crescimento.

O trabalho agora é com o forno elétrico, que finalizará o processo de construção do pão. Refletimos que cada indivíduo tem seu papel na sua realidade e é capaz de modificar situações a sua volta, construindo sempre algo positivo.

Canoas, 23 de julho de 2010

Nesse dia, ressignificamos a “re-união” em grupo. Fomos além: compartilhamos pão com quem dialogamos o a teoria e a prática.

Concluimos com a degustação de muitos pães.



11º DIA 04/08/2010



Dedicamos esse encontro para a conclusão do prefácio dos autores.

As constatações no início da página 24, de Freire, seguidas de Ira, sobre a neutralidade e objetividade da ciência carregaram consigo a ideia de que “[...] quanto mais você usa as luvas para não se contaminar com a realidade, melhor cientista você é” (FREIRE, p. 24).

“Mas sinto que, algumas vezes, precisamos da distância com o objeto” (EDUCADORA 25).

O que nos remeteu à indagação: Qual a diferença entre estar neutro e distante do objeto? Distante e neutro são a mesma coisa?

“Acredito que não. Preciso me distanciar para pensar melhor [...] continuo envolvida, não neutra” (EDUCADORA 22).

“Me chama a atenção essa parte de que não há manual de habilidade técnica para a educação libertadora. Acredito que a gente tem que se guiar por alguns princípios. Se não: vale tudo, né?” (EDUCADORA 9).

“Conheci tanta gente que carregava o livro do Paulo Freire embaixo do braço e a aula era uma bagunça. Tenho aversão a isso. Um oba-oba total, sem responsabilidade alguma” (EDUCADORA 10).

O diálogo em torno dos equívocos, ou mesmo, dos pseudoentendimentos sobre a educação libertadora me fez recuperar a memória dos episódios em que observei o discurso pelo distanciamento de tal proposta. Por certo tempo, foi “vendida” a ideia de que educação libertadora tem fundamento, não tem método, que “tudo pode”.

Lembramos da confusão entre o *laissez-faire* e o libertador, seguida do alerta: como estabelecer a crítica quando não se tem elementos para tal. Não se trata de contedismos, mas de conteúdo, de conhecimento para tal produção.

“Lutamos pela liberdade precisamente porque sabemos que não somos livres. Acrescento a essa ideia que nem sempre nos deixamos libertar e mesmo também não libertamos.” (Referência da Educadora 16 sobre o penúltimo diálogo do prefácio dos autores).

“Acho legal a gente reler esse trecho: Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade” (Educadora 12 sobre o registro de Ira, na página 25).

Que liberdade temos? O que nos falta?, indaguei.

Para essa indagação, seguiram-se:

“Dar conta de conteúdos que serão cobrados de nossos alunos pelas provas externas é falta de liberdade. Obrigar a criança a aprender aquilo que nem mesmo nós acreditamos, também é” (EDUCADORA 5).

“Trabalhar com a turma do projeto *Acelera*, do jeito que o manual manda, é a cristalização do socialização dos corpinhos deles. Eu tiro a liberdade deles por conta de um projeto que os ‘acelere’” (EDUCADORA 23).

“A gente também. Pra darmos conta do que o GEEMPA determina, a gente faz coisas em que nunca acreditamos. Mudamos um pouco, burlamos algumas regras, mas, ao final, ficamos fazendo muito mais o que nos mandam do que acreditamos” (EDUCADORA 7).

“Eu tento fazer mais as coisas em que acredito. Por exemplo, prefiro a gurizada comigo, mesmo matando períodos do que na rua. Sei que isso incomoda muitos colegas” (EDUCADOR 27).

Pensar a libertação a partir da condição consciente de que ora a cerceamos e ora a mobilizamos nos fez concluir a noite. O gostinho era de mais, mas o tempo da hora fincava pé e exigia que se concluíssem os diálogos.

P.S.: O encontro foi regado por quentão, bolo de cenoura e nega maluca, chimarrão, chá e café.

12º DIA 18/08/2010



Esse encontro teve como elemento inicial a ponderação reflexiva da Educadora 2: “Tenho a sensação de que a releitura do texto, o prefácio, é a melhor maneira de repensar o que dizemos, fazemos e pensamos até agora”.

Nessa direção, a Educadora 25 disse: “Parece que estamos reinventando o livro”.

“Por essas leituras, me sinto desafiada o tempo todo. Sou uma iniciante que está aprendendo a ser professora. Essas leituras e as discussões estão me ajudando e também me acalmando com a minha prática” (EDUCADORA 1).

“Antes de nossos diálogos, eu não teorizava a ciência. Sou uma principiante nisso tudo”, continuou a mesma Educadora.

Foi a partir dessas considerações que o GE retomou as “leituras em diálogos”.

O ingresso à leitura do capítulo 1 se deu pela socialização da produção de significados da obra, inaugurada nos dois últimos encontros. Com ele adentramos num universo muito próprio dos autores: os modos, os jeitos como foram se tornando libertadores.

O sistema de engrenagens escolares que fortalece o sequestro de ideais, de sonhos, de corpos e até mesmo das rebeldias, como apontado por Ira (p. 28),

nos fez pensar sobre o que, ao longo de nosso ofício,;presenciamos e/ou fortalecemos.

Em nome da escolarização, da sociedade de diplomação, impomos regras, retraímos anseios de mudanças entre nossas Crianças e adolescentes.

“Nunca pensei apenas na diplomação; sempre acreditei na escolarização como meio de alcançar objetivos. Talvez isso de sequestrar os sonhos possa ter ocorrido, mas nunca foi intencional” (EDUCADORA 6).

Como se estivéssemos enumerando, recordando as vezes em que nos deixamos levar pelos sequestros, sequestrando, paramos de dialogar, começamos a suspirar até o silêncio ser quebrado pela fala:

“A gente retrai e alarga os sonhos. Fazemos as duas coisas, mesmo não desejando. O sistema nos cerca de um jeito que nem sempre enxergamos tudo. Ficamos alheios a algumas coisas” (EDUCADORA 12).

“Mas quem não fez isso? Quem não falhou consigo mesma e com seus alunos?” (EDUCADORA 21).

“Eles foram nossas cobaias!” (EDUCADORA 6).

Essa constatação remexeu com o grupo e foi reiterada outras vezes, até a Educadora 5 sugerir que alterássemos o termo: “Gente, na biologia, tratamos por cobaias aquilo que não dispõe de vida, de vontade. Sugiro que se altere isso”.

Seguiu-se um silêncio entrecortado por risos (cobaias?). Não estava gostando do termo, mesmo observando que era originário do senso comum.

A lembrança de Ira (p. 29) sobre o “choque de culturas”, a partir de políticas públicas educacionais, entre os acadêmicos economicamente mais e menos favorecidos, fez a Educadora 4 considerar que o mesmo fenômeno vem ocorrendo no Brasil: “Nas salas lotadas, há turmas com mais de 70 alunos; só que isso ocorreu há mais de 40 anos nos EUA. Vivemos isso hoje, 2010, no Brasil”.

“O que eles alertam, me parece, é o que já haviam falado antes: nós temos a receita e os alunos devem seguir” (EDUCADORA 7).

A insígnia “criatividade exige liberdade” (FREIRE, p. 31); nos fez pensar sobre esses dois conceitos: O que significavam os seus sentidos para o GE?

“Lembram de uma época em que queríamos avaliar a criatividade?”, questionou membro da equipe pedagógica.

“Nossa, é mesmo, a gente pensou num dia isso!”, retrucou a Educadora 2.

Por essas discussões, fomos encerrando a noite.

P.S.: Lanche do encontro: muito chimarrão, pães de forno caseiros (feitos na cozinha da escola), suco, chá, café e muitas misturas.

13º DIA 25/08/2010



No encontro passado, saí matutando a ideia de convidar os educadores para registrar e socializar as trilhas e curvas que os fizeram, que os encaminharam a ser o que são hoje: os caminhos da (re)transformação.

Não sei se será possível, talvez como fecho do GE, no ano de 2010.

O círculo das “leituras em diálogos” teve seu recomeço na página 30, em que Freire recupera os autores que o “salvaram” da devoção à questão gramatical como José Lins Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Gilberto Freire, entre outros. Autores que o ajudaram a escrever muito mais pela experiência estética e assim o encaminharam a uma pedagogia criativa e, posteriormente, à criatividade na política.

A Educadora 3 reitera que sua experiência docente, fincada bem mais pela estética do que pela correção ortográfica, vem lhe permitindo testemunhar o gosto pela leitura e escrita: “Acho um desacato aos meus alunos reduzir uma produção pela correção ortográfica. Meu empenho é estimular que a escrita saia. Eles têm muito tempo para melhorar a ortografia”.

“Que tal a gente também observar o que a gente escreve, como a gente escreve. Às vezes, a gente se assusta com tanto erro nosso e do colega”, sugeriu membro da equipe pedagógica.

“E quando falamos? A concordância verbal vai para o espaço. Lembram o filme em que assistimos com o Ubaldo¹⁰³? As preposições e os adjetivos estão às avessas; tudo tem gerúndio?”, recuperou a Educadora 10.

“Já pedi para as gurias da língua portuguesa me corrigir, senão fecho a boca e nunca mais falo! [...] é muita coisa errada!”, admiti.

Diante de muitos risos, risos, talvez, de apreensão pelos limites da própria competência e do quanto se deveria qualificar a linguagem, nos permitimos continuar a leitura.

Na sequência, nos deparamos com um trecho produzido por Ira (2008, p. 31-32), que se assemelhava ao GE:

“Reunia-me, quase que semanalmente, com outros jovens professores, para discutir nossas aulas, num programa experimental. Juntos, como uma equipe, ajudávamos uns aos outros, nos reeducávamos no próprio local de

¹⁰³ Refere-se ao filme “Vidas em português”, de Victor Lopes, de 2004, assistido, em 2009, pelos educadores durante os dias destinados à formação.

trabalho, ano após ano. Os professores que querem transbordar sua prática podem se beneficiar intensamente do apoio de um grupo como esse.”

“Sinto não poder ficar o tempo com vocês. Essa correria de uma escola a outra¹⁰⁴! Mas sinto que aprendo muito e que carrego o que a gente conversa aqui. Tento melhorar o que faço”, reconheceu a Educadora 4. Seguiu relatando sua impressão sobre o seu ofício na escola:

“Às vezes saio daqui com a convicção de que não retornarei o ano que vem; de que não quero isso para mim [...] são tantos os problemas, tantas faltas, tão precário o modo como trabalhamos [...]. Em outros dias, saio com o coração transbordando. Minha família já pediu que eu resolvesse isso, pois não aguentam minha instabilidade. Só falo daqui pra eles [...]. Aqui é a realidade, sem maquiagem. O Brasil é aqui! Aqui está a verdadeira escola brasileira. Tudo aqui é muito intenso! Ódio e amor.”

Essa constatação nos fez refletir sobre a intensidade de nossas relações. Concluímos a noite, agradecendo à Educadora por não desistir do grupo, da escola, das crianças, da gente mesmo!

¹⁰⁴ A educadora trabalha em mais três escolas, totalizando 60 horas.

14º DIA 08/09/2010



No final da tarde desse dia, regressamos à leitura, nos indagando: O que é educação libertadora? O que é educação tradicional? O que somos? Como nos definimos?

A indagação nos possibilitou que recolocássemos a mesma questão: como nos vemos? Como percebemos nossa prática? Libertadores ou tradicionais? Ocorre esse binarismo?

Para tradicionais, lembramos, como nos sinaliza Cortella (2006), há distinção entre o arcaico e o tradicional. O tradicional é o que pode ser resguardado pela sua eficiência aceitável ao movimento pedagógico. O termo arcaico está para o superável, que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias.

Diante desse ajuste conceitual, optamos pela refeitura da questão: Arcaicos ou tradicionais ou, ainda, libertadores?

A partir daí, os educadores começaram com inscrições, depoimentos sobre como se entendiam. Essas foram, pouco a pouco, recebendo atravessamentos dos demais colegas que, atentos, concordavam ou não, acrescentavam e, até mesmo, recomendavam. Cada um de seus membros fazia ressalvas.

O Educadora 5 inaugurou o debate, dizendo: “Acredito que sou tradicional, quase arcaica, pois reconheço que dou um bom peso ao conteúdo”.

Nem mesmo concluída sua narrativa, recebeu questionamento da maioria do grupo, entre tantos: “se és tradicional, arcaica, imagina o que então somos?”, inquiriu o Educador 19, que seguiu afirmando: “Não se trata aqui do peso do conteúdo, mas talvez dele como elemento de sustentação aos alunos para a sua vida lá fora”.

Por esse fio, recuperamos o que Freire escreveu na página 31 da obra em debate. Nessa, o autor recorda que se tornou criativo pela liberdade. Uma liberdade política frente à pedagogia autoritária. Assinala que é preciso de criatividade para que haja aprendizagem.

Foi a partir desse registro de leitura que confrontamos a Educadora, mais uma vez, o que, de modo ainda reticente, acenou como aceitação.

Prosseguiu assim cada educador, reiterando a impressão de si mesmo frente ao seu trabalho pedagógico. De modo geral, pode-se tabular que o grupo se reconheceu bem mais como educadores em “tentativas pedagógicas libertadoras”, mais propriamente ditas do que educadores libertadores.

“Creio que estamos nos encaminhando a isso, assim como a escola como um todo”, reiterou o Educador 6.

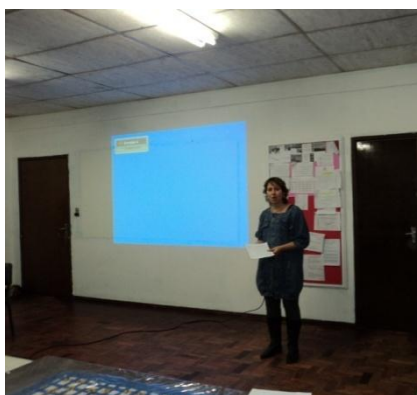
A continuidade da leitura, pelos caminhos que Ira e Freire foram se tornando libertadores, nos permitiu indagar: De onde se originam as impressões, os elementos da prática pedagógica que permitem dizer que somos educadores/professores?

Lembramos da chinesinha Wei, na obra “Nenhum a menos” e nos indagamos: Como nos constituímos educadores/professores? Que elementos nos permitem assinalar que somos isso?

O debate foi largo e com ele a proposição de que assistíssemos o filme, pois a maioria não o conhecia. Acertamos isso!

P.S: Sem bolacha, mas com uma Variedade de pastas e misturas de ervas para os Canapés regados com muito suco e Café.

15º DIA 15/09/2010



Para esse dia, conforme havia sido proposto, mixei partes do filme “Nenhum a Menos”, de Yimon, a fim de provocar o entendimento do mesmo, sem incorrer à perdedura do foco de análise: De onde tiramos, produzimos a docência? Pelo filme nos foi possível indagar: o que nos fez ingressar na carreira? Contingência, prazer, curiosidade...

Pelas falas que se seguiram, observamos que a maioria dos colegas educadores se viu no magistério por “gostar de ensinar”. Parte por gostar de “ensinar aos menores” e em escala menor, os que por gostarem da sua área de conhecimentos viram “a docência como possibilidade de trabalho”.

A rodagem do filme seguiu pela indagação: como iniciamos a docência?

Vemo-nos na Wei? Já fomos ou continuamos sendo Wei?

“Nossa, isso parece quase o turno integral. Igualzinho! A gente correndo atrás do Marcelino, Samuel, dando conta do paradeiro da Jenifer”, suspirou a Educadora 1.

Seguimos adiante pela reviravolta do estatuto de docente da protagonista do filme que a partir da realidade começa o alargamento de sua ação, assim como envereda para o exercício de conhecimentos que emitsem a realidade dos sujeitos do filme.

“Isso é a nossa pesquisa. O contato com a realidade das pessoas nos permite entender melhor o que querem da escola e na escola”, alegou o Educador 25.

“Isso não dá conta de tudo, mas ajuda a gente a percorrer um caminho mais coerente com a vida das crianças e com os nossos princípios”, assinalou o Educador 10.

A continuidade da obra cinematográfica produziu um fecho singular ao final desse encontro, pois permitiu alargar o ideário de resistência, de como nos mantemos há algum tempo. Resistentes e desejosos de educações menos desumanizadoras.

P. S.: Sorvete, cachorro quente, pastel e outras guloseimas¹⁰⁵.

Pelo término da publicização dos cadernos de apontamentos e notas, registram-se, parafrazeando Linhares (2006), que como esses ocorrem múltiplas experiências instituintes que afloram no solo brasileiro. Trata-se de acolher esses inventários. São inventários das potencialidades docentes, um antídoto a tanta descrença insidiosamente construída contra as instituições públicas e, particularmente, contra as escolas.

¹⁰⁵ O último encontro oficial do grupo se deu dia 08/12/2010. Rememorações, sugestões, análises foram encaminhadas à continuidade do grupo e suas “leituras em diálogos”. Casado a isso, oficina de dança da ONG “Canta Brasil” ao grupo de estudos.

7 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DAS RESISTÊNCIAS PELA LUTA DA HUMANIZAÇÃO EDUCATIVA, “O SER MAIS”

7.1 ANÁLISE REFLEXIVA DAS EMPIRIAS: ELEMENTOS DE NARRATIVAS ORIGINÁRIOS DE RESENHAS, DE APONTAMENTOS E NOTAS REFLEXIVAS DOS EDUCADORES NO CHÃO DA ESCOLA

Nesta nossa última sessão, Paulo gostaria de perguntar como você começaria, segunda-feira de manhã, numa nova escola ou faculdade. Quais as primeiras coisas que você faria, como educador libertador? Outra questão: é nosso direito iniciar a transformação da consciência dos alunos? O que dá ao educador libertador o direito de mudar a consciência dos alunos? (SHOR, 2008, p.203).

A obra em destaque se firma como contribuição ao agir, pensar e sentir do educador, particularmente a partir da experiência de (re)transformação vivenciada no próprio lócus, no chão da prática.

Na intenção de traduzir a assunção dessa contribuição, pretendeu-se ir além de fomentar observação, comparação, seleção com o vivido. Mirou-se pela reflexão dos processos estabelecidos a partir das relações entre fatos e coisas (FREIRE, 2002, p. 83), pelo exercício da capacidade de (sobre)vivência humanizadora de educadores frente ao cotidiano da escola. Significou, desse modo, arriscar, fazer observações críticas e avaliativas, sem emprestar ares de certeza (*idem*, p. 68).

A vivência da experiência de pesquisa pela pesquisante esteve entrelaçada à itinerância de educadora, supervisora educacional, gestora de escola – como referido anteriormente. Promoveu, por esse contorno, o fortalecimento pela luta da continuidade do sonho e da materialização da reinvenção da educação pública e popular. Logo, o cuidado para não cair em generalizações apressadas e teorizações equivocadas foi constante. Mesmo que se admita o risco por um processo de catarse identificado pelo que se deseja ver - e essa visão carrega consigo o modo seletivo de apenas revelar o que se deseja ver - o duelo do estudo foi constante entre percorrer elementos que fecundassem a ideia dos medos e ousadias no contexto de lutas e resistências pela humanização.

Assim, justifica-se que a lógica de análise teórica não teve a pretensão de sugerir a minimização dos elementos empíricos. Reitera-se que tal lógica só foi possível a partir da impregnação da pesquisante com a empiria e que foi essa quem permitiu a imersão teórica. Desse modo, a análise se deu à luz dos sujeitos de pesquisa, tomando-se esses como os reais condutores do estudo, reconhecendo-os como os sujeitos e não objetos de estudo.

Assinala-se ainda que foi profunda a preocupação da pesquisadora em atribuir *corpus* teórico que abarcasse a riqueza dos elementos de análise, fugindo da constância de narrativas que entendem as pesquisas participantes, pesquisas dos meios, as populares, escasseadas de teoria, de vigor teórico. Contudo, alerta-se para uma leitura de mundo desavisada acerca dos movimentos da pesquisadora, que foi empenho trazer a teoria a partir da análise da prática e não o inverso. Assumiu-se, com isso, o compromisso de contribuir e, assim, valorar os registros originários da própria prática.

Para além do (des)encontro sujeito *versus* objeto que circunscrevessem situações implicadas por elementos de ordem do desejo, da vontade, e que aludissem a afetos dizíveis ou não do cotidiano, foi preciso emergir na construção de racionalidades que ensejassem consistência e coerência (MARTINS, 1998) da docência, que sustentabilizassem procedimentos e argumentos desdobrados, em (re)conhecimentos de racionalidade também acadêmica.

Portanto, foi preciso cultivar argumentos, mantendo distância dos limites analíticos provenientes do paradigma cartesiano, assegurando a complexidade da realidade (MARTINS, 1998, p.28), do contexto da pesquisa.

Para tanto, o problema de pesquisa, com suas indagações a respeito do cotidiano da educação, em especial a que dialoga com a escola dos tempos de agora, exprimiu rudimentos que revisitaram os modos de pensar e fazer, de sentir também. Esse trajeto teve por intento a (re)leitura do corolário de “medos e ousadias”, enquanto unidades constituintes da humanização de educadores, ao “ser mais”. Trata-se, assim, de uma pesquisa que enveredou pela apreensão de rudimentos que permitissem aludir em torno das resistências pela luta de continuar humanizado a si e aos outros.

Por esse engenho, chegou-se ao momento do escrutínio da pesquisa. “Afinal, movemo-nos e nos constituímos num mundo de linguagem e dentro dele nos comunicamos,

procurando expressar sentidos e atribuindo significados às nossas intenções com os outros” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 147).

Com isso, observou-se uma gama de elementos discursivos emanados do chão da escola pública, dos membros do grupo de estudos (o GE), que, em “leituras em diálogos”, percorreram a obra em destaque. Do mesmo modo, ressaltam-se as resenhas produzidas por educadores em cursos de especialização, além de inscrições, como as falas, depoimentos e episódios vividos ao longo da experiência docente em ágoras no Ensino Superior entre os anos 2005 e 2010.

Pelo escopo de descrição, análise e interpretação da pesquisa, esquadriharam-se elementos que permitissem reconhecer os “medos e ousadias” de educadores; medos e ousadias enquanto resistências educativas que invocassem a reinvenção pelas lutas do “ser mais”, assim como pela atualidade do legado freireano ao novo século.

Os registros provenientes das resenhas foram denominados “educadores A, B..., AA, BB..., AAA, BBB...” De modo similar, para os educadores do *lócus* do GE, seguiu-se pela denominação “educadores 1, 2, 3...”

Cumpre assinalar que o *corpus* da pesquisa foi integrado por outros registros, como as impressões gravadas no acervo da memória da pesquisante educadora, gestora, supervisora: registros fotografados, escritos¹⁰⁶, rememorações dos processos vividos ante a escola pública gaúcha.

Como referência de descrição, análise e interpretação dos elementos que integraram a pesquisa, empregou-se a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), visto que a mesma se configura como integrante potencializadora das metodologias de análise das pesquisas qualitativas.

Do mesmo modo, a preferência por essa metodologia de análise se deu pelo entendimento de que, com a mesma, foi possível um movimento (re)construtivo dos discursos de educadores que incidiram sobre o vivido no contexto da escola hoje.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas

¹⁰⁶ Os registros de memória, de igual modo, receberam a designação de “educador ou educadores (quando realizado em duplas de educadores) A, B..., AA, BB,...AAA, BBB,...”, para aqueles originários dos processos vividos em ágoras no ensino superior e de “educadores 1, 2, 3,...” aos originários do contato com o GE, todos em itálico.

unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118).

Com envolvimento intenso e rigoroso de pesquisa junto ao processo de análise e de reconstrução, assumiu-se a relação de intérprete e de autora, resultado expresso pelo modo de intervenção nos discursos investigados. O processo de desmontagem dos textos, por sua vez, fez emergir elementos que produziram novos sentidos à pesquisa.

Na sequência, essa desmontagem encaminhou ao *corpus* de análise textual discursiva, onde a centralidade desse ciclo foi a desconstrução e a unitarização do *corpus*, uma desmontagem e desintegração dos registros.

Por esse feito, incidiu-se ao primeiro momento do ciclo de análise, ocasionando a incursão preliminar sobre o significado e os sentidos da pesquisa.

A partir disso, originaram-se as unidades de análise, definidas em função do fenômeno investigado, num movimento, como lembram Moraes e Galiazzi (2007), de desestabilização do conhecimento existente, um processo que consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos.

Pelas etapas percorridas nesta análise, obteve-se o agrupamento de unidades formadoras das categorias que constituíram os elementos discursivos organizadores do processo de análise e interpretação da investigação.

A impregnação é condição para um trabalho criativo e original. A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões. Nisso desempenha papel importante a unitarização, correspondendo ao momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói uma outra ordem (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 121).

A partir de uma leitura exploratória dos elementos unitarizados, construíram-se duas grandes categorias de análise, as quais, a *priori*, produziram dois momentos distintos, denominados “medos” e “ousadias”.

Foi a partir desse movimento exploratório que oito subcategorias se fizeram emergir: as categorias emergentes. Tais categorias compuseram o ideário dos “medos” e das “ousadias”, assim tematizadas:

PELOS MEDOS: a primeira categoria de análise, *a priori*, apresenta as dificuldades, os desafios e os limites enfrentados pelos educadores ao longo do processo investigado. Essa categoria de análise incorporou a reunião de unidades de análise reconhecidas como:

- a) medo dos modos de fazer o mundo, de produzir o homem pelo trabalho ou do trabalho pelo homem?;
- b) medo dos modos de estar no mundo;
- c) medo do currículo que não ouve as vozes “que fazem” e “se fazem” do entorno das escolas;
- d) medo da desidealização da escola.

PELAS OUSADIAS: a segunda categoria de análise, *a priori*, apresenta o sonho pela mudança, pela materialização do projeto de sua reinvenção do mundo, da educação, da própria vida. Essa categoria de análise incorporou a reunião de unidades de análise reconhecidas como:

- a) ousadia da rigorosidade metódica;
- b) ousadia de continuar aprendendo com os outros, com o próprio educando;
- c) ousadia de qualificar os espaços de formação em (re)transformação;
- d) ousadia de ir além da sala de aula.

Do mesmo modo que emergiram essas oito subcategorias, outras duas grandes categorias se fizeram emergir. A primeira tratou do “medo e ousadia pela organicidade da leitura da obra”, reiterando a importância de seu estudo ao contexto da escola pública, e a segunda, do “medo a despeito da ousadia, ousadia a despeito do medo”, em que se assinalou que as duas emoções, “re-ações” são fundamentais à educação humanizadora que partaja o sonho de reinvenção.

Por conseguinte, as categorias de análise reuniram argumentos que encaminharam a descrição e interpretação teóricas dos registros dos educadores. Foi por convicção que se impôs ultrapassar a conceituação, bem como de não apenas percorrer o dito e o percebido, mas seguir rumo à produção dos sentidos e dos significados, caminhos que insistem em resistir pela luta do “ser mais” no ofício do educador.

Com esse encadeamento, a etapa seguinte foi a de “captação do novo emergente” e, por meio dela, um elenco considerável de produção de compreensões, o terceiro momento do ciclo de análise. Esse terceiro momento teve a produção de metatextos como ponto culminante de uma análise qualitativa de textos, para que a validação, o rigor e a compreensão dos sentidos do conjunto de textos fossem reiterados, sem deixar de assumir a autora de seus argumentos. Foi o exercício de aprender a utilizar-se da desordem e do caos para desfazer-se das amarras anteriormente construídas entre conceitos e categorias (MORAES e GALIAZZI, 2007).

7.2 MEDO E OUSADIA PELA ORGANICIDADE DA LEITURA DA OBRA

A escolha da obra de Paulo Freire e Ira Shor¹⁰⁷, para o presente estudo, não se deu de modo fácil, devido à importância que se credita ao conjunto da obra freireana.

Os créditos da escolha incidem pela produção de reflexões que se impuseram ao longo das diversas interlocuções pedagógicas experienciadas pela pesquisadora, em especial frente às atividades docentes em cursos de especialização e, igualmente, reiteradas pelo grupo de estudos ao longo do ano de 2010 no chão da escola pública.

Com efeito, o corte realizado pela “leitura insinuada”¹⁰⁸, a fim de reconduzir a obra “Medo e ousadia”, teve como consequência o reconhecimento da indiscutível contribuição do pensamento freireano à trajetória prático-teórica, à práxis pedagógica ao presente do educador.

Os momentos preliminares de imersão assim como os subsidiados pela sua conclusão vêm surpreendendo ao longo da itinerância de educadora, de pesquisadora.

Pelo convencimento das substanciais proposições à dimensão pedagógica, as interlocuções vêm representando referências proeminentes aos educadores que se movimentam pela contínua elaboração do projeto humanizador.

¹⁰⁷ Reconhece-se a importância de Ira Shor, educador estadunidense, um estudioso e crítico em constante preocupação com os rumos da educação em seu país, para o legado de Freire na obra em destaque. Contudo, se pretende assinalar que a mesma, diante do incontestável legado de Freire, é a que se irá aproximar.

¹⁰⁸ Por “literatura insinuada”, se atribui a indicação da pesquisadora à obra para leitura resenhada, bem como leituras em diálogo pelos educadores de cursos de pós e do grupo de estudos.

Freire, que se definia como um homem incompleto, assegurava que “[...] vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertarmos na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos” (FREIRE, 2000b, p. 100). Destarte, como sujeito em que o pensamento é um eterno vir-a-ser, é que se ilustrava “ser “em inconclusão pela pura rigorosidade de estar aberto, não-determinado, em permanente descobertas, em experimentações.

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar [...] (FREIRE, 2007a, p. 23).

Entendia-se em estado de “[...] franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 2007a, p. 50), sem se permitir incrustamentos. Portanto, reiterava: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2007a, p. 53).

Por esses escritos freireanos, a indicação de que a humanização não se efetivará se compartilhada pela sociedade de exploração e pela dominação humana, é o que continua a acalorar muitos dos educadores que se empenham pelo anúncio do “ser mais”.

Com esse destaque, compreende-se o legado freireano como um rigoroso campo de redescobertas às propostas que se decidem recriadoras do cotidiano educativo cuja preocupação se dá em (re)formular matrizes de uma “pedagogia de resistências”.

Como pedagogias de resistências e para efeito de investigação, pareceu fundamental destacar que o “pano de fundo” desse tablado se deu pelas constatações e indagações de educadores mobilizados por medos e ousadias como elementos orgânicos inerentes à humanização educativa.

A história educativa que continua ser a construída encontra, nos “medos” e nas “ousadias”, a organicidade do hoje e do amanhã, riqueza do legado de Freire.

Assim, a “provocação” pela “leitura insinuada” tem a ver com a inserção dos conceitos “medo” e “ousadia”, por se perceber que se trata de elementos humanos com que se produz a humanização. No entanto, não se pretendeu equacionar tais elementos, mas estabelecer perspectivas de como se lida com as fragilidades, os desafios e as potencialidades vivenciadas na temporalidade e espacialidade da educação.

Contudo, o contato inicial com a obra produziu a sensação de desconfiança: “Medo e ousadia! A princípio, soou estranho; parecia ser binário. Como termos assim podem estar juntos numa ação educativa?” (EDUCADOR 25), assim como de comprometimento: “A intensidade em que as palavras nos atingem permite com que façamos uma resiliência do que fomos e do que queremos enquanto educadores, dos nossos medos e das ousadias que praticamos e refletimos a educação” (EDUCADORES U).

Paulo Freire e Ira Shor promoveram as próprias caminhadas como educadores, como objeto de reflexão sobre a docência em (re)transformação, ressaltadas pelas lutas políticas e, principalmente, pela criticidade em relação aos diferentes atos políticos vigentes pelos governantes. Sinalizaram a atenção para o modo como se mantém o princípio de uma sociedade dividida em classes; mesmo reconhecendo que ocorrem outras tantas divisões e aproximações, esta talvez seja a que continua mais incrustada na relação humana.

Logo, o projeto humano de pedagogia que pretende a libertação necessita articular-se à conscientização e à politização, pois a luta pelo “ser mais”, pela (re)transformação da escola e por escolhas mais dignas, percorre implicações sociais menos feias.

A obra é carregada de constatações comprometidas e interrogações contemporâneas aos educadores, pois sugere a saída do lugar-comum produzida por uma gama de interpretações contaminadas da obra freireana em muitos dos cursos de educação, é que se percebeu na narrativa do educador:

Como a maioria dos graduados nas Licenciaturas, fui apresentada de forma não muito animadora à obra de Paulo Freire numa disciplina de Didática. Expressões como “pedagogia do oprimido”, “pedagogia da libertação” soavam como uma ladainha mal explicada e que provocavam narizes franzidos e testas enrugadas. Também como a maioria, neguei-me a ler mais do que alguns capítulos obrigatórios impostos pelas pedagogas que nos ameaçavam com uma proposta tão inovadora em aulas insuportavelmente repetitivas, maçantes e um tanto confusas. [...] Agora me vejo nesse curso de pós-graduação sendo rerepresentada à obra de Paulo Freire. Confesso que torci o nariz por diversas vezes. Mas a gente cresce e decide enfrentar os medos e investigar os próprios pré-conceitos (EDUCADOR PP).

Trata-se de denúncia sobre as imperiosidades, mandamentos, procurações em nome de Freire que congestionaram a educação, produzindo distanciamento do autor. Contudo, à medida que as leituras foram se constituindo, observou-se

[...] que, depois do receio inicial, realizei uma leitura absolutamente interessada, pois me foi possível dialogar com os autores e especialmente Paulo Freire, de modo que minhas questões teóricas e minha prática cotidiana se nutrissem do resultado de tais análises (EDUCADOR OO).

Por constatação semelhante, se tem a narrativa do educador FFF:

No primeiro momento, eu havia feito a escolha pelo livro “Professora Sim, Tia Não”. Mas ao iniciar a leitura, não me identifiquei muito com esta, pois achei uma leitura muito repetitiva. Foi aí, então, que optei por esta obra, Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. O que fez com que eu fizesse esta escolha foi a forma com que o livro é escrito, onde há um diálogo entre os dois autores, o que fez com que não se tornasse cansativo, mas sim interessante. Outro ponto que fez com que este livro ganhasse a minha atenção foi a reflexão que se faz sobre como se tornar um educador libertador, sobre o processo de transformação e o diálogo, pois acredito que estes três itens são de extrema importância tanto para o professor, como também para a nossa prática supervisora. E eu, particularmente, busco caminhos para acertar o passo neste sentido.

Do mesmo modo, o educador PP reconsidera que:

Interessante perceber que meu preconceito a respeito da educação libertadora era em muito fruto da má informação e esta não pareceu tão incompreensível e desestruturada como eu imaginava. Descobri que desejar a mudança e buscá-la através da pesquisa, do diálogo, da implementação de novas práticas não significa sucesso imediato. **Não “tem” que dar certo**, deve ser um caminho, um novo rumo dado ao significado das coisas **que poderão dar certo**¹⁰⁹.

Por se tratar de uma obra não tão reconhecida como “Pedagogia do oprimido” ou “Pedagogia da autonomia”, provocou, inicialmente, certa estranheza e pouca tolerância ao seu destino. No entanto, o que se segue é o estatuto de sua relevância, como sinaliza o educador I: “Medo e ousadia é uma obra encantadora aos olhos do educador, do gestor educacional que prima pela transformação, pela ressignificação do fazer educação, pela inovação, pela pedagogia crítica.”

¹⁰⁹ Grifos da pesquisadora.

A inferência que equilibra a mudança como algo possível, que lida com a impossibilidade também, sem negar sua busca, é via que permite certo alívio ao educador. Carrega a esperança e não a determinação, a imposição; carrega a indagação, não a constatação.

Neste sentido, onde poderia se situar o educador inconformado com o papel tradicional e conservador que é atribuído à Educação pelo sistema de reprodução social capitalista? Como transitar entre o medo de não ser considerado um bom professor e a ousadia em superar as práticas pedagógicas que cada vez mais descolam a Educação Pública da realidade histórica de seu tempo? (EDUCADOR S).

Freire e Shor (2008) proporcionam um passeio histórico, iniciado por suas próprias aprendizagens, para, assim, chegar até a pedagogia libertadora. Discutem os temores que os docentes demonstram diante da (re)transformação e os riscos que correm em utilizar uma ideologia de oposição à classe dominante.

Shor (2008, p. 68) acredita que “[...] os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo”. Freire (2008, p. 69) salienta que o medo é algo concreto ao educador e que, no momento do próprio reconhecimento como agente político, entende melhor seu papel e as razões pelas quais sente esse medo, visualizando, assim, as consequências possíveis.

Para Freire (2008), a pedagogia em diálogo, dialógica é uma das alternativas, um caminho para a promoção da educação libertadora. O ato do diálogo é rico em informações, sensibilidade e trocas, permitindo que a reflexão seja re-elaborada pela experiência da participação, como registra o educador: “Esta parceria na obra nos mostra, de forma descontraída, a realidade da educação nesses dois países. O que nos faz pensar que o ato de aprender não ocorre na individualidade e sim com o estímulo à participação” (EDUCADOR H).

Trata-se de aludir em torno de como o educador incorporou à sua leitura:

[...] a minha leitura, e por ser minha, particular, única, provavelmente cheia de lacunas, porém, genuína e não um compêndio de frases já repetidas, um discurso de terceiros. Uma leitura que fosse minha, partindo do conhecimento que tenho e do entendimento que esse conhecimento e posicionamento diante da obra poderiam trazer foi o caminho do meio entre o certo e o errado do academicismo cheio de citações e pé de página ao resumo técnico e vazio (EDUCADOR PP).

A leitura assim promoveu o gosto de outras tantas, pois permitiu discernir que sua insinuação é “provoc-ação”¹¹⁰:

Esta resenha fez emergir diversas questões... Mexeu demais com o *self*. Principalmente ao “rever”..., rever conceitos, olhares, paradigmas, etc... No budismo, aprendi sobre a “impermanência”, conceito que abarca diversas dimensões e tem um caráter essencialmente de “movimento” e “transformação”; nada é estanque, tudo é sutilmente um aprendizado interconectado. Resgatar o olhar via Freire, fez-me novamente querer rever textos, ora lidos há quinze anos com outra abordagem: via Ciências Sociais. Busquei na minha biblioteca e achei: Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, Sete lições sobre educação de adultos, A importância do ato de ler, Medo e ousadia. Achei também o livro do Gadotti: Convite à leitura de Paulo Freire. Nunca me considere “freireana”, principalmente por acreditar que, ao rotular qualquer coisa, postula-se a criação de um hiato, um distanciamento, um preconceito, uma falácia. Quase como uma “fala”: Isto já está “dado”, “pronto”, logo não necessito conhecer ! Mas, lendo após tantos anos, com a maturidade e vivência atual, estou novamente me apaixonando por Freire e querendo-o descobrir a cada dia, um pouco mais. A próxima leitura: Cartas a Cristina (EDUCADOR KK) .

O reencontro com Freire, pela via de “Medo e ousadia”, foi “[...] uma nova oportunidade de amadurecer questões pertinentes à educação como possibilidade de transformação” (EDUCADOR OO): questões possíveis de mudança do agora; questões que não mudam o mundo, mas que ajudam a mudar as pessoas que se entornam por projetos singelos de humanização:

[...] as questões que nos inquietam no ambiente escolar são uma a uma discutidas, sem a pretensão de levar fórmulas prontas aos educadores, mas com o intuito de valorizar a experiência [...] Após terminarmos a leitura, ainda temos muitas perguntas em mente (EDUCADOR P).

Igualmente, o educador S afirmou que

“Medo e Ousadia” aponta para um dos caminhos possíveis com o qual se deve concomitantemente tráfegar por entre outros caminhos: buscando a estrada da dialogicidade, o percurso da autonomia do ser do educando, as avenidas da educação humanizatória baseada na ética universal humana, o respeito pelas linguagens dos educandos e a compreensão de que sua realidade – a realidade social dos educandos – é ponto de partida e não de chegada para a educação libertadora.

¹¹⁰ Neste parágrafo, a grande preocupação é com a “leitura insinuada”, inaugurada por obras como “Pedagogia do oprimido” ou “Pedagogia da autonomia”, esta última, atualmente, de maior evento. Pelos relatos de pós-graduandos, em especial os egressos de licenciaturas, essa via não vem produzindo os efeitos esperados, mas um misto de escarnecimento e banalização. Por quase quatro anos a pesquisadora não inaugura o ciclo de leituras insinuadas por tais obras, o que não expresse seu prestígio.

A partir da leitura da obra, observou-se o entendimento de que

[...] a proposta de educação libertadora não é um manual de habilidades técnicas nem um número interminável de teorias que vão se perder no amplo espaço educacional. A proposta dos dois, sim, é um ato de conhecimento; uma visão crítica da escola e da sociedade que se volta para a transformação social. Que faz com que se reflita sobre como eu vou fazer a minha aula, o meu conteúdo, o meu conhecimento estar disponível à interação e ao diálogo com o aluno? Isso sim é que produz um ato político na escola e na sociedade, e... o professor é capaz disso (EDUCADOR 9).

A forma clara e objetiva com que são abordadas as questões da vida docente, sugerindo relações possíveis dentro de uma pedagogia libertadora em proposição, são elementos que provocam entusiasmo pela sua possibilidade.

Ao ler as idéias que compõem o livro “Medo e Ousadia”, senti a tranquilidade de estar entre amigos e do afetuoso bate-papo das rodas de chimarrão. Confesso que por alguns momentos esqueci que estava comprometida em escrever uma resenha crítica e enveredei para aprender com o que os autores estavam me dizendo e o que poderia levar para minha escola (EDUCADOR TT).

Trata-se de uma obra de cunho metodológico diferenciado, cunho pelo qual “[...] se aprende fazendo, tentando, escorregando, errando, reiniciando,... no aprender ensinando com os alunos” (EDUCADOR A).

O que é reiterado pelos educadores JJ:

No decorrer da leitura, por vezes, deparamo-nos com situações vivenciadas em nossa prática pedagógica. As questões em discussão nos auxiliaram no embasamento teórico no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico de nossas escolas municipais de educação infantil [...].

A obra:

[...] o livro nos faz refletir sobre aquilo que vivemos reclamando (falta de interesse dos alunos, não gostar de ler) e sobre como procuramos modificar, transformar estas situações. Alegamos que somos a favor de uma educação libertadora e agimos de maneira coerente com este ideal? Deixamos esta questão em aberto, afinal, não existem respostas prontas (EDUCADOR 1).

Mais de duas décadas se passaram desde sua publicação, e a problemática discursiva em torno do projeto educativo que se quer e se faz pontua a reflexão: às portas da segunda década do novo século, é possível indagar: As questões e os enfrentamentos lançados em

torno da educação dos anos 80 continuam aplicáveis ao cotidiano docente? E a resposta continua “sim”.

As discussões de Medo e Ousadia são muito valiosas, tanto no âmbito educacional, quanto no social; apesar de terem sido levantadas estas questões há mais de 20 anos fazem parte de nosso presente e nos trazem a reflexão da sociedade, assim como a motivação na tentativa de mudá-la. Recomenda-se a obra não somente aos educandos de pós-graduação, mas a todos que de uma forma ou outra têm contato com educação, já que através da própria educação temos a chance de mudar o mundo e a realidade da qual fazemos parte, em especial aos profissionais da supervisão educacional (EDUCADOR GG).

Tal incidência foi igualmente subsidiada pelos educadores P:

Percebemos que, neste livro, os autores relataram vivências positivas e negativas ocorridas na educação durante as décadas de 60, 70, 80 e 90, assim como seus desejos para que ocorresse uma mudança educacional de maneira crítica, construtiva, humanística e libertadora, mas observa-se que a transformação desejada para aquela época ainda não ocorreu; que atualmente, há muitos educadores que são meros transmissores de conhecimento; que o sistema educacional e a sociedade continuam moldando a educação e que a escola ainda não é a alavanca da transformação social.

De igual modo, pelos educadores I: “[...] a grande questão que fizemos ao lermos este livro está em por que algo proposto em 1986 ainda não foi inserido em todas as instituições de ensino, visto que dois grandes educadores mostram que seria uma alternativa contundente”.

Logo, as expressões que seguem não caíram em desuso no contexto educativo.

É imprescindível destacarmos algumas expressões e conceitos, elencados por Freire e Shor, relevantes para a nossa reflexão enquanto educadores do século XXI, tais como “fatalismo social”, a distinção entre “Laissez-faire, professor autoritário e educador libertador”, “a relação capitalismo-curriculo-alienação”, “transferência x diálogo”, “construção x verbalização”, “medo-política-sonho”, a educação como um ato inerentemente “político”, “Pedagogia libertadora x Pedagogia bancária”, “a linguagem do povo/realidade”, “produção x reprodução”, “autoridade x autoritarismo”, “educação e economia” (EDUCADOR H).

A singularidade da obra permite o estabelecimento de conexão com o vivido na prática docente. “Medo e ousadia” é uma obra criada por meio de diálogo e é nas tramas deste que vão sendo tecidas reflexões e proposições em relação à educação libertadora, emancipatória, incentivadora da autonomia do “ser mais” de educandos e educadores.

A obra explorada apresenta “certo estilo dançante” (SHOR, 2008, p. 13), ao apresentar temas que continuam a gerar angústia, temor, mas também possibilidades às ousadias aos docentes.

Para Shor (2008, p. 19), o grande eixo dessa mudança concentra-se na educação, a qual passaria a ser integradora, unindo educando e educador numa criação e “re-criação” dos conhecimentos comumente partilhados. Contudo, o grande problema está na produção desse conhecimento que vem sendo produzido longe das salas de aula - por pesquisadores, escritores de livros, comissões oficiais de currículos distantes do desejado.

Esse aspecto foi evidenciado no depoimento do educador C, que escreveu: “É como se eles estivessem em minha escola, lá na sala dos professores [...]. Continua quase igual, a alienação tomou conta até agora da educação”.

Com isso, observa-se a referência à atualidade da obra ao chão da escola, também traduzida pelo educador E: “É quase impossível parar de ler, pois pensei que seria chata essa leitura”.

Essa constatação demonstra a peculiaridade da “leitura insinuada” pela obra e potência à transposição do cotidiano da prática. Do mesmo modo, o educador B escreveu: “A concepção de educação oferecida pelos autores não se limita à sala de aula; ao contrário, propõe uma pedagogia libertadora, onde o contexto transformador envolve outros espaços e outros personagens”.

Pela tradução do educador AA:

Diante de tudo o que foi exposto sobre a obra, acredita-se que essa leitura seja de extrema importância para todos os professores, que são alunos de graduação e pós-graduação em educação e áreas afins. Deveria servir de base para debates e discussões nas reuniões e encontros que são organizados nas escolas.

“Para além do posicionamento político sobre a pedagogia da libertação, a obra reúne preleções intrigantes e desconfortáveis se considerada a época em que foi escrita e para as gerações com as quais pretendeu dialogar” (EDUCADOR S). O peso da leitura recaiu ao ser constatado que se circula por muitas das questões que afetaram os educadores tempos atrás, ainda não sobrepujadas.

Enfim, recomendamos a leitura deste livro para todos aqueles que buscam um desacomodar em seu cotidiano e que se sentem reprimidos por suas próprias práticas educativas. Para aqueles que sonham com uma educação possível, para aqueles que não desistem de seus ideais diante de situações adversas assim como Freire (EDUCADORES PPP).

Para aqueles que acreditam e trabalham por uma educação melhor e inovadora [...]. Aqueles e aquelas que vão em busca dos seus sonhos, que têm paixão pelo que fazem e não têm medo de arriscar. Para aqueles que acreditam que tudo é possível e desejam desacomodar das ações do seu dia a dia assim como Freire (EDUCADORES MM).

Com a leitura da obra, pode-se afirmar que é possível “Aprender-se dos limites da aplicação da educação libertadora, aplicando-a. Isto acontece em qualquer ato de transformação. Sem atuar, não será possível saber quais são os limites” (EDUCADORES JJ).

Na obra freireana,

[...] encontramos outras possibilidades, outras construções subjacentes que necessitam de um contínuo retorno e, quando o fazemos, encontramos outras referências que exigem uma experiência intelectual engravidada da vida vivida e, da que ainda está por vivermos. Sua obra tem sido nosso fio condutor para a discussão da formação de professores e das práticas pedagógicas, buscando a interlocução com outras autorias e, especialmente, com a realidade vivida e interpretada, em cujo seio fecundam-se teorias, refutam-se e se transformam teorias. É indicada para todo educador, como indispensável para elucidação dos problemas práticos e teóricos colocados pela pedagogia dialógica, através do diálogo entre as vivências dos autores que se confrontaram, trocaram algumas informações, emitiram suas opiniões e discutiram sobre os conceitos fundamentais da pedagogia contemporânea (EDUCADOR Y).

Em estágio de recondução de olhares sobre a obra, as palavras do educador TT pareceram as mais acertadas:

Tenho clareza que as palavras não estão sendo suficientes para que entendam a boniteza da releitura que o devaneio proporcionou, assim como tenho lucidez para lhes dizer que as palavras também não serão suficientes para que entendam a boniteza do reencontro com Freire.

7.3 PELOS MEDOS

Medo

Titãs

Composição: Tony Bellotto / Arnaldo Antunes

Precisa perder o medo do sexo
 Precisa perder o medo da morte
 Precisa perder o medo da música
 Precisa perder o medo da música
 O que se vê não se via
 O que se crê não se cria
 Precisa perder o medo da musa
 Precisa perder o medo da ciência
 Precisa perder o medo da perda
 Da consciência
 O que se vê não se via
 O que se crê não se cria
 Precisa perder o medo de mim
 Precisa perder o medo de mim
 Precisa perder o medo da música
 Precisa perder o medo da música
 O que se vê não se via
 O que se crê não se cria
 Medo medo medo medo
 O que se crê não se cria
 Precisa perder o medo da musa
 Precisa perder o medo da musa
 Precisa perder o medo da música
 Precisa perder o medo da música
 Medo medo medo medo
 O que se crê não se cria.

O que é o medo?

Medo é o sentimento, estado de alerta que produz luta, fuga ou letargia. Medo também provoca cautela. Medo também adverte, mostra os riscos, as consequências, os efeitos, aponta as alternativas. O medo remete a uma reação. O estado de medo gera prudência, emite indicativo de tomada de direções, alcance de objetivos. Medo ainda é sentimento de grande inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário, até mesmo de uma ameaça (AURÉLIO, 1999).

Quanto maior a identificação com o medo, maior é a possibilidade de realização do sonho político, maior a possibilidade de pô-lo em prática. O medo, nesse sentido, pode se tornar aliado, pois informa que existe a possibilidade de que algo pode ser melhor. Logo, é

importante a equilibração do medo, a fim de que a cautela prevaleça e se torne elemento de força propulsora de ousadia.

É possível afirmar, portanto, que o estatuto do medo agrega a cautela, mas também o imobilismo.

Freire (2008) entende que o medo pode se tornar problema quando imobiliza, quando paralisa a opção, quando distorce o sonho. O medo não pode se tornar pânico, pois expede sinais de paralisia, restringindo e cerceando a racionalidade.

O medo por si só não constitui um problema. Pode ser a indicação de que é preciso melhor preparação para o alcance do objetivo, de que é possível fazer melhor. Medo é força, tem energia e se despende como impulso para o alcance de algo. Medo é uma reação protetora e saudável do ser humano. O medo "normal" vem de estímulos reais de ameaça à vida.

Explorar o medo é alternativa de entendê-lo, de enfrentá-lo, não como inimigo, mas com as armas que ele mesmo dispõe para o combate, pois o contrário, a sua negação, o tornará poderoso, subjugando o homem.

Diante do medo, é possível que ocorram alguns caminhos: fugir, lutar, agregar. Nesse sentido, seguem registros de resenhas, de apontamentos e notas reflexivas dos educadores no chão da escola. São registros que carregam o medo e a ousadia de pensar e fazer, de sentir também a escola brasileira.

7.3.1 Medo dos modos de fazer o mundo: de produzir o homem pelo trabalho ou do trabalho pelo homem?

A vida humana é amada pelos modos de fazer mundo, e é possível afirmar que tais modos estão correlatos aos modelos de produção instituídos ao longo da relação com trabalho.

A contemporaneidade das relações entre os modos de fazer o mundo e os modelos de produção carrega a necessidade da seguinte escavação: O trabalho é o prolongamento humano ou o humano é o prolongamento do trabalho?

A relação trabalho e humanidade exige que se desvende o substrato que encaminha os modos com que se está fazendo o presente, logo entendendo o mundo.

Se compreendemos que o homem, pelo trabalho, opera de modo determinante, dentro do meio em que vive, e essa atuação é responsável pelos modos de transformação que se vão produzindo, logo se entende que sua força está na fecundidade de seu esclarecimento.

Pelo esclarecimento ou esclarecimentos, os graus de comprometimento com essa relação permitem produzir ações que engendrem a transformação. Esse esclarecimento é constantemente perseguido e atuará de modo decisivo nos estágios de consciência pretensiosa, de modo a promover a transcendência da mendicância deplorável humana, denunciada por Marx, numa disposição em mudar o mundo que se faz.

Essa transcendência, enquanto possibilidade, vem permitindo que a humanidade reflita acerca da sociedade posta, que, absolutamente subsidiada pelo humano, se vê anestesiada pelo emergente e grandioso capitalismo. Capitalismo que, nesses tempos, é capilarizado e, de modo aristocrático, se confere como neocapitalismo, por outros modos escravagistas¹¹¹. É um capitalismo que se mascara de neocapitalismo pela

[...] licenciosidade, de baixo para cima e, imposição, de cima para baixo. O status quo, é apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos. Com os meios de comunicação de massa, a propaganda de massa, as escolas e o mercado de trabalho, todos apoiando o mito

¹¹¹ Para Hannah Arendt (2009), a institucionalidade da escravidão ocorre desde a Antiguidade e não foi uma forma de obter mão de obra barata, nem exploração para fins lucrativos, mas uma tentativa de excluir o labor das condições da vida humana, desprezando o trabalho, a única atividade digna do homem livre era o ócio dos filósofos. Tudo o que se tinha em comum com as formas de vida animal era considerado inumano. Assim, se distinguia o *animal laborans* para escravos, uma das espécies que vivem na melhor das hipóteses mais desenvolvida, da *animal rationale* para homens. Por conseguinte, uma tensão entre liberdade e escravidão. Aristóteles justificava a escravidão em sua “Política”, mas no leito da morte alforriou seus escravos. Albornoz (2006) assegura que, na Idade Média, o trabalho assume a dimensão de servidão. Santo Tomás de Aquino considerava o trabalho um bem. Já o Renascimento inaugurou uma inversão das concepções do trabalho humano, proporcionando a glorificação do trabalho na modernidade. A mesma autora lembra que foi com a Revolução Industrial que o trabalho assumiu radicais transformações, sendo influenciado fortemente pelas idéias protestantistas e calvinistas: sucesso no trabalho e nos negócios era bênção divina. Com Hegel o trabalho assumiu importância capital no processo pelo qual o homem toma consciência de si mesmo, uma expressão de liberdade reconquistada – uma visão mais otimista. Mas foi com a teoria da “mais valia” de Karl Marx que identificou o trabalho não só como fonte de valor, mas como caráter social. Com isso, ocorre diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o valor pago ao trabalhador, o modo capitalista. O trabalho assim não pertence mais ao trabalhador, mas ao senhor do capitalismo. Fica estranho a ele. Para essa estranheza, Marx chegou ao conceito de alienação, uma vez que a produção de trabalho pode se tornar estrangeira ao seu produtor, não mais lhe pertencendo.

da liberdade e a realidade da hierarquia, torna-se difícil ver as alternativas para o modo como as coisas são e devem ser (EDUCADOR 15).

O neocapitalismo foi conferido, especialmente, a partir da segunda metade dos anos 1970, como um novo ciclo de capitalismo, contraditório pelo modo como se reconduziu, desencadeando profundas transformações nos processos produtivos, nas práticas políticas, nas práticas sociais. O mundo do trabalho, remodelado pela informática, pela microeletrônica, pela revolução digital e pela redução dos grandes conjuntos industriais, passou a incorporar uma legião de operadores intelectualizados. Sofisticado e flexível, o capital se tornou totalitário pelos ganchos da indústria cultural que submeteu o conhecimento em informações efêmeras pelo desígnio da produtividade e mercado.

Fazer “esse” e “nesse” mundo, ser “produzido” e “produzir” nele é do que se tem medo. Medo de que se venha a silenciar, como inaugurou o educador: “[...] diante de tantas injustiças que se fizeram e fazem é um descompromisso comprometido. Silenciar diante do modo de exploração com que é submetida a humanidade é a incômoda lição freireana [...]” (EDUCADOR OO).

Por esse registro do educador, são possíveis indagações em torno do que o homem faz, como se faz e como permite que seja feito a si mesmo e ao mundo.

Nessa mesma direção, o registro do educador KKK permite se afirmar que o medo reside na permanente produção da sensação de harmonia frente à unificação de um crescente “estado de inserção” – um racionalismo extraordinário onde cada vez ocorrem mais adeptos forjados pela idéia de que todos estão incluídos¹¹²-, que encoberta a

Justiça para com os excluídos do acesso aos recursos materiais produzidos socialmente, excluídos da produção do conhecimento, excluídos da lembrança de que foram excluídos da consciência da exclusão. Nosso compromisso com a transformação visa esperança para com o futuro e justiça para com o passado, como nos sensibiliza o profeta maia Chilam Balam que vivenciando a época da conquista européia desabafa: entre nós se introduziu a tristeza, se introduziu o cristianismo esse foi o princípio da nossa miséria, o princípio de nossa escravidão como disse Boff (EDUCADOR KK).

¹¹² Para Santos (2003), a noção da igualdade está longe da justificação das políticas integradoras de a reconhecerem como possibilidade criativa das diferenças. Como num efeito *boomerang*, a levam para a “homogeneização dos diferentes”. Assim, o mesmo autor distingue que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

O capitalismo que ora se emprestou como produção estendida aos fatigantes processos mecanizados de reprodução, produzindo para o homem conflituosa dúvida ao se perder de si no incansável mundo de produção, hoje, veste-se de globalização, dinamizando o processo e as estruturas de dominação, calcando a ecletização do poder¹¹³. É um poder que se calca na dinamização das relações que se alargam pela diminuição das distâncias, pelos rastros que induzem que se está em uma verdadeira aldeia global (MCLUHAN,1993).

Com isso, o racionalismo que se finca na humanidade não busca desvendar as formas sociais de trabalho abstraído das formas concretas de trabalho. Por assim dizer, a abstração e a materialidade se bifurcam, uma vez que a construção social dos modos de produção é vendada e coíbe a lucidez de antever os desdobramentos do capitalismo selvagem.

O medo, assim, se produz frente ao entorpecido pelos modos de fazer o mundo:

Inúmeras preocupações interrompem o fluxo de nosso pensamento; as idéias parecem meio embotadas e questões como certo e errado nos assaltam a todo o momento. Estamos presos a uma forma, a “forma correta” de fazer / dizer as coisas. Experimentar é uma temeridade. Nossos pensamentos precisam encontrar a “forma correta” para serem impressos e aceitos (EDUCADOR PP).

A herança capitalista agenciou a produção desprendida de pertencimento, cujos destinos escaparam do controle do seu autor; logo, não há reconhecimento pelo trabalho. Sem percepção da criação, resta o esvaziamento, a sensação de estranhamento e falta de protagonismo, ainda que o conforto pareça ser estabelecido. Logo, o medo aqui é reconhecido pela

transferência mecânica de informações e assim como desencoraja, isenta os implicados da responsabilidade de se recriarem a si mesmos e à sociedade. Esse entendimento não é fruto do acaso, ele obedece interesses de podere sinstituídos para os quais se torna interessante à manutenção da hierarquia com passividade e sem questionamentos (EDUCADOR OO).

Mero coadjuvante, o homem vê postergada a projeção de trabalhador, que, atropelado pela condição de mero operário, desmesurado e desmembrado pela dinâmica

¹¹³ Alargar o poder entre os tantos G7, G8, G20 – bloco de hegemônicos do poder mundial - vem se constituindo uma alternativa para incluir e dar poderes para que o uso das utensilagens capitalistas se reafirmem e se desdobrem.

taylorista/toyotista, atribui sentido à sistemática da quantidade de sua produção reduzindo o poder de sua criação.

A sistemática da produção em série fordista/taylorista foi considerada sem nexo já na metade do século XX. Com ela, ocorreu a transição do modelo estadunidense de produção pelo modelo japonês, o toyotista – outros modos de produzir e controlar os modos de fazer. O peso da implantação de sistemas de controle, agora denominados de qualidade total, em que a produção não se dá em grande escala por um produto, mas microescalas por macro produções, gravitacionou o homem.

Longe do legado transformador, o Educador 3 alerta e assevera impressões de um modelo antigo travestido de novo que há muito encanta a contemporaneidade:

É preciso ato de reflexão, no sentido de contrapor o tipo de escola que o sistema capitalista quer ao modelo de escola que a sociedade da exclusão poderia alcançar, no sentido de desacomodar as relações pedagógicas baseadas na tradição – das dinâmicas de ensino para o adestramento das propostas liberais sobre o tipo de pessoa que se deve formar (EDUCADOR 3).

De especialista a generalista, o operário, pelo controle do processo produtivo medido pelo controle da qualidade, foi traduzido em um homem insatisfeito, incompleto, esgotado por não conseguir ser tudo o que exigem dele e que ele, mesmo assim, o quer. É um homem agora mais contemporâneo, bem mais escolarizado, formatado pelas competências e habilidades.

Logo, o sistema de produção atual dá substancial importância ao poder de articulação e organização do operário em coletivos de trabalho ou grupos de projeto, num coquetel individual de formação técnica e profissional, comportamento social, capacidade criativa e gosto pelo risco, de comunicar, gerir e resolver conflitos.

Com isso, também o trabalho informal percorre as mesmas diretrizes, pois o que está em jogo é a qualidade da relação entre quem vende e quem compra, ou seja, as relações interpessoais com competência e habilidade.

Nesse conjunto, teorias da eficiência social são asseguradas pelo discurso das “competências e habilidades” e se fazem engendrar nas escolas. Constitui uma transposição das atividades do adulto produtivo às crianças e adolescentes, como alerta o educador HHH:

Sabemos que tais fórmulas muitas vezes vêm pinceladas e rebocadas de um discurso dominante e classista, que nada mais busca que a submissão e o consentimento. Não cabe aqui cair no discurso bonito, enfeitado, abrilhantado por palavras impregnadas por soluções perfeitas, mas que não põem em prática sua funcionalidade, credibilidade e utilidade.

Em cadeias de montagem, pelo sistema de docas, percebe-se o humano em estado de operário validado que se perpetua pela condição de produto da “mais valia” de Marx: uma outra dinâmica operada e projetada “para” e “pelo” trabalhador.

A análise do presente contexto foi exemplarmente elucidada pelo educador GGG ao longo de conexões estabelecidas a partir da leitura da obra “Medo e ousadia”.

Sobre esse ponto, o autor aponta os livros de ajuda que tanto sucesso fazem nos EUA, como a máxima do *empowerment*, um estímulo externo que por si só bastaria para modificar vidas. Para Freire, acreditar nisso seria concordar com o individualismo exacerbado que prevalece na cultura norte-americana. Este individualismo, de certa forma, já chegou à nossa realidade: os livros de autoajuda, nos últimos tempos, têm se tornado campeões de venda; há cada vez mais cursos a distância e semipresenciais e outras práticas educacionais que privilegiam o individualismo em detrimento da construção coletiva, do diálogo. Não serão estas ações ideologicamente pensadas pelo poder a fim de enfraquecer as escolas e, conseqüentemente, as críticas ao sistema, já que, atualmente, com o enfraquecimento das organizações de massa, a escola é um dos últimos lugares em que é possível se trabalhar na formação de cidadãos politizados e com consciência crítica?

O homem consciente, não alienado, não serve, pois contribui para inflamar e indagar o processo dinâmico de crescimento tecnológico em favor da redução do custo, acompanhado de ampliação da produção. Assim ingressa na formatação de outros homens pelos cursos, capacitação, sem querer, mas por dever, que se insiram aos grupos de colaboração produtivos.

Como ele, o aparelho ideológico chamado escola (BOURDIE, 2002) necessita gerar um homem útil por idéias construtoras, produtoras e inovadoras, para então ser comparado às máquinas. Um caminho que se persegue no intento de igualação: do homem que trabalha como máquina e que se torna máquina humana (KUENZER, 2005) – mesmo que trilhado para não ser substituído por outra mais moderna, bem mais multifuncional. Neste sentido, pertinência da reflexão do Educador 8:

Podemos dizer que hoje a educação ainda necessita se transformar, porque os sujeitos que fazem parte dela estão vivendo em uma sociedade capitalista e consumista, sofrendo com essa avalanche de ofertas de produtos novos a cada dia

que passa. Nossas crianças estão se transformando em objeto de especulação, deixando de dar valor às pequenas coisas, como brincar livremente no pátio ou no parque sem brinquedos.

A ideia produzida pelos modos de fazer do mundo um lugar onde “trabalhar menos” é sinônimo de lucrar, o modo de existir é uma visão distorcida que não coincide com o que efetivamente se faz. Trabalha-se cada vez mais e não mais porque o estágio de esgotamento em que se observa a sobrevivência não o permite. Logo, o homem permanece sem muitas escolhas, e a força produtiva carrega consigo a força também destrutiva, num processo de “reedificação de si”, para “perceber em si uma vida sem valor”, uma nova era de “desvalorização de todos os valores” em face de imensa força neocapitalista. É um estado de subexistir a própria essência (FONSECA, 2010), um estado de “perfeita” letargia social.

Contudo,

Enquanto estivermos aprisionando passarinhos vamos continuar aprisionando pessoas porque prender precisa ser aprendido em pequena escala. É preciso que a espécie humana, assim como a espécie dos passarinhos, escolha casas de janelas e portas abertas, que pelos vãos menores possam encorajar para vãos maiores e que a vibração do vão seja compartilhada com todos os habitantes de nossa pátria gentil (EDUCADOR Z).

O educador que não se deixa levar por tais dobras compreende que a força da resistência está no alargamento da democracia: “Não existe liberdade sem abertura para diálogos democráticos que questionem fatores tais como uma sociedade dividida segundo raça, sexo e classe social; homem, trabalho, capital, opressor e oprimido” (EDUCADOR QQQ).

Sem a reflexão radical da necessidade de alargamento da democracia frente aos modos de fazer o mundo, pouco se irá intervir em complexa construção. Contudo, o Educador 14 sinaliza:

[...] por outro lado, mesmo no limite de uma sociedade dividida em classes, devemos ser ousados em buscar e abrir espaços para a ampliação do debate democrático. Isto será possível quando toda a comunidade escolar estiver envolvida na compreensão da concepção crítica-reflexiva, a fim de ser um alicerce para a conquista da autonomia, atingindo assim o objetivo de todo o âmbito escolar.

O registro do educador acima possibilita o entendimento de que o modo que se dá à relação estabelecida entre o homem e o seu entendimento entre o que faz “no”, “pelo” e “com” o trabalho é o que baliza a construção de resistências. Trabalho não é o fim em si, mas o meio pelo qual o homem transcende sua existência. É sua mediação para o viver bem (PARO, 2000).

Pelas pistas demarcadas, reiteradas pelos educadores, é possível afirmar que a obra “Medo e ousadia” se firma como importante elemento para esse entendimento, uma vez que

propõe um sério desafio a todos os educadores e supervisores que querem assumir o compromisso com uma sociedade mais justa, desenvolvendo a sua ação pedagógica dentro e fora da escola. A valorização da educação será evidenciada através de uma prática consolidada em valores que transformem a educação em reflexão, em ação, em atitude onde as pessoas reconheçam o que fazem e como fazem o mundo (EDUCADORES TTT).

De igual modo, “Escolher uma obra de Paulo Freire para uma resenha crítica foi bastante difícil, pois cada uma delas nos traz uma emoção diferente na leitura e um desejo ainda maior pela transformação (EDUCADOR FFF).

Mesmo diante da proposição, os educadores entendem que a atitude reflexiva pela democracia que almeja a (re)transformação se configura com algo que

não é fácil, pois vivemos em uma sociedade “manipulada”, onde muitas vezes a mídia e a rapidez de informação nos dizem o que é bom, o que devemos comer, as marcas que devemos usar... Por isso precisamos rever a nossa ação no sentido de reação e transformação, contestando o que nos é imposto, em busca de nossa liberdade e não de nossa escravidão (EDUCADOR 20).

Entretanto, o protagonismo de Taylor e Ford deu vitalidade a uma relação capitalista imperiosa ao trabalho que ainda persiste.

Por essa vitalidade fordista/taylorista, o conhecimento,

Essa forma de ver a construção de conhecimento está vinculada ao modo de produção capitalista, cuja aceleração ocorreu desde o século XVII. Conforme as descobertas iam ocorrendo, o homem foi manipulado e adestrado, ocorrendo mais ainda a distância do trabalho manual e o trabalho intelectual, e isso só foi possível por intermédio da escola (EDUCADOR KK).

A partir da valorização das artes mecânicas, pela crença na razão e no domínio da natureza, a humanidade acredita ser possível a tríade liberdade, progresso e felicidade. O

futuro promissor vislumbrado no final do século XIX esbarrou em duas grandes guerras no século posterior, logo na possibilidade dúbia da ciência, ora vida, ora morte. Com isso, “[...] o desenvolvimento tecnológico e o paradigma positivista levaram o homem moderno e contemporâneo ao distanciamento do que sente e como compreende o mundo através de seu corpo” (EDUCADOR KK).

O trabalho nos tempos de hoje, influenciado fortemente pelas constantes crises sociais, é ameaçado pelo desemprego estrutural. Para Tofler, é com a 3ª onda, a onda da virtualidade, que o caminho será o de orientar as sociedades quentes, tendo ainda o modelo toyotista com sinais de franca vitalidade (OZMON e CRAVER, 2004).

Nesse clássico, se produz uma sociedade alterada, ajustada pela educação que se gesta por esses modos de fazer, de produzir o trabalho, pois quando a

Sociedade modela a educação, ela é sistemática, produz a ideologia dominante. Essa reprodução está, diariamente, em nossas escolas através dos livros didáticos que são usados como bíblias. Decorre disso, entre outros, a indisciplina. Percebe-se aqui como a ideologia dominante está presente. Com isso não há iluminação, mas sim obscuridade (EDUCADOR QQ).

A obscuridade assinalada pelo educador QQ é também entendida pelo educador OO como a produção do medo: “[...] da conjuntura político-econômica atual esteja mais ligada à instabilidade diária, ao receio de ficar de fora, de ficar só, feito Dom Quixote frente ao tsunami do sistema capitalista globalizado que vem carregando tudo e todos [...]”.

Logo, “[...] sem nos permitir enxergar com clareza os centros de poder que ganham força enquanto mais invisíveis e diluídos é que mais fácil seria desistir frente a um centro de poder específico e localizável” (EDUCADOR OO). Diante disso, vê-se o protagonismo do espólio dos modos de produção suprimir as novas ideologias, as contraideologias e, assim, entorpecendo a (re)transformação.

Talvez uma forma de reconduzir esse entorpecimento, em especial no contexto educativo, esteja a começar por indagações, como as que seguem produzidas pelo educador durante leitura da obra “Medo e ousadia”.

Afinal, como sermos educadores libertadores e construir uma prática libertadora nesse mundo cada vez mais capitalista e egocêntrico? Como humanizar o processo de ensino se muitas vezes não somos humanos uns para com os outros? (EDUCADOR U).

Tais indagações são traduzidas como matéria-prima de engrenagens que sustentam a luta pela alteração de uma “[...] prática político-pedagógica [...] que ocorre, hoje, numa sociedade desafiada pela globalização, estimulando um raciocínio fatalista e denotando perversas consequências” como demarcou o educador SS.

São indagações pela democracia que permitem produzir entendimento sobre como

[...] a prática da sociedade que precisa ser questionada, a postura do professor em sala de aula revela muito de sua postura política, pois é possível ter uma postura de entendimento das relações sociais e de busca de melhores condições às classes menos favorecidas. Isso deve levar em conta a cultura que o aluno proveniente desta classe possui e, a partir dos conhecimentos que ele já tem, ajudar para que adquira também os conhecimentos valorizados pela academia, ou outra postura que seria a de olhar os alunos das classes menos favorecidas como desqualificados e não possuidores de saber nenhum (EDUCADORES OOO).

Esse raciocínio é “[...] influenciado pela ‘onda dos meios de comunicação’ e pela falta de valores”; logo, induz a pensar, como continua o educador SS, que “não há o que fazer [...], pois nos tornamos indiferentes aos fatos” (EDUCADOR SS).

Assim, a proposição de indagar o medo conduz a outra indagação: indagação de si mesmo, como segue o educador U:

Enfim, o mundo está globalizado, tudo passa muito rápido, e o que tinha sentido hoje amanhã já está esquecido. Mas será que a educação acompanhou os avanços de seu tempo ou estagnou? E nós, enquanto educadores, supervisores, enfim agentes transformadores? (EDUCADOR U).

A (re)transformação distinguida pelo movimento democrático compreende que “o liberalismo conservador proporciona a formação de estudantes supersaturados de informações, memorizações, listas de leituras, o que impede o posicionamento crítico” (EDUCADORES NNN).

A (re)transformação que se deseja assegurar é que a crítica não seja diluída em discursos de efemeridades, mas que ocupem lugar mais explorado, no cotidiano da educação, como continuam os mesmos educadores:

Entretanto a crítica deve ser a atividade fundamental na educação; deve-se reaprender a ler, a estudar. Mas a realidade é que os professores ainda são pressionados pela obrigação de cumprir currículos pré-determinados, tendo que preparar os alunos para testes obrigatórios de avaliação (EDUCADORES NNN).

O medo pode se tornar elemento mobilizador de alternativa de superação a partir do diálogo, uma reação que ao mesmo tempo impulsiona e que carrega estímulos à (sobre)vivência pelo modo com que se faz o mundo, como escreve o educador SS:

Discutir “Medo e Ousadia” é afirmar a possibilidade concreta da construção histórica da sociedade. É uma leitura indispensável para todos os professores e gestores da educação para a transformação da sociedade atual, pois é no cotidiano da escola que buscaremos trilhar caminhos desejáveis rumo a uma educação libertadora. [...] Pelo diálogo reflexivo constante, formando sujeitos críticos no processo de conhecimento, é bem possível que consigamos a mudança desejada. Se lutarmos por uma educação que denuncie os rumos das imposições da política dominante que nos cercam e amedrontam, acreditaremos que a mudança é bem mais possível.

As trilhas à sobrevivência se confirmam como luta constante dos educadores pela democratização dos espaços de diálogo, um estado de alerta que não permite trégua pelos modos como se faz o mundo. Esse estado, fundado pela reflexão, pela tentativa de estabelecer racionalidade, permite entender que se é capaz de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo. Esse mover-se nele e na história, que vem envolvendo necessariamente sonhos cuja realização o educador se vê, autoriza dizer que sua presença no mundo implica escolha e decisão, logo não é uma presença neutra. Na verdade, se o entendimento da presença humana no mundo não restringe a participação à simples adaptação, mas como possibilidade de (re)transformação, se não é possível mudar o mundo sem certo sonho ou projeto de mundo, mesmo que ainda com medo, percebe-se que essa presença não reside em estar no mundo, mas pelo fato da crença de que é possível transformar o mundo em que se está com ele e com os outros (FREIRE, 2000c, p. 32-33).

7.3.2 Medo dos modos de estar no mundo

A substância do homem é a existência (HEIDEGGER, 2009).

A epígrafe heideggeriana admite discorrer sobre o paradoxo do sonho da (re)transformação e sua real possibilidade frente aos tempos de profundo desequilíbrio,

tempos tensos, sem muitas respostas. São tempos de enfrentamentos que expedem as especulações: Que existência projetar, trilhar? Que existências possíveis na liquidez? A quais existências resistir?

O século XX surpreendeu pelos avanços, mas também pelas potencialidades das guerras. A humanidade vai do otimismo, da esperança para o pessimismo com a incerteza do hoje.

Afinal, onde reside a humanização sonhada? Será alcançada?

Pelo fato de grudar-se, mesmo que por instantes, às mensagens da “telinha”, tais como: “XXXX quem compra ama”; “YYYY todo mundo usa”; “ZZZZ você vai entender quando tiver um”; “Vem ser feliz!”, observar-se-á que os esquemas de interpretação do mundo vão se alterando sem serem observados, pois os modos de viver vão se configurando pela ordem vendida numa espécie de prolongamento natural.

São seres sem caminhos, sem destino ou seres que pela razão histórica resistem e teimam em “serem mais”?

Dentro deste processo dinâmico, existem muitas formas de educação que geram diferentes seres. Estes podem vir a ser: conscientes de sua cidadania, desbravadores, alienados, acuados e temerários de suas existências (EDUCADOR KK).

Tomando-se a assertiva do educador, é possível observar que a pluralidade educacional nem sempre se encontra em sintonia com o legado da educação humanizadora. Logo, fabrica o medo frente às escolhas desavisadas sobre a intencionalidade de seus projetos.

Com essa compreensão, o registro coaduna com a inferência anterior, uma vez que discorre sobre qual educação se deseja. Desse modo, a indagação acerca dos fins da educação estampa-se como via à resistência pela existência humanizadora:

Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quê está educando. O professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, “o sonho” político (EDUCADOR TT).

Com tal assertiva, permite-se aludir em torno da necessidade de se produzir motes que permitam a recondução da educação libertadora; motes que promovam o clareamento do projeto de homem, de sociedade, de mundo que se deseja. Por tal clareamento, tem-se a dimensão política desse projeto e de seus projetores.

“Medo e ousadia” se firmou como mote de lucidez, permite-se afirmar, fomentadora de resistências frente ao medo da potência de desumanização reinante. Com ela perceberam-se indagações cada vez mais radicais:

[...] a partir da leitura da obra, com certeza, pois nos fazem pensar e refletir em nossas práticas. Será que somos vistos como professores autoritários? Será que nossos alunos entendem as nossas aulas? Foi desta forma que me vi perante a leitura de tal obra, um educador cheio de interrogações e incertezas (EDUCADORES NNN).

A natureza das indagações em que se colocam os educadores relaciona-se à urgência da (re)transformação educacional, como apontou o educador SS:

A obra pretende aguçar a mobilização docente em torno de um bem comum, de uma transformação social. Entretanto, uma indagação a acompanha: Como estabelecer uma prática tão complexa nas salas de aula do século XXI? Como mobilizar educandos e educadores a serem agentes e não somente espectadores de um período histórico, ou mesmo, de uma política pública governamental?

Pelo eixo de indagações, prossegue-se aludindo: Por onde andam a “Liberté, Egalité e Fraternité” de Jean-Jacques Rousseau?

Nos tempos de agora, se alude sem certezas aparentes. O mundo escorre, e o olho não dá conta de entender o que vê, pois vê muitas coisas sem entender, de modo especial a desumanização.

Que conhecimentos ancoram a continuidade da existência humana, dos demais seres, do planeta? Que existências são possíveis na aldeia global¹¹⁴?

Os tempos vividos são tempos de viração, de reviravoltas. Não há como segregar a existência, para então aguardar respostas e assim seguir a (re)transformação. Entretanto, é

¹¹⁴ Recorre-se à reflexão de McLuhan como exemplar da irreversibilidade dos novos tempos: Chegará o dia – e talvez este já seja uma realidade – em que as crianças aprenderão muito mais e com maior rapidez em contato com o mundo exterior que no recinto da escola. “Porque retornar à escola e deter minha educação?”, pergunta-se o jovem que interrompeu prematuramente seus estudos. A pergunta é arrogante, mas acerta no alvo: o meio urbano poderoso explode de energia e de uma massa de informações diversas, insistentes, irreversíveis (McLUHAN, *apud* MACHADO, 2006).

preciso reconhecer que a distinção do cotidiano educativo é assolada por sucessivas especulações, enfrentamentos, desistências, medos de (re)transformar, como escreve o educador RRR:

[...] seria maravilhoso se tudo realmente desse certo, mas acreditamos que é mesmo ousada, pois o que mais temos encontrado são restrições ao longo de nossa prática docente: professores escrevendo a matéria no quadro e explicando os conteúdos ditados pela escola; alunos anotando tudo para serem testados em provas; professores ameaçando em vez de proporem desafios.

Na mesma direção, os educadores N coadunam, escrevendo que:

A maioria dos educadores que atua em sala de aula sabe, pela experiência docente, das grandes dificuldades para lidar com os estudantes nesta realidade cultural com a qual nos deparamos hoje em dia, e conciliar as práticas às teorias pedagógicas e ainda às exigências administrativas torna-se cada vez mais desgastante para os educadores. Suas práticas são cada vez mais contestadas e colocadas à prova com testes, avaliações e críticas (EDUCADORES N).

Imediatamente esses sentidos trazem à tona o colapso instaurado na educação, em particular, pela falta de entendimento de como se vive e como se está fazendo a vivência – com ela a textura do medo é sentida.

Tal narrativa vem sendo feita há algum tempo e não emite novidades. As constantes crises derramaram um emaranhado de exílios pedagógicos que circundam os educadores, seus educados, as escolas.

Fecundar a discussão em torno de como se institucionalizou o silêncio e como se desdobra na cultura escolar desses tempos é o que trata o registro resenhado por outro educador F: “Ao entrarmos em sala de aula, é visível a cultura do silêncio, manifestando-se de forma alienante ou agressiva. O mesmo ocorre na sociedade, ao observar os trabalhadores” (EDUCADOR F).

Assim, a “[...] cultura do silêncio sugere uma tolerância passiva à dominação” (SHOR, 2008, p. 149). E é ela que se necessita transpor, como encaminhou o educador:

Não podemos permitir que o silêncio continue um estilo de agressividade, mostrando que algo está errado e que nós muitas vezes compactuamos com ele. E para romper, começamos pela mudança em nossa aula, através da compreensão da expressão deles. A bagunça, se pensarmos melhor, é um tipo de silêncio. Enquanto bagunçam, não falam, não criticam, não pensam sobre o que lhes é

exposto, pois é falando que tentaremos entender o que é ou como será nosso ambiente, nossa sociedade, seja escolar, familiar... Temos capacidade para tal feito, aproveitando a oportunidade que está sendo passada através do professor, que está à nossa frente, tentando mostrar, despertar algum sentimento diferente (EDUCADOR F).

A “cultura do silêncio” se dá, de modo especial, pela falta de iniciativa docente e discente em se comunicar criticamente sobre assuntos de interesse comum. Essa cultura apresenta duas dimensões distintas: a internalização dos papéis passivos e a agressividade dos alunos, como continua o mesmo educador F:

Tanto é verdade que os alunos ficam em silêncio sem questionar, criticar, torcendo para que a aula termine rápido. Que tristeza! Se não ficam em silêncio; bagunça geral, não ligando o mínimo para as palavras do professor e, quando falam, procuram agradar ao professor. É o cinismo imperando na sala de aula para que o tradicionalismo não perca lugar, ocorrendo ano após ano.

Há desafios a enfrentar e com eles a busca por teorias que sustentem práticas inseridas em um mundo cada vez mais complexo. Busca por práticas que promovam a educação libertadora, o educador libertador; busca como a sinalização contundente de que há muito a obrar em torno da libertação. Os obstáculos são grandes e, com eles, os medos diante da constatação denunciante: “[...] hoje as salas de aula ainda são muito tradicionais, buscando alunos em silêncio, apenas copiando ou realizando tarefas” (EDUCADOR 2). Do mesmo modo, como denunciam os educadores U:

[...] parece que muitos de nós paramos e a educação, infelizmente, retrocedeu, principalmente relacionada às questões ética, moral e social. Como educar e se deixar educar numa educação cada vez mais líquida, política e menos humanizadora? Onde está o nosso eixo e a nossa verdade? É isso que almejamos encontrar através do diálogo dinâmico verdadeiro [...].

A urgente necessidade de compartilhar alternativas possíveis ao mundo educativo carrega o trânsito pelas trilhas que compõem o paradoxo humano em tempos de contradições, de desafios, de complexidades, como assinalado pelos educadores P:

O maior agravante, nesse caso, apesar de termos acesso a todas essas informações, é a lentidão e a compartimentalização do processo de mudança, isto é, ou nos preocupamos com a reprovação ou então com a evasão, ora nos indagamos sobre os conteúdos, ora sobre a falta de interesse dos nossos alunos,

como se tudo isso não estivesse interligado, como se não fizesse parte do processo desenvolvimental do conhecimento.

Desenvolver, deixar desabrochar o conhecimento, para não tão somente o reproduzi-lo, por vezes parece algo distante. O descompasso entre o que se quer, o que se deseja e o que se precisa aprender é provocador de redemoinhos, certo desamparo pelo desequilíbrio de práticas que desconhecem o outro. Assim reproduzem uma educação esvaziada de interlocuções, de movimento. Amorfas se constituem e se desdobram no educando, num jogo cínico, como escreveu o educador Y:

O professor fala a maior parte do tempo em voz alta, dominando a aula com sua subjetividade, limitando a dos alunos. A fala didática do professor ocupa a sala de aula com formas gramaticais corretas que envolvem os alunos e limitam sua manifestação, provocando reações de silêncio e sabotagem. Habitados às suas antigas culturas do silêncio e da sabotagem, os estudantes têm pouca disposição de conversar entre si quanto de ouvir o professor.

Esse jogo poderá ser transposto por práticas pedagógicas que sustentem as educações firmadas pelas trocas, pelas heterogeneidades que permitam ao “ser” “aprender” a “com-viver” e a “fazer” (DELORS, 2001) uma sociedade organicamente solidária.

Desse modo, assume-se a urgência da transposição de práticas tradicionais centradas no homogêneo, no repetitivo, no desinteressante, práticas que atentem para a reflexão de como se está produzindo e, ao mesmo tempo, desejando a educação, como registrou o Educador 26: “[...] percebemos diariamente que os alunos não estão acostumados a pensar, querem as coisas prontas, não conseguem resolver situações-problema sem que seja feita uma leitura clara, envolvendo situações do cotidiano do aluno [...]”.

Se, por um lado, os educandos não estão, de modo geral, acostumados a pensar, o educador VV chama a atenção para que também se reflita sobre os modos de como se está educando, que se “[...] verifique, ao entrar em sala de aula, qual a consciência e as expectativas de seus alunos com relação à sua disciplina [...]”.

Assim, segue um esgotamento educativo promovido pelo selo da mercoescola. Nela, ocorre a reconversão cultural da escola tradicional, subordinando-se pela formação e acumulação de capital, com um papel a cumprir, onde o núcleo de seu valor corresponde à mercadoria (AZEVEDO, 2007). Nela, ainda,

O professor é pago para transferir de forma tradicional; caso este tente mudar a forma de dar aula, o aluno já o interpela, pois duvida que o conteúdo seja “cumprido”. Hoje as instituições privadas, principalmente as de ensino superior, sofrem muito com o comportamento do aluno “pagador”, uma vez que este aí está para receber a informação de forma isenta e não contextualizada da sociedade (EDUCADOR EEE).

Trata-se, portanto de

[...] uma cultura alienada porque nem sequer a linguagem é ponto de encontro entre professores e seus alunos. Enquanto os alunos das escolas da elite têm uma meta a atingir e sabem da importância do domínio da norma culta neste processo, os alunos das classes populares têm no uso da norma culta da linguagem mais um componente para seu fracasso (EDUCADOR GGG).

Essa verificação vem ao encontro de um diagnóstico um tanto amargo para a inspiração educacional desejosa de se contrapor aos modelos impostos, como inscreveu o educador S: “[...] desconfortável a constatação de que em nada se surpreende as situações pedagógicas autoritárias e não dialógicas apresentadas e discutidas pelos autores, não avançaram em caminho inverso, ao longo de toda uma geração”.

Logo, o medo se dá pelo diagnóstico de como se encontram muitas das escolas públicas. Um diagnóstico ainda preocupante confirmado pela reação dos educandos serve como elemento fecundo à continuidade de reflexão: “Eles interferem na transferência do conhecimento com gritos, piadas, jogando coisas, dentre outros. Essa desordem desmoraliza o professor e os alunos, pois não há condições de ensinar com essa resistência” (EDUCADORES NNN).

A mesma intensidade de diagnóstico foi presenciada no registro do educador 15:

A professora pretendia “transmitir a verdade” para uma classe descrente, desconhecida e desinteressada. A idéia de conhecer o aluno, proposta pela pedagogia propagada não aconteceu e em nenhum momento houve aproximação nas relações entre professora e alunos. As aulas que apregoavam uma pedagogia libertadora eram tradicionais e bancárias [...].

Por esse universo discursivo, cumpre a indagação premente:

Diante destas idéias ficamos nos perguntando o que nós professores-supervisores de nossos atos, podemos fazer na prática, dentro de nossas escolas, para buscarmos uma educação pautada nos ideais de Paulo Freire, quando nos deparamos com colegas e alunos sem sonhos, com excesso de pessimismo e, por

que não dizer, tomados por certo desespero e comodismo em relação à Educação? (EDUCADORES PPP).

Os desafios educacionais que as constatações revelaram giram em torno de opções político-pedagógicas contraditórias: assumir a instituição escolar tal como ela se estruturou desde as revoluções burguesas onde ensinar a ler, escrever e contar teve e ainda tem como “[...] métodos baseados na passividade do educando em receber e repetir e como recompensa, a promessa de que os melhores triunfarão no futuro” (EDUCADOR OO). Quanto à educação que ainda se tem, sobram resíduos como os assinalados pelos educadores N: “Muitos alunos sofrem autobloqueio devido às restrições provocadas por professores [...]”.

Sem perspectiva pela educação que pretende e que é possível gestar, um complicado e conflituoso receituário se estende em sua prática, promovendo emaranhados pedagógicos que circundam a humanização: “Muitas vezes, por não sabermos usar outros métodos, acabamos sendo tradicionalistas: ainda temos medo do novo” (EDUCADOR L).

Logo, se há

[...] uma situação paradoxal, os alunos passivamente deixam de intervir no seu processo de aprendizagem; no entanto, demonstram sua insatisfação através da agressividade direcionada ao professor, à direção, ao patrimônio e aos colegas como uma forma de resistência ao sistema (EDUCADOR 22).

Igualmente,

Nossos alunos, ultimamente, têm tratado as aulas como se fossem sessões de castigo e não como uma oportunidade de crescimento pessoal e desenvolvimento crítico, embora, verdade seja dita, nós professores acabamos contribuindo para esse tipo de postura, uma vez que estamos acostumados a aplicar o método de “educação bancária”, repasse de conhecimento (EDUCADOR 3).

Assumir o próprio ofício noutras perspectivas, em especial a que sustenta ensinar o humano e aprender com o humano a partir do ler, escrever, contar, para também ensinar e aprender a ouvir, falar e, igualmente, gritar é anunciar o mundo, o humano.

Com isso, se

[...] provoca a refletir sobre um primeiro aspecto do trabalho do educador, qual seja, ter clareza de que seu objeto de trabalho diário é o ser humano e este se

constitui de múltiplas facetas, algumas suas marcas subjetivas mais profundas, outras fruto de suas vivências mais imediatas. Como segundo aspecto, poderia apontar que o educador possui ferramentas as quais denomina de conhecimento, e que estas são nada mais e nada menos do que invenções humanas que se dão como mediação entre os seres humanos e o mundo. Tais invenções são históricas e coletivas, fazem parte do processo de criação e recriação, significação e ressignificação do próprio ser humano e do mundo, como nos adverte Aristóteles em seus estudos sobre a física (EDUCADOR OO).

Para o educador 19, durante seu adensamento à leitura freireana, é importante observar a diretividade educativa, sem subtrair os jogos de interesses¹¹⁵ entre educando e educador:

Não podemos negar que “a educação sempre tem uma natureza diretiva (...) o professor tem um programa, um objetivo para o estudo” (FREIRE, 1986, p. 204). Porém, numa educação libertadora, o professor não tenta “domesticar” os alunos, mas sim assume um papel diretivo, com atitudes democráticas e de troca, numa relação dialética. [...] Não queremos dizer com isso que devemos aceitar tudo o que o aluno diz, principalmente no que diz respeito à discriminação em geral; o professor tem todo o direito e o dever de discordar dos alunos. Ele não deve ser neutro, mas nunca impor o seu pensamento, sua posição.

Além disso, chancelou outro educador, o L: “[...] devemos inovar, claro que com ponderação, pois estamos lidando com vidas, não podemos sair testando nossos alunos”.

A falta de diretividade educativa produz ainda:

[...] alunos acostumados com uma figura de opressão, autoritária, com uma educação bancária, onde o professor tem o controle em sala de aula para que “ocorra aula”. Os professores temem perder o emprego, temem o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes, sentem-se intimidados quanto à necessidade de recriar, também temem que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora (EDUCADOR 3).

Mediante tais convicções, é possível estabelecer que o medo resida na falta de direção ao processo educativo, assim como no autoritarismo pedagógico.

A obra medo e ousadia propõe soluções, reflexões sobre estas questões. O maior de todos os problemas é que, apesar de termos acesso a toda esta informação, a desenvoltura do processo de mudança é muito lenta. Isso faz com que tenhamos que nos preocupar com alunos que venham a ser reprovados e até mesmo desistir. Precisamos estar atentos, tanto ao desinteresse de nossos alunos, quanto ao conteúdo que deve ser ensinado; devemos ter todas estas formas interligadas,

¹¹⁵ Refiro-me às relações que imbricam entre os desejos, os valores, as expectativas de ensinar e aprender.

como se cada uma das coisas não fizesse parte do processo de desenvolvimento do conhecimento (EDUCADORES NN).

Os modos de se fazer o mundo assentam-se na necessidade de entender e reavaliar como se vive, de como se está no mundo, como se aprende e se ensina o mundo. Tais modos estão imbricações acerca dos sentidos de ser humano que se deseja.

É preciso reconhecer que os estudantes vêem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor e aprendem uma vez mais que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Percebe-se o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podendo descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica. O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação ou refletir possibilidades de realização (EDUCADOR Y).

O critério de racionalidade e de entendimento acerca de como se dá o projeto humano vem se tornando longo enigma. As interfaces desse entendimento são produzidas por encadeamentos não muito bem expressos, exigindo a produção de subjetividade e objetividade, a fim de estabelecer discernimento sobre “como” e “por que” a educação é produzida; que outros elementos a produzem de tal jeito.

Quando se fala em educação libertadora ou transformadora, existem muitos fatores a serem analisados, principalmente se esta será ministrada por profissionais que se desdobram entre vários estabelecimentos de ensino para poder perceber um salário que lhe possibilite uma vida estável. Sabemos que, embora todas as profissões são alicerçadas pelo conhecimento transmitido pelo professor, este profissional não é reconhecido monetariamente pelas autoridades superiores e este é praticamente obrigado a ter uma carga horária estendida para garantir o sustento de sua família e a educação de seus filhos; além disso, para oferecer uma educação libertadora a seus alunos, ele precisa de tempo para se informar sobre os acontecimentos da sociedade, da política e ter tempo ainda de se aperfeiçoar com os avanços tecnológicos que nossos alunos ‘tiram de letra’ (EDUCADOR 25).

Por esse critério, afirma-se que o medo também reside perante um leque de contextos em que o educador se vê envolvido, fazendo o mundo. Essa perspectiva rompe com inferências simplistas que julgam o trabalho do educador, simplificando a complexidade de sua existência.

A inovação tecnológica, com a informatização em crescente expansão pelas redes de telecomunicação, contribuiu para uma alteração substancial nas relações sociais de produção e na vida humana: refletir sobre o significado dessas inovações, suas

consequências e seus desdobramentos do cotidiano humano que se permite afirmar que produziu um elenco de determinantes sociais, culturais, políticos, econômico. Produziu, de igual modo, transformações desembocadas na homogeneização cultural do consumo.

A descrição dessa lógica preconiza o desenvolvimento de uma crítica que traduz a incorporação dos modos de viver por determinados segmentos sociais. Se as burguesias seguem padrões similares de consumo em nível internacional, facilitados pelo desenvolvimento tecnológico, a miséria também o faz (COSTA, 2009).

Outro medo desse prolongamento é assinalado pelo Educador 9: Como ensinar paz, amizade, solidariedade, se as crianças crescem apenas assistindo consumo, venda, dinheiro? É na propaganda, é na televisão, até nas novelas. Entretanto, não se trata de qualquer medo; é medo internacionalizado, globalizado, em que a comunicação de massa direciona apelos à sua universalização.

A comunicação de massa reforça, como uma espécie de cadeia de montagem, a concentração do poder e a estrutura hierárquica da sociedade industrial. Com isso, a memória coletiva fica abalada, promovendo conseqüentemente a memória dos esquecíveis e de menor significação. Nesse sentido, coaduna-se com a perspectiva de Bourdieu (2002) ao assinalar que não há “forças do mal”, agindo no mundo social, mas sistemas dos quais é preciso descrever a lógica. Logo, a medida de um homem passa a ser seu êxito em meio ao acirramento da desumanização das relações sociais de produção.

Vive-se num tempo em que crianças e jovens são atropelados pelas redes que induzem ao consumo de mercadorias, que frequentemente pouco têm a ver com eles. Consumir o outro: o capitalismo contemporâneo legitima novas estratégias de consumo. A compra de mercadoria vira ato político e aplaca a consciência de quem precisa, reconhecendo alguma beleza e a dignidade do outro deserdado.

Para Costa (2009), a geração desses tempos ganha conhecimento irrestrito de muitas coisas. Circulam muito. A mística do mundo dos segredos para os não adultos começa a desaparecer. Com isso, a reviravolta por outra lógica é indispensável, pois

O que queremos não são atores e sim autores do conhecimento, professores que estimulem a pesquisa e que provoquem mal-estar em seus alunos, e educandos que se sintam estimulados com este mal-estar e busquem, através de seu professor e de outros meios, o conhecimento desejado (EDUCADOR 1)

Quando a cultura escolar trata os educandos como se nada soubessem do mundo adulto, esses passam a considerar a escola arcaica, fora de sintonia com o tempo e a história.

O fato então não é desejar uma classe de alunos dóceis que aceitam tudo o que lhes for proposto. A idéia principal é transformar estes alunos dóceis em alunos com fome de conhecimento, estudantes com pensamento crítico, motivados pelo mal-estar e pela ansiedade de conhecer (EDUCADORES NN).

Mesmo que os educandos “[...] possam se mostrar inicialmente resistentes à sala de aula libertadora, a qual exige troca, pensamento crítico e ação participativa” (EDUCADOR QQQ), é “[...] importante que os professores tenham bem claro que tipo de educação pretendem oferecer a seus alunos, ou seja, “a favor de quê” e “contra quê” estão construindo e propondo sua ação pedagógica” (EDUCADOR LLL).

É importante ainda que, apesar de tantos medos, se conduza a educação humanizadora em tempos de liquidez.

O papel do educador não é ficar em silêncio, não é convencer seus alunos de seu sonho, não é conquistá-lo para seus planos pessoais, pois mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos, temos o dever de dizer que seus sonhos são reacionários, capitalistas ou até mesmo autoritários (EDUCADOR 18).

O confronto com o horror, com a naturalização da barbárie aflorada em constantes microguerras, arrematada pelos resultados da ciência e tecnologia, retardam o projeto da modernidade que antevia vida boa e justa para o homem. O que será desses sonhos?

Quando dizemos aos professores que para cogitarem passar para os métodos libertadores, eles se perguntam, frequentemente, se existe uma estrutura nesse novo método de trabalho que pode competir com o programa padronizado tão elegantemente subdividido. Perguntam-se se serão competentes na tentativa de iluminar a realidade e realizar. O princípio sistêmico e organizacional da Educação libertadora exige algo mais do que uma filosofia de ensino ou de um novo método didático. Essa é uma situação educacional que deve cortar amarras e usar a democracia, a liberdade e a autoridade de forma conjunta e integradora, sobretudo sonhar o sonho da libertação (EDUCADOR 21).

Sem sonho, o projeto de humanização não avança; enclausurado, orienta para a vida de desesperança, desilusão, de mal-estar estético.

Reconhecer o colapso das certezas é tomar consciência da crise em que se sustenta a (sobre)vivência.

Viver com sonhos, aceitando o desafio de se aprender para a vida toda carrega, nesses tempos, a diluição de que as descobertas são provisórias. Daí compartilhar a conquista para redescobrir o conhecido. Ouvir para aprender congrega pequenas certezas, também muitos equívocos.

Viver é estar em riscos, mesmo que com os medos; por isso a constante recondução dos sonhos pela revigoração e a reinvenção da libertação são imprescindíveis com relação a: democracia, liberdade e autoridade, como sonhos sonhados pela realização.

7.3.3 Medo do currículo que não ouve as vozes “que fazem” e “se fazem” na escola

De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação (FREIRE, 2008, p. 49).

A ideologia dominante se assegura pelos modos com que são organizados os currículos no interior das escolas. Com ares de aparente descompromisso, criam raízes e se fincam como legítimos, negando diálogo democrático, unificando o unificável, incorrendo nas necessidades e potencialidades de inúmeras comunidades educativas¹¹⁶.

Desse modo, o currículo com aparência de morto está bem vivo no chão da escola, refazendo-se de práticas prescritivas, deixando poucas brechas para a voz dos seus sujeitos.

Com relação ao currículo, Sacristán (2000) chama a atenção de que o seu conceito de currículo é algo relativamente recente, visto que se apresenta em alguns dicionários apenas como conceito pedagógico recente. A palavra currículo vem do latim *scurrere*

¹¹⁶ Reitero aqui a denúncia da formatação curricular que o Estado gaúcho impôs às escolas públicas da rede estadual no ano de 2010, alterando de modo bárbaro os desenhos, as grades curriculares. A alteração se deu pela redução de carga horária das disciplinas de História e Geografia nos ensinos Fundamental e Médio e pela ampliação de carga horária das disciplinas de Ciências e Matemática, sem o reconhecimento das vozes indagativas e contemplativas dos conjuntos educativos, quer pela força de CPMs, Conselhos Escolares, quer por equipes pedagógicas.

(correr), referindo-se a curso ou a carro de corrida. O currículo pode ser definido como um curso a ser seguido ou apresentado, com certo viés de prescrição.

Goodson (1995, *apud* FERRAÇO, 2006), por esse viés etimológico, acredita que o vínculo entre currículo e prescrição foi forjado muito cedo, sobrevivendo e fortalecendo-se com o passar do tempo. Para o autor, a visão do currículo como uma pista de corrida o limitou¹¹⁷, e essa está disseminada entre os educadores, assentando-se como algo identificável, um objeto em si, que tem existência própria, objetiva, que pode ser implantado, que atua de maneira casual sobre as pessoas.

Currículo traduzido como estabilidade, segurança é um dos medos dos educadores que dialogaram com a obra “Medo e ousadia”:

De modo geral, em nosso dia a dia, nas instituições escolares, nos deparamos com a aparente segurança com que educadores que seguem programas pré-estabelecidos, não se deixando afetar por questionamentos e realidade imediata, parecem ter clareza e convicção dos fundamentos e da importância daquilo que ensinam, uma segurança total em relação aos métodos empregados como a garantia da melhor educação (EDUCADOR OO).

O medo do currículo, assinalado pelo educador, se dá por aquilo que está escrito, que tem pretensão de formar os sujeitos em consonância direta com o que está posto. Esse currículo hipotecador pode destituir a voz do educador, aliena outros sujeitos do mesmo processo. Por centrar-se na idéia do modelo educacional que se inventou ser o melhor, é bem reconhecido pelos educadores, pois também assegura permanência, certa segurança, estado de solidez.

[..] os professores mostram-se também tranqüilos quanto à importância do recorte curricular selecionado para ser ensinado em sua disciplina. Dão a entender que o seu compromisso é com a transmissão de tão caros e vitais conteúdos e que uma boa recepção dos mesmos capacitará o aluno para o futuro, mantendo os agentes envolvidos no processo cognitivo, numa situação de alienação quanto àquilo que os motiva à aprendizagem (EDUCADOR A).

¹¹⁷ Refere-se ao currículo que, entendido como pista, compreende rota a ser realizada que pressupõe etapas, sequências, estágios, séries, níveis, padrões, comportamentos a serem garantidos na realização de um curso, de uma trajetória. Assim, é bem possível associar-se o currículo às prescrições, receitas, a manual, veículo, parâmetros, programas, relações de temas, ementas de disciplinas, propostas, grade curricular ou textos que contenham uma proposta prescritiva de conteúdos e metodologias a serem seguidas.

Dentro dessa perspectiva, o medo desse currículo dá lugar a outro medo: da perda de voz dos educandos:

[...] os educandos irão esperar que o educador determine o que deve ser trabalhado, decorando o “conteúdo” e permanecendo alienados durante o processo. Se permanecermos acreditando que o educador é o detentor do saber produzido pelos pacotes comprados se continuará a desrespeitar a sociedade (EDUCADORES R).

Esses pacotes se tornam muito bem amarrados pelo sistema estratégico de avaliação externa que pilastreiam o currículo padrão, como o observado pelo Educador 22:

O que acontece hoje na educação, é que o professor de alfabetização prepara o aluno para a Provinha Brasil, o aluno de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano prepara o aluno para o Ensino Médio e o professor do Ensino Médio prepara o aluno para o ENEM, ou seja, um nível vai deixando para o outro o dever de trabalhar o lado crítico do aluno e nenhum cumpre com esse papel. O aluno chega à universidade sem ter esse lado crítico desenvolvido. As instituições falam em educação interdisciplinar e nos ensinam de forma fragmentada, nos enchem de teoria e muito pouca prática, além de ter que se preocupar com a prova do ENADE.

A cultura pedagógica que tratou de problemas dos programas escolares, do trabalho escolar como capítulos didáticos, sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos produziu falta de significado curricular pelo conteúdo ordenador.

Contudo, o discurso não é esse e a dissintonia entre o que se pensa e se faz, entre o que se acredita, o que é imposto e que se impõe provoca outro medo: o medo da falta de significado, como refletiu o Educador 6:

Sendo que, ao mesmo tempo que pregamos o espírito crítico de nossos educandos, nos obrigamos e os obrigamos a viver dentro de um padrão de regras já estabelecidas, nos incumbindo às políticas públicas impostas e incoerente com nossa realidade, onde a educação vem embalada com lindos papéis, com diferentes laços (tecnologias, cursos de formação), mas será que o recheio de tudo isso está sendo saboreado com significado?

Junto a essa reflexão, assenta-se a necessidade de se transpor esse medo, como escreveu o educador 10:

Neste momento, é preciso reflexão sobre a reestruturação do currículo mais voltado à realidade onde a escola está inserida e o momento de exigências de uma

sociedade que busca um profissional autônomo, desejoso de transformação, mobilizado pela excelência da autonomia, do governo da própria vida.

Apesar dos diferentes mecanismos de homogeneização fecundados por políticas públicas educacionais estéreis, é possível afirmar que ocorrem diferentes currículos em ação nas escolas. É possível afirmar, ainda, que existem muitos currículos em ação em uma mesma escola, metamorfoseados, complexos, plurais (CORAZZA, 2002).

Entretanto, a prática a que se refere o currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos dos quais se encobrem muitos dos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crença e valores que condicionam sua teorização.

A discussão em torno da possibilidade de assunção de um currículo como rede de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares por todos não se trata da “lidagem” de conceitos, mas de construção cultural. Logo, o currículo vivo não é aquele de conceito abstrato que tem algum tipo de existência fora ou prévia à experiência humana (GRUNDY, 1987, *apud* SACRISTÁN, 2000).

Para Silva (2004), é possível entender que o currículo como “o primo pobre” da teorização educacional, pois quando se fala em educação, imediatamente se destacam questões de política educacional, de organização do sistema escolar, de financiamento e administração de recursos, às vezes de métodos de ensino e de pedagogia. Distingue que discussões sobre o currículo só ganham o centro da atenção quando surge uma proposta nova - educação para o trânsito, educação ambiental, entre outras - ou a volta de uma disciplina abandonada, como filosofia, sociologia. De resto, é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais¹¹⁸.

A produção de condicionantes curriculares produzida no espaço escolar revela-se como um rasgo a um projeto que pretenda contribuir com a emancipação do homem, potencializar sua humanização. Por essa vivência, o educador RR refere que seu medo do currículo reside na

¹¹⁸ Para o mesmo autor, o pensamento educacional brasileiro é inflexivelmente machista e patriarcal. Paradoxalmente, o magistério da educação básica é atividade predominantemente feminina, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino. A crítica ao etnocentrismo e ao racismo pode ser imediatamente transposta ao âmbito da escola, do currículo, pois as relações aí envolvidas não são nada abstratas. Estão presentes, manifestas e diretamente no cotidiano de todos e da escola, do currículo.

[...] realidade que estamos vivendo em nossa escola é a de utilização de apostilas, um material pronto fornecido por uma empresa que trabalha com educação no País. As obras são criticadas por serem conteudistas, exigindo de professores e alunos uma nova postura em sala de aula e fora dela também. Esse sistema força os alunos a estudarem diariamente sem saber bem o quê, além do por que, aos professores a prepararem com antecedência e a pensar a sua estrutura de aula, pois possuem data para conseguir transmitir certo conteúdo determinado. A resistência ainda é muito grande, mesmo depois de passados quase três anos de implantação do método de ensino. Questiono: será que os alunos estão tendo oportunidade de produzir algo novo? Será que já sabem estudar com olhos críticos um material vindo de uma realidade diferente da nossa aqui da região Sul? De tantas regiões que se instauram aqui no nosso sul?

A sustentação teórica, no sentido da produção do currículo como a inserida na referência ao educador, não apresenta sistematização que inspire a transposição, pois se apresenta sob vestes da linguagem e de conceitos técnicos como uma legitimação a *posteriori* das práticas vigentes. Logo, se mantém o medo da falta de voz de seus sujeitos e, com isso,

Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas são para que memorizem o conhecimento, que é dado como um monte de informação e não há nenhuma conexão viva com a realidade deles. Ou é mais apropriado dizer, a conexão é com o mercado, com a sociedade de consumo que muito bem se enraíza no currículo e lhe dá forma (EDUCADOR Y).

Destarte,

É imprescindível destacar um conceito elencado por Freire e Shor, que merece destaque no cenário da educação brasileira, “currículo – capitalismo – alienação”. É muito comum nós, educadores, presenciarmos este aspecto em nossas escolas, então é essencial refletirmos sobre algumas questões: se o objetivo geral é beneficiar a todos e gerar cidadãos livres e conscientes, como o currículo base desta formação beneficia só alguns? Quem realmente formamos? Qual a visão de “homem” e “mundo” neste contexto? (EDUCADORES NN).

Produzir o currículo é concretizar as funções da escola na sociedade e, de uma forma particular, enfocá-la num momento histórico e social determinado, que sujeita às tramas institucionais - em que a ela se emolduram e a que se deixa emoldurar -, persegue as resistências¹¹⁹. É ir, além disso,

¹¹⁹ Como exemplar disso, o ANEXO 2 traz o discurso de uma turma de 8.ª série da escola anunciada desde o seu começo, no bairro Guajuviras. Nele, observa-se a impressão e o entendimento dos educandos frente às demandas que tentaram emoldurar a escola em determinado tempo histórico e político. Logo, o currículo real

Ensinar a ler não somente o que está escrito, ir além, ler a realidade, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo das lutas, o mundo das discriminações, o mundo da economia. Tornando-nos abertos a discussões aprofundadas da nossa realidade em busca de novos conhecimentos para trabalharmos com a inclusão no sentido mais amplo que esta palavra possa expressar, visando um trabalho social bem como sua formação e educação (EDUCADOR 12).

A regulação do currículo, como consequência da falta de vozes, é expressa pelo registro do educador M. Nele se observa a recorrência do medo.

O currículo escolar, hoje vigente nas escolas públicas, dita as condições de trabalho, avaliação e conteúdo; a liberdade e criatividade não têm oportunidade. Os textos trabalhados não traduzem o cotidiano popular, são alienados e pouco interessantes a esse contexto de luta. O conhecimento é transmitido de forma dissociada da realidade, com prática pedagógica pobre. O aluno não é levado a pensar ou discutir as questões.

O currículo como tal está movimentado por esforços que organizam sua produção, traduzindo-o em conhecimentos escolares que constituem formas de regulação social produzidas por estilos privilegiados de raciocínio.

Contudo, é preciso alertar para o que o Educador QQ escreveu: “[...] pessoalmente, defendo que é direito do aluno apropriar-se da linguagem dominante. Não podemos sonegar esse conhecimento por ser menos favorecido, por ser coitadinho. Coitadinho, ouve-se muito isso”. Nesse sentido, é imprescindível não fazer a apologia do esvaziamento de patrimônio cultural humano, a instância do conhecimento produzida até aqui pela humanidade, pois se entende que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, pois, como continuação do conhecimento, corporifica outras formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu, como amarra o educador:

Nosso currículo possibilita construir pessoas passivas-agressivas, formadas em anos de sala de aula, onde o conhecimento é transferido, com linguagem maçante, atitudes não participativas, com imposição de regras e memorização de conteúdos. Portanto, a passividade e agressividade são construções sociais, ocorridas desde a mais tenra idade (EDUCADOR III).

Nessa direção, é preciso se entender o medo como tradução do currículo que está sendo produzido no chão da escola, como assinalam os Educadores X:

é o que se encontra no interior das escolas, que compreende um conhecimento particular, historicamente formado, sobre como os educandos tornam o mundo inteligível (POPKEWITZ, 1994).

São poucos os que dão atenção ao professor que tenta, da melhor maneira possível, ensinar os conteúdos que lhe são repassados para ensinar aos alunos, pois os testes dos governos serão aplicados de forma universal (como se todos aprendessem da mesma forma e vivessem no mesmo contexto). Isso para tão somente testar se o aluno conseguiu aprender ou se o professor ensinou o que o currículo exige, sem falar do tempo curto dos períodos que limitam ainda mais um trabalho que exija reflexão e diálogo para criar um pensamento crítico em cada aluno. Quanto a esse currículo universal e descontextualizado que nos é imposto, deixa todos os envolvidos na educação sem ação e nos impossibilita de realizar um trabalho significativo em relação à sociedade onde estamos inseridos, pois o currículo é universal e os governos não estão interessados em alunos críticos que queiram contestar a realidade corrupta que assistimos todos os dias na mídia (EDUCADORES X).

A relação docente entre jovens e crianças pode ser de alienígena quando apenas os adultos e intelectuais produzem e teorizam os novos modos de viver, transpondo-os ao currículo. Além disso, o currículo é fonte privilegiada onde se entrecruzam emancipação e regulação, saber e poder, representações e domínio. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 2004), que se instituem por currículos ocultos, licenciados pelas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, como escreveu o educador:

Devo admitir que esta fala de Ira coincide, em muitos pontos, com minha própria trajetória escolar. Embora sempre tenha gostado muito de ir à escola, muito cedo aprendi sobre diferenças de classe, preconceito, avaliação tendenciosa, entre outros, não nos livros, mas na reflexão sobre minhas vivências. Também oriunda das classes populares, vi na educação e no magistério a única possibilidade de alguma ascensão social (EDUCADOR GGG).

O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar os outros. Uma das tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros? De modo oposto, quais grupos e interesses deixam de estar representados? Que representações sociais dos de dentro e dos de fora estão sendo engendradas?

Além dessas, inquirir na direção de trazer vozes ao currículo, vozes ouvidas fora da escola, apesar dos seus currículos, como registrou o educador:

Como motivar o aluno com um currículo que não explana a sua realidade, que não acrescenta nada ao seu conhecimento pré-estabelecido, à sua visão de mundo e muito menos lhe traz resultados ou respostas imediatas? A vida está acontecendo agora. Fora da sala de aula, os jovens têm respostas imediatas, buscam e encontram soluções para suas inquietações, nem sempre as melhores, mas encontram (EDUCADOR D).

Como referência a essa narrativa de possibilidade, o educador escreve seu medo em se (re)transformar pela educação libertadora:

[...] é possível, mas ainda muito difícil, nos despir da educação tradicional e nos vestir da educação libertadora, sobretudo porque nossa prática docente ainda é muito mascarada por planejamentos, currículos e avaliações padronizados que não valorizam em nada a realidade de onde se alicerça a nossa escola, onde os sujeitos se constituem e fazem parte da mesma como estranhos a ela. (EDUCADORES U)

Para além dos questionamentos teóricos, das polêmicas empíricas e do aglomerado de pertinência em discussão, o currículo na escola pública brasileira, em especial na gaúcha, vem deslizando da restrita lista de conteúdos ao “vale tudo”: “Tento de tudo a ser trabalhado que não conseguimos quase nada a desenvolver”¹²⁰. Percebe-se aí a premissa do esvaziamento do currículo, uma vez que o “tudo” pode ser também o “nada”, pois produz fragmentação, dispersão, reprodução, manutenção. (VASCONCELLOS, 2002).

Cabe aqui outro registro pontual dos educadores que denunciam a sobrecarga curricular de ter que dar “conta de tudo”: “[...] não aguentamos mais tanto o que trabalhar. Não sabemos mais a função da escola” (EDUCADOR 10).

Trata-se, portanto, de outro medo, o medo da sobrecarga do currículo.

A prática educativa escolar depende da concepção de currículo que se tem, em função das repercussões concretas da sua representação na organização do trabalho pedagógico. Mesmo que a palavra currículo signifique correr, que seja o sinônimo de caminho, jornada, que referências, mapas admitem mudanças, atalhos, alterações significativas de rotas, vindo do sabor da aventura do conhecimento (VASCONCELLOS, 2002).

¹²⁰ Fala de educador, diretor de escola na cidade de Charqueadas, durante ágora desenvolvida no curso de pós-graduação em Docência na Educação Profissional, em novembro de 2010, face à narrativa de Delors sobre o pilar aprender a conhecer, em que o autor compreende que se dá muito espaço ao pilar em questão, deixando para trás os demais.

Tal perspectiva distancia-se do sonho de algumas administrações que buscam um currículo “à prova”, “apesar” das vozes dos educandos e educadores e da realidade qual seja, desenvolvido “com eles” ou “apesar deles”. Entretanto, o que ainda perdura, como observa o Educador 26, é que

Apesar de a obra ter sido escrita em 1985, não houve muita evolução de lá pra cá. Recebe-se um Projeto Político Pedagógico, Regimentos e Planos de Estudos prontos, com os objetivos, os conteúdos e as metodologias a serem desenvolvidos. Muito pouco é perguntado, quanto mais refletido com educadores que ficam em sala de aula com os alunos e, normalmente, não participam da elaboração do currículo.

Nessa inserção, observa-se que o medo convive com a falta de envolvimento de seus sujeitos junto ao currículo, pois, distanciados dele, não produzem significado da fecunda arte do laborar.

O currículo é um meio de atribuição de sentido às diversas atividades realizadas no interior da escola. Tomadas isoladamente, essas atividades poderiam parecer aleatórias, mas vistas na relação com o todo, com a intencionalidade pretendida, retumbam em outros significados, como escreve o educador 17:

Acredito que, infelizmente, vivenciamos e compartilhamos de uma educação fragmentada, solitária, carente de identidade e humanização. A distância entre teoria e a prática se alastra de maneira assustadora, e o conhecimento se torna mais teorizado do que experimentado, mais falado do que sentido. Estamos nos esquecendo de explorar os sentidos da educação, estamos perdendo o gosto de aprender a aprender, para nos prender e nos perder nas mazelas de conceitos prontos já estabelecidos que não coincidem em absolutamente nada com nosso fazer docente.

A constatação acima insere o medo por diferentes vias. Seus medos residem desde o modo compartimentado curricular até a desumanização que isso pode causar aos seus sujeitos.

Medo também do silencioso cenário da educação brasileira, que ora é denunciado pela queixa dos resultados de avaliações internas ou externas. Medo dos silêncios de um ciclo vicioso que ainda não se conseguiu vencer, como escreveu o educador:

[...] é como o ciclo de vida de uma borboleta: inicia-se com a alfabetização, fica-se no casulo do fundamental, rompe quando vai para o médio e morre no

universitário, mas alguns alçam vôo e vivem mais um tempo livres, ideológicos, duram pouco e saem. Não concluem o terceiro grau, morrendo no caminho. É triste verificar isto. E, no pouco tempo de conhecimento que adquirem, são meros expectadores que recebem transferência de conteúdos, não de conhecimentos (EDUCADOR F)¹²¹.

Não é possível experienciar a educação do mesmo jeito que antes. Sabe-se disso!

Contudo, o que se percebe é os educadores tentando equilibrar seus fazeres, pensares e dizeres em uma porção de currículo “oficial” e outra porção de currículo “alternativo” (CORAZZA, 2002): “Somos como um leão mesmo, tentando dar conta do complexo, da pesquisa, das provas do SAERS, PROVA BRASIL, das Lições do Rio Grande e da feira de Ciências, tudo num mesmo ano” (EDUCADOR 21).

O currículo que pretende a (re)transformação necessita ser planejado, projetado, negando a concepção espontaneísta, descontextualizada e despolitizada que fragmenta a formação de conceitos de aprendizagem, de conhecimento.

A lógica da organização do ensino, portanto, inclui o fazer e o pensar dos cotidianos docentes e também discentes, oportunizando a elaboração de conhecimentos significativos que contribuam para uma sociedade cidadã, desafiando os possíveis fios de um modelo que tem consequências amálgamas à educação humanizadora..

É preciso lembrar que

o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 2008, p. 97).

O perigo da adequação entre currículo oficial e alternativo expressa a complexa rede neoliberal que por indultos se instituiu. Mesmo no mundo híbrido, a sociedade continua a modelar e modelar-se pela educação. Portanto, não se trata de impor rupturas, nem mesmo ilhas pedagógicas tarjadas por novas grades curriculares, mas impor-se pela compreensão de que a ação educativa deve partir da realidade e ser objeto de contínua investigação no próprio cotidiano.

¹²¹ Trata-se na citação originária de resenha de educador que, há um mês, havia sido agressão física por educandos no próprio universo da sala de aula.

Temporalmente, provocar largas frestas que impliquem em escavações sobre o que se desenvolve curricularmente? De que jeitos, formas? O que se deseja e o que desejam aprender, ensinar? Como se realiza a travessia entre o currículo posto e um currículo construído pelas mãos pesquisantes, pelas vozes escutadas?

O currículo na perspectiva de (re)transformação ancora-se nos pilares que orientam e que dão concretude a um fazer pedagógico libertador: um currículo contextualizado historicamente, que valoriza o saber popular e que se articula ao saber científico; um currículo real, significativo, intencionalmente político e pedagogicamente construído, em que as relações de ensino-aprendizagem se fundam num caráter dinâmico, processual, inacabado e que têm, na pesquisa de realidade, uma metodologia de construção social do conhecimento (ZIMMER, 2004).

O desafio é ampliar o confronto; aceitar, compreender e movimentar-se em torno da sua tensão sem perder o foco. É preciso apostar no processo de superação por incorporação não pela negação pelo entendimento e de estratégias colaborativas (VASCONCELLOS, 2002).

A internalização de papéis passivos, em que os educandos não participam da aula, apenas esperam pela fala docente, memorizando o conteúdo e aplicando-o durante a aula ou, do mesmo modo, permanecem quietos, desligados dos assuntos de sala de aula¹²², implica

[...] comercialização do saber, visto que, nas instituições privadas, principalmente, os alunos pagam apenas para transferir conhecimentos e não para produzi-los. Nas instituições públicas isto também acontece, apesar da produção do conhecimento estar mais próxima do aluno, visto que hoje o comportamento geral de todos os alunos caracteriza-se por uma apatia sobre a busca de novos conhecimentos, estando nos bancos universitários apenas para obter conhecimento e, principalmente, de forma tradicional (EDUCADOR I).

A educação, em especial a gaúcha, continua assentada em um sistema que estimula e amplia a visão neocapitalista, que prioriza as ideias longe do chão da escola. Por meio de um currículo-base, formulado em uma proposta vertical, afasta o pensamento crítico e desmotiva educadores e educandos a se apropriarem do conhecimento que emancipa.

¹²² Vale lembrar a denúncia na música de Gabriel, o pensador, “Ensino errado”.

Logo, o registro do educador é inferência à letargia que se tronou em muitos espaços educativos: “Sinto reconhecer que parte do fracasso escolar se deve à postura de alguns educadores e que devemos ter humildade para reconhecer que não faremos nada sozinhos” (EDUCADOR 1).

O poder de criação e recriação docentes continua a ser o alimento da práxis. Amputá-lo, a partir de pacotes pedagógicos substancialmente subsidiados e importados, é exemplo da falta de reconhecimento do valor da prática que ainda sustenta a educação. Educadores criam o conhecimento nas salas de aula, junto de seus educandos, o recriam. Vivenciam conflitos, desafios e dificuldades cada vez maiores.

Na sequência, a inserção de registro do educador B: “Na sala de aula, as atividades realmente são práticas? Então por que não são libertadoras, visto que o ensino é cheio de momentos imprevisíveis?”

Do mesmo modo, a inserção do educador KKK emite certa direção:

Provavelmente porque a preocupação em passar os conteúdos trave e, deste modo, a liberdade dentro da sala de aula fica tão distante. Desta forma fica difícil a comunicação entre docentes e discentes. Esta pode ser a razão pela qual os estudantes estejam tão desanimados nas tarefas escolares, seja dentro ou fora da sala de aula. O conhecimento é imposto, não descoberto, não há motivação para isto ocorrer. Os docentes precisam mudar urgentemente e, caso não ocorra uma mudança, o caos estudantil piorará e será quase irreversível a situação.

Currículo é questão política, não é neutro. É manifestação de relação de poder, de interesses em busca de hegemonia. Hegemonia pela inspiração gramsciana que compreende a autonomia na lida com os documentos curriculares organizados pelos sistemas de ensino sob forma de propostas, guias, referenciais, diretrizes, entre tantos.

Convém lembrar que as orientações emitidas pelas políticas públicas não devem ser traduzidas pelo reino de programas oficiais pela lógica do “tem que ser dado”. O Projeto Político-Pedagógico e Planos de Estudos devem balizar a prática avaliativa e não ao contrário.

A avaliação não deve ser determinante do currículo. É preciso atentar pelo discurso da autonomia da escola e à prática da política de avaliação. Com isso, a problematização do currículo - por quê? para quê? para quem? - deve se sobrepôr às questões técnicas de organização e operacionalização do mesmo - como? quando?

Registra-se, assim, a importância da obra em estudo ao universo em pesquisa, pois, a partir de uma linguagem reconhecida ao ofício docente, permite o reconhecimento da prática curricular desdobrada pelo “medo” que persegue a “ousadia” em transpor o vivido.

Nas palavras do outro Educador G: “*Medo e ousadia* é um alento à desesperança instalada no cotidiano dos professores. Ele afirma a possibilidade concreta da construção histórica da sociedade”.

Talvez seja esse outro grande espólio da obra: atear esperança ao projeto de organização curricular (re)transformado pela excelência da multiplicidade de vozes nascidas do chão da escola em tempos difíceis, como continua o educador:

A obra revela-se como uma experiência da pedagogia da pergunta, desvelando ideologias no cotidiano, desabrochando verdades e saberes oprimidos. É uma leitura indispensável para todos os educadores, que continuam a acreditar no papel da educação e do educador na transformação da sociedade atual. Que continuam a acreditar na escola (EDUCADOR G).

Assim, a escola necessita cada vez mais “incentivar o processo de trabalho que visa construção de saberes com significados calcados na realidade do contexto e do tempo” (EDUCADOR KK). Precisa ouvir mais vozes, vozes destituídas do poder, vozes de crianças, adolescentes, famílias, daqueles e daquelas que “fazem” e se “fazem” do entorno das escolas.

7.3.4 Medo da desidealização da escola

Cumprido, por esse ingresso, que foi o entendimento da fala como a origem da identidade de um sujeito singular, que a escrita se constitui fundadora da identidade do sujeito universal ausente. Impondo indelével subjetividade, também permitiu o seu apagamento.

A escrita é a mediação entre os tempos e os espaços, no caso concreto, espaço/humano/espaço. Surgiu como necessidade de contribuir para a alteração das relações humanas e os modos de sua sociabilidade, uma vez que as atividades se tornaram

mais complexas com as transformações técnicas e o aparecimento das cidades em decorrência da produção excedente e da comercialização (ARANHA, 2006).

Os primeiros vestígios da escrita são originários da região baixa da antiga Mesopotâmia e datam de mais de 5.500 anos. Do pictográfico ao ideográfico, delineada pelo povo egípcio e, a seguir, formalizada pelo modo fonético alfabético dos fenícios, a origem da escrita está relacionada ao aparecimento do Estado, visto que a "manutenção da máquina estatal supunha uma classe especial de funcionários capazes de exercer funções administrativas e legais cujo registro era imprescindível" (ARANHA, 2006, p. 43). A partir da escrita nasce a escola e, assim, integra o patrimônio privilegiado da classe dominante na forma do "dualismo escolar" (ARANHA, 2006, p. 45), pois o saber que nas tribos era aberto a todos, elitiza-se ao reduzir seu campo de acesso para alguns.

Rumou-se, a partir daí, a um projeto de escola¹²³.

¹²³ Por esse processo, se inscreve certa genealogia, a fim de estabelecer entendimento das diferentes engrenagens que produziram e estão produzindo a educação e por sua vez a escola. Desde os escribas no Egito, os mandarins na China, dos magos na Mesopotâmia aos brâmanes na Índia, observa-se o exercício de funções como monopólio da escrita em meio à população analfabeta – com isso, a tradição escolar percorreu a insígnia do predomínio místico contemplativo; e com o povo hebreu, o mesmo modo. Saber, já aí, significava ter poder. Os egípcios foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar. Criaram as casas de instrução (GADOTTI, 2003). A frequência em suas escolas era por pouco mais de vinte alunos cada. Sem a institucionalização, não funcionavam em prédios especialmente construídos, mas em templos e em algumas em casas, onde os textos eram aprendidos pela repetição mnemônica. Em Mênfis, Heliópolis e Tebas, estavam as escolas de categoria mais elevada, formando funcionários do reino, bem como médicos, engenheiros e arquitetos. E com elas observa-se um ensino dos ofícios especializados e separados para formar o artesão e outro para os guerreiros – primeiras incidências de dualidade escolar. As bibliotecas da Mesopotâmia fazem crer no valor dado à escrita na época, bem como a criação das escolas públicas por volta de 1.240 a.C. pelos assírios. A escola, no caso grega, a *scholé ou skholê*, era o lugar de descanso, repouso, para quem de tempo livre, lugar do ócio e com ela a figura do *paidagogos*. É o pedagogo encarregado do ensino da criança e de estar presente, tomava conta dela, vigiando, controlando (SAVIANI, 2000). Na antiga Roma, o apoderamento da cultura grega se deu em grande razão pelo reconhecimento de sua deferência. A *shóla* ou *scholae*, lugar dos banhos onde se espera a vez, começava a ser entendida como lugar de ocupação literária, colégio, aula, divertimento, dos cavalheiros. A educação, no projeto societário romano da era cristã, sofreu deslocamentos e se distancia do caso grego, dirigindo-se a lugares bem definidos como os mosteiros que, pelos salmos, livros de liturgias, se aprendia a ler. Nascia o advento da educação severa e cortês. Com ela, a classe trabalhadora, formada por capatazes, os libertos ou escravos de confiança, eram reconhecidos pela docilidade e atives e assim, ao mesmo tempo, por serem educadores. Educavam os escravos "no" e "para" o trabalho, "para" a submissão. É com esses que se tem a Duleia. Dessa forma, é possível asseverar que o pedagogo está pela Paideia da mesma forma como o capataz está pela Duleia (SAVIANI, 2000). É na Idade Média que a pirâmide social se fortalece entre os nobres e o clero. O poder e a liberdade foram adjetivos de quem detinha terra. Os únicos letrados eram os monges, e precariamente. Com isso, ocorre o aparecimento e o fortalecimento das escolas cristãs. Logo, a virada se deu pelo movimento intelectual, a partir da segunda metade do séc. XV, que retrai a Idade Média e faz brotar o Renascimento. A revolta contra o monasticismo severo sucumbe ao desejo pelo pensamento livre, pelos modos de ensino como a dos gregos. Com isso, ocorre a retomada de estudos clássicos, junto com uma linguagem que imprimiu revolta intelectual contra a restrição de pensamento. Tal revolta foi acompanhada por outra revolta, a espiritual, que contra o dogmatismo eclesiástico por Lutero e Melancthon desembocou em inúmeros acontecimentos científicos e

sociais, desequilibrando toda uma época. O renascimento fez brotar a revolta pela implantação de escolas primárias para o povo, para as camadas trabalhadoras, mas sua extensão em escolas de ensino médio e superior, apenas para as “melhores” classes. Diante disso, a Igreja produz um jogo de estratégias batizadas de Contra-reforma. A partir do Concílio de Trento (1545-1563), pretendeu se revitalizar entre tantos modos, assegurando a unidade da fé, inclusive pelo revitalizamento da Inquisição. Como expoência à reforma religiosa, se tem Ignácio de Loyola (1491-1556), que teve como meta a propagação da fé, luta contra infiéis e heréticos espalhados pela Europa, Ásia, África e pela América – artefato jesuíta pelas jovens almas aceitas. As experiências educativas jesuíticas foram documentadas no “*Ratio Studiorum*”, a Ordem dos Estudos, (1599), espécie de organização de planos de estudos compostos por orientações da “boa educação” para a “formação integral do homem cristão”. Nele, a repetição, memorização escolar era necessária, assim como os erros e as faltas eram marcadas em um caderno. As classes inferiores deveriam repetir a lição da semana aos sábados, aí nascia a sabatina. A competição entre os estudantes era estimulada, com prêmios, títulos. As férias deveriam ser bem curtas, pois o contato com as famílias promovia o esquecimento dos preceitos religiosos, por conseguinte, os educativos. Pelo argumento da Idade Moderna, René Descartes (1596-1650), considerava que todo o conhecimento se dá pela premissa: “penso, logo existo”, portanto investigo. Com ele se promoveu a determinação do objeto específico de investigação, criando-se o método pelo qual se faria o controle desse conhecimento, onde cada ciência se transformou em uma ciência particular, geral e universal. Por seus pressupostos se afirma que sua teoria devastou o mundo educativo, desembocando nas acadêmicas e pela disciplinarização das ciências e da educação, o que promoveu a concepção do trabalho intelectual como superposição ao manual - espécie de pedantismo da indústria, de corpo ideal e de uma medicina que separa pela mente e cérebro, emoções, relações (GADOTTI, 2003). A capacidade de pergunta, elaboração de perguntas simples trouxe à contemporaneidade o pensamento de Rousseau (1712-1778). O “Emílio” foi sua principal contribuição à educação pela semelhança do naturalismo indígena, que, na corte europeia, causou recapitualização desses modos de viver para, então, se ensinar. Nela, ocorre a idéia de que até os doze primeiros anos a criança deveria ser livre, observando a vida, a natureza, sem regras, quais querem que se fosse. Centraliza-se na criança a infância na educação, deixando de ser um adulto em miniatura. “A criança nasce boa, o adulto é que a perverte, com a sua falsa concepção de vida” (GADOTTI, 2003; ARRUDA, 2006). Mesmo com o discurso de uma teoria educacional firmada pelos direitos do indivíduo, apoiada no humanismo igualitário e pela individualidade, o que se pode observar foi uma escola universalizada para outros poucos. Com ela, o povo era passível de ser educado, mas por uma educação com fins utilitaristas, para o trabalho, não para a sua emancipação (GADOTTI, 2003). Na Modernidade ocorre um novo renascimento do ser humano. Ele volta ao centro, mas não de corpo inteiro. O que nela refloresce com uma nova compreensão de pessoa é a razão e junto o iluminismo. É na Modernidade que se carrega a capacidade do humano como centro das coisas, pois o sujeito cognoscente é sujeito da razão, da racionalidade, de verdade absoluta, onde o método é instrumento para a descoberta. Com essa, a educação se dá pela organização institucional generalizada e sistematizada das escolas públicas como espaço formal no final do séc. XVIII. Nesse ínterim, também o positivismo deixa suas marcas e se introduz no pensamento pedagógico, influenciando principalmente a Escola Nova, a partir da terceira década do séc. XX. O movimento foi impregnado pelas idéias de que a ciência poderia alavancar o progresso e com a educação seria possível a reconstrução social. Como contraponto, o socialismo formou-se no seio do movimento popular pela democratização do ensino. A concepção socialista da educação se opõe à concepção burguesa. Com ela, a abolição da propriedade, redução da jornada de trabalho para seis horas diárias e uma educação laica são algumas de suas intenções. O pensamento socialista propõe uma educação igual para todos e teve Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) como expoentes sem uma análise sistemática da escola e da educação. Entretanto, suas idéias a esse respeito encontram-se disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos e influenciaram gerações de socialistas como Gramsci. Vale dizer que por esse fio se ilustra a pertinência da racionalidade à emancipação da educação, da escola pública – uma produção por reinvenções e (re)transformações. Com esse emaranhado de trilha genealógica é que a educação no Brasil se elabora, por respingos e prolongamentos, ora contornada pelas reformas com a Pernambucana, ora pela reforma proposta pelos pioneiros da educação com o Plano de Reconstrução Nacional - idéias pedagógicas se assemelham a dos Estados Unidos da América e Europa, no intento de adequação do ensino ao desenvolvimento capitalista industrial. Chegava ao Brasil a escolanova como contraponto à escola arcaica (GADOTTI, 2003; ARANHA, 2006). Com ela, os meios de organização dos serviços educativos, a racionalização dos métodos se impõe como metas à educação.

Desde há mais de cem anos, espalhou-se uma grande quantidade de lamentações sobre a desordem das escolas e do método, e, sobretudo nos últimos trinta anos, pensou-se ansiosamente nos remédios. Mas com que proveito? As escolas permaneceram tais quais eram. Se alguém, particularmente, ou em qualquer escola particular, começou a fazer qualquer coisa, pouco adiantou: ou foi acolhido pelas gargalhadas dos ignorantes, ou coberto pela inveja dos malévolos, ou então, privado de auxílios, sucumbiu ao peso dos trabalhos; e, assim, até agora, todas as tentativas têm resultado vãs (COMENIUS, 2001 p.188).

O ideal de escola, pelo modelo de sua invenção, fabricou a “desordem”, como assim denunciou o educador tcheco há mais de quatro séculos. Grávida da história de relações humanas, engendrou e continua a engendrar-se pela (re)produção no espaço educativo Sem ter aprendido a lidar com muitos dos fenômenos sociais; desequilibra-se sem alterar o seu núcleo. Caminha para se transformar, sem muito saber por onde caminhos trilhar.

Da idealização de seu projeto à desidealização na forma de sua materialidade, a escola sofre pelo apego a um acervo de determinismos sociais, como registrou o educador:

Cada vez mais, o processo educacional exige uma gestão moderna que produza resultados comensuráveis, científicos, técnica. Há necessidade de se revisar estruturas para se ir em direção à eficácia, à qualidade, à avaliação e à responsabilização. É muita pressão para a escola (EDUCADOR CCC).

Por esse registro, é possível observar que o medo do educador começa pelo entendimento do protagonismo da escola, pela ascensão de sua franquia. Franquia de saberes instituídos de determinada lógica que se alartra como “ordem mundial”.¹²⁴ Todavia, a escola não se encontra preparada para tamanho desafio. Ela reage, revolta-se frente à contingência de mutações que nela se envergaram, como segue a narrativa do educador: “Nossa escola não dá conta pra atender a demanda [...]”, seguida da ideia de que a escola “[...] Continua excludente, pois não permite que o educando opine, transponha, altere o que vive” (EDUCADOR DDD).

Por essas inserções, se permite asseverar que se tem medo da escola que nasceu instituição elitista e que por tanto tempo se manteve, e que ainda se mantém; que se tem medo da escola que se encontra marcada pela evasão, reprovação escolar, dificuldades de aprendizagem, entre tantos entraves.

¹²⁴ Asseveram-se aqui as constantes avaliações externas que emitem o padrão de educação e, por sua vez, de escola que se deve ter.

Assim, o desvencilhamento desse medo é contínuo e não se calca apenas no chão da escola, sala dos educadores, da sala de aula. Para além de se desvencilhar desse medo, é preciso ousadia com pela (re)transformação, como expressa o educador:

Sabemos que, para que se consiga enfrentar mudanças significativas e que elevem o padrão da escola, é preciso que ocorra uma mudança radical na atitude das pessoas, com o objetivo de que as mesmas passem a encarar a inovação como um desafio. Pessoas que se sintam estimuladas pela motivação pessoal e, assim, se tornem capazes de ir além dos seus próprios limites, sem ter medo. Sabemos que há um longo caminho a percorrer, no entanto, é preciso agir, sair da espera do milagre, sair da zona de conforto, enfrentar desafios na busca de uma educação mais justa e igualitária. Estas questões fazem parte de um grande desafio diante dos problemas sociais em que vivemos e que muitas vezes nos sentimos limitados diante de suas implicações sociais, econômicas, culturais e políticas, entre tantas (EDUCADOR EEE).

Pela possibilidade de mudanças radiciais é que se atenua o medo: mudanças que estimulem a autoria, a participação; mudanças que sejam projetadas pelos seus sujeitos. Não se tem método, técnica, não se tem fórmula para isso. O que vale é enfrentar o desafio, mesmo com medo, apesar do medo.

Questões: “Como produzir novos olhares sobre a escola”? “Como reinventá-la, sem deixar que se finque em novas masmorras contemporâneas”?, “Como alterar o quadro de exclusão que presenciamos em muitas de nossas escolas”¹²⁵ são recorrentes de ágora a ágora em que depara a pesquisadora e emitem certo medo, agora o medo da pesquisadora de que a resposta não resida em uma só palavra, em uma só ação.

Tem-se medo das sabotagens verbais com que o educando resiste ao modelo instituído pela escola na figura do educador: “Os alunos respondem defensivamente ao regime que lhes é imposto, interferindo na transferência do conhecimento. Através da sabotagem verbal, há a resistência, e isso exige uma pedagogia contra a alienação (EDUCADOR QQ).

Tem-se medo, do mesmo modo, de outro agente de sabotagem, a do próprio educador: “[...] pude observar, na escola em que atuo como supervisora, a desmotivação e agressividade de alguns professores que apenas despejam conteúdos, de forma vazia e descontextualizados” (EDUCADOR WW).

¹²⁵ Registros de memória gravados em cadernos de apontamentos da pesquisadora-docente durante o desenvolvimento de ágoras ao longo de sua atuação no ensino superior.

Como desestabilizar essa face amarga da escola e atentar à potência das feições escolares que venham a legitimar incursão à humanização? Como transpor tantas sabotagens? Como vencer tais medos?

Esse ensino deve começar pela abertura das grades curriculares. Se não houver esse rompimento, continuaremos a transmitir conhecimentos fragmentados e não uma totalidade dos saberes da cultura (que estão fora das grades para que a transformação social ocorra), pois o que está internalizado dentro de nós ainda é a forma tradicional de educar quase o modelo jesuíta. Gramsci já previa que a escola tenderia a incorporar todas as áreas do saber humano, de todo o saber elaborado pela humanidade. Uma tendência difícil de frear, por mais rígidas que tenham sido as grades curriculares por décadas. Por mais rígida que seja a cultura da escola e a cultura docente, o conhecimento humano é vivo e dinâmico e consegue desestabilizá-lo (EDUCADOR QQ).

Boa parte das respostas reside na compreensão política que se estabelece acerca das finalidades da escola, pela concepção que carrega sobre a sociedade desejosa. Essa concepção se dá pelo prolongamento do trabalho pedagógico cotidiano, muidinho, nas nuances diárias. Dá-se no ambiente vivo, rico, que se gesta por uma multiplicidade de jeitos, como demonstrou o educador:

É importante salientar que no ambiente escolar nos deparamos com um grupo de professores diversificado, que, na maioria das vezes, apresenta: situações econômicas diferentes, formação diferente: área de estudo, percepções apresentadas pela Universidade que foi frequentada, ideologia pessoal. Podemos perceber, assim, que eles também não falam a mesma língua! (EDUCADOR 4).

A multiplicidade marcada pelo educador 4 é reconhecida pelo *corpus* docente que vai desde os otimistas ingênuos, pelos pessimistas também ingênuos, até os otimistas críticos. Os otimistas, assim como os pessimistas ingênuos, estão atravessados pela ideia de que a escola é neutra, ou mesmo, a grande responsável pela reprodução da desigualdade social. Os otimistas críticos, que, pela base orientadora, acreditam na superação das anteriores, sustentam a função inovadora e conservadora da escola (CORTELLA, 2006).

É possível, então, afirmar que necessitamos de muitos otimistas críticos, pois

Todos somos agentes políticos e não devemos esquecer nunca que a própria Escola é política. Percebemos isso claramente nas decisões que são tomadas, como a escolha de um livro a ser trabalhado, a disposição das classes em sala de aula, a postura e metodologia adotadas pelos professores (EDUCADORES Q).

No decurso histórico da escola, à perspectiva do otimista ingênuo fecundou-se a ideia de que é ela quem conduz a sociedade. Assim, a escola passou a acumular várias funções sociais onde cada vez é mais exigida -quer educação para o trânsito, para a educação sexual, para a economia do lar, contra as drogas (principalmente com o excesso), a superficialidade e a renovação constante de informações, entre outras tantas funções – como já alardeado pelos educadores. Assim, a ideia de que se está conduzindo a sociedade para um modo de vida melhor pode ser errônea.

Tal enfoque precisa ser revisto, pois não é a escola que ensina para a sociedade; ela não está separada, mas com a sociedade, pois é ela própria, também, a sociedade (OZMON e CRAVER, 2004). Além de transmitir conhecimento, atribui-se a ela a responsabilidade de socialização e de submeter os indivíduos a ritos de passagem, como, por exemplo, o vestibular, para o mercado de trabalho, para a vida adulta.

Em meio ao imediatismo neocapitalista que se impõe, é imprescindível encaminhar mudanças ao mundo cheio de fazeres, deveres, competências. Em meio a tudo isso, carrega-se a indagação:

Diante de tantas realidades existentes, como organizar uma escola, uma educação que consiga abranger o cotidiano e a realidade de todos os membros de uma entidade escolar, desde a classe menos privilegiada até a com maiores possibilidades num país capitalista? (EDUCADOR 16).

Com isso, escreve o educador: “Vemos o nosso papel fragilizado dentro da escola, pois muitas são as desistências para uma transformação social, para uma educação de qualidade de fato [...]” afirma o Educador II.

Fardo demais. Reconhecimento de menos. Muitos medos, como abalizou o educador 17:

O medo nos sobrevém quando nos deparamos com a realidade de nossas escolas, por vezes desleixadas, superlotadas com carência de recursos humanos, baixos salários, falta de incentivo e formação para o profissional da educação. Esses fatores nos fazem pensar que não basta, nós, professores, nos engajarmos nesta empreitada, mas todos os órgãos diretamente ligados à educação. Percebo que a teoria é maravilhosa e o papel aceita tudo, mas a teoria está ainda muito distante da prática e a responsabilidade é colocada sobre os ombros de poucos atores desta história (EDUCADOR 17).

Entre o protagonismo pela franquia de saberes, entre entraves pela reprodução do saber pessimismo, entre as diferentes sabotagens, entre os fardos e falta de reconhecimentos se ergue a urgência das demandas sociais as quais afetam a vida humana, o mundo.

Contudo, frequentemente, declaram-se os objetivos, os procedimentos, os planos de estudos, sem antes (re)conhecer a jornada, o acostamento, o entorno, a base de muitas das comunidade em que estão inseridos os sujeitos, promovendo a cisão teoria e prática educativa. Boa parte das soluções dadas ao problema dessa cisão consiste a um tipo de ação posterior empreendida a preservar e defender o *status quo* do que enfrentar e entender, para também transpor os próprios fracassos e as próprias deficiências. Logo, é preciso o empenho: “[...] a construção do “mapa ideológico” da instituição ajuda a conhecer os limites e as possibilidades, traçando-se possíveis intervenções”, como elabora o Educador TT.

Diante de tantos entraves, de tantos medos, faz-se necessário dialogar com a sociedade, com os intelectuais orgânicos, com o objetivo de repensar as funções sociais da escola de hoje, suas perspectivas, seus desafios frente à travessia que preconiza contribuição à humanização, como inscreve o Educador JJJ:

É preciso pensar a escola em conjunto, levarmos a educação no seu sentido literal, na transformação geral do ser humano e, conseqüentemente, na transformação social, visto que os problemas não estão só nas salas de aula, mas também fora delas, na sociedade como um todo.

Desse modo, pelo “mapa ideológico”, pela leitura de realidade, pesquisa participante, pela pesquisa socioantropológica, se corrobora para uma intervenção mais intencionalmente organizada, como escreve o educador:

A nossa escola luta contra o tradicional, trabalha com a pesquisa socioantropológica como base do planejamento, observando a visão de mundo da comunidade e dos educadores(as). A educação no geral implora por mudanças, e nós aqui estamos mudando, nossa visão e nossa forma de educar (EDUCADOR 26).

Entretanto, há também registros como:

Transformar-se em um educador libertador causa um pouco de medo, mas é preciso arriscar para fazer acontecer e ir em busca do que se quer, acreditando nos seus sonhos e nos seus ideais, abrindo as portas da escola para comunidade,

socializando seus interesses junto à mesma, comprometidos na busca de uma educação voltada para todos, com os mesmos direitos (EDUCADORES MM).

Portanto, é preciso administrar o medo e embrenhar-se em intervenções intencionalmente organizadas, uma vez que

[...] as escolas, os professores ainda estão muito distantes da Educação Libertadora, principalmente por causa da práxis dialógica, que altera o *status quo* dos professores. A formação humanizadora é construída antes mesmo da academia e renovada na prática profissional. É crucial a consciência da responsabilidade não só como profissional e sim como cidadão, o respeito ao próximo como igual. É uma prática que exige mais criatividade, ação inovadora e transformadora frente aos limites físicos, financeiros, ideológicos e temporais no intuito de que o processo de aprendizagem e a vida/existência sejam plenos de experiências diversas. Para tanto, a práxis dialógica se constitui em diferentes níveis inter e intrapessoal. [...] Não adianta somente discursar; é necessária a ação, intervenção, por isso é práxis, convicção (EDUCADOR KK).

A postura de intervenção intencionalmente organizada é fundamento freireano. Consolida-se pelo diálogo que acontece na constância de educados, de educadores; na constância da comunidade educativa; na constância dos diferentes movimentos sociais; na constância política, de seus gestores, na constância humana. O método dialógico diz respeito ao que faz com “o quê” se ensina e aprende, “pelo o quê” aprende e se ensina. É elaborado pela problematização, pela sistematização, pela síntese de elementos que tratam o diálogo entre pessoas; é diálogo de culturas (FREIRE e SHOR, 2008).

Para tanto,

Há a necessidade de transformar o educador em libertador. A escola deve proporcionar situações que explorem a curiosidade do estudante e não taxar normas disciplinares que retraíam e bitolem. Para preparar uma escola reflexiva é necessário ter um projeto construído a partir de um diagnóstico inicial, dialogado e com objetivos claros a perseguir (EDUCADORES N).

Os esforços da escola hoje são compreensíveis, mas os resultados ainda não dão frutos. Perduram-se os medos, pela falta de materialidade de sonhos: “[...] ano após anos, desafiando os educadores, gestores e especialistas da educação a buscar diariamente respostas para solucionar os problemas referentes a desmotivação perante nossos educandos” (EDUCADOR Z).

A escola alenta existência, mesmo que, por vezes, fragilizada. Contudo, a admissão do educador KKK faz recorrer à sua vitalidade submersa, resistente.

Há a vontade de mostrar à sociedade que a escola tem vida e que pode andar com as próprias pernas e sem muletas. É uma relação diferente da escola para com a sociedade, aprendendo a conviver com as diferenças de ambos. Isto começa na sala de aula, com o professor aguçando as idéias, dos alunos, seja revolucionárias ou pacatas (EDUCADOR KKK).

Além do leque de medos, a escola lida com o sistema de avaliação interna, que emite “diagnóstico” sobre os estágios de conhecimentos em que nela se instituem.

Por que os pesquisadores afirmam que a escola pública precisa encontrar estratégias e políticas legais para avaliar o trabalho e promover a maior capacitação aos profissionais que não conseguem reverter o fracasso escolar. Nesse rumo da avaliação e do “ranking” dos melhores e dos piores, para onde vamos? (EDUCADOR VV).

Esse diagnóstico merece a consideração dos educadores MMM, que escrevem: “[...] quando a escola deixa de lado o conhecer para produzir conhecimento, se transforma facilmente em espaço para a sua venda, o que corresponde à ideologia capitalista”. Sendo assim, [...] o sistema deve ser revertido. É preciso enfrentarmos os antagonismos e a alienação. Os erros e os acertos não podem ficar invisíveis ao professor, do aluno ao gestor; devem ser questionados, dialogados (EDUCADOR 11).

Prosegue o mesmo, acreditando que “[...] Se quisermos transformar a educação, precisamos estimular os professores, as equipes das escolas, a fim de vencermos o medo, estimulando o diálogo, a curiosidade epistemológica, ousando cada vez mais no contexto escolar.

Por conseguinte, “[...] isso dá a certeza de que é possível ultrapassar os medos, as burocratizações impostas pelo sistema e nos tornarmos verdadeiros agentes, abrindo a escola para um novo olhar sobre o papel da educação na construção de um modo mais justo (EDUCADOR Z).

A escola, apoiada em políticas educacionais (re)transformadoras, integra ação compartilhada entre os segmentos da sociedade. Mobilizada por projetos pesquisantes que exprimem a recondução de práticas milenarmente instituídas, compreende que o seu legado integra a construção alicerçada na valoração humana. Solidariedade e diálogo, ao longo da

participação pesquisante, são pontos fundamentais para a desequilibração dos problemas educacionais.

A consideração pela obra freireana permite afirmar que

Parece que cada linha, cada página descreve um aspecto da realidade em que vivemos: escolas desenvolvendo um currículo autoritário, alunos alienados, a agressividade escolar chegando a limites intoleráveis, a discrepância linguística entre professores e alunos, entre outros. Por outro lado, a solução apontada parece tão simples ou nos é apresentada de maneira rigorosamente simples: o diálogo (EDUCADOR GGG).

Do mesmo modo, é possível afirmar que “[...] é impossível concluir a leitura desta obra do mesmo jeito que se iniciou” (EDUCADOR 5). Logo,

Nosso papel como educadores, após a leitura de uma obra como esta, é permitir que essas mudanças ocorram, trazendo a educação libertadora, o pensamento crítico para dentro de nossas salas de aula e modificando o “ranço” que muitas vezes permeia nossas relações escolares (EDUCADORES P).

“A escolha desta obra deu-se devido à necessidade que senti de transformar o modo como as aulas têm sido ministradas ultimamente nas escolas” (EDUCADOR B). A escola, mesmo ainda sustentada pela gênese da difusão do código escrito, se depara com a terceira onda anunciada por Tofler - uma consequência do “choque do futuro”. Com isso, percebe que aprendizado tem força cada vez mais nas “cabanas eletrônicas”, o que leva a crer que ocorre uma revolução no pensamento (OZMON e CRAVER, 2004).

Será?

No entanto, de que valem as cabeças cheias, se estão cada vez mais vazias? (MORIN, 2000). De que valem as cabanas eletrônicas se se desconhece a própria casa, a própria escola? Logo, há uma legião de alienígenas do conhecimento traduzido pelo (re)conhecimento de si.

“[...] Se quisermos transformar a educação, precisamos estimular os professores, os alunos, as comunidades, as equipes das escolas, a fim de vencermos o medo, estimulando ao diálogo, à curiosidade epistemológica, ousando cada vez mais no contexto escolar” (EDUCADOR 1).

Mesmo com medos, é preciso não idealizar a escola, mas aprender a reinventá-la; como via dessa sustentação, (re)aprender a pesquisá-la “com” e “por” quem a faz no seu dia a dia!

7.4 PELAS OUSADIAS

Agora eu vou sonhar¹²⁶

Titãs

Composição: Sérgio

Agora eu vou sonhar
 Eu vou sonhar mais alto
 E cada sonho meu
 Há de tornar mais leve o salto
 Agora eu vou sonhar
 Eu vou sonhar mais livre
 E vou pedir a Deus
 Que o sonho não me escravize
 Sem deixar de convencer
 Sem me repetir
 Sem deixar de comover
 Agora eu vou prosseguir
 Agora eu vou sonhar
 Eu vou sonhar maior
 E cada sonho meu
 Há de criar-se ao meu redor
 Agora eu vou sonhar
 Eu vou sonhar a verdade
 E vou pedir a Deus
 Que o sonho não me despedace.

O que é a ousadia?

Ousadia é a qualidade do ousado, aquele que tem coragem, audácia ou atrevimento. O radical da palavra ‘ousar’ vem do latim vulgar *ausare*, derivado de *ausus*, do verbo *audare*, que carrega o sentido de audaz, destemido, corajoso, de igual modo para alguém que decidir-se a empreender, tentar com audácia, com temeridade, a imprudência. A

¹²⁶ A letra da música contém citação do discurso público de Martin Luther King – “I have a dream”, de 28 de agosto de 1963, em Washington, conforme publicação no *site* da Banda Titãs, disponível em: <<http://www.titas.net/sacosplasticos/index.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

palavra ainda carrega consigo o significado de ganho decorrente de uma decisão (LARROUSE, 1999).

Ousar carrega o perigo de se perder o equilíbrio e, até mesmo, perder-se no desejo. Mas, pelo viés da coragem, é possível afirmar que sua aderência adjetivada, a partir do termo ousado, exprime sonho pela mudança.

Por esses argumentos, é possível se ver o arranjo da alternância.

O sonho pela mudança está para a ousadia assim como a ousadia está para o sonho de mudar.

O tríptico – ousadia, mudança, sonho - refere-se à maturação de idéias, de compromisso; logo, isso se dá com certo projeto, como um foco, meta a alcançar.

A ousadia alcançada permite mudar o cenário da ação. Admite a radicalidade pelas mudanças. Exige também a compreensão de que os limites e a radicalidade da (re)transformação percorrem o caminho trilhado pela autoridade coerente com a democrática, que, fundada na certeza de sua importância, impõe-se pela liberdade dos educandos e para a construção de um clima de real disciplina, sem jamais minimizar a liberdade. A autoridade coerente com a democracia reconhece a eticidade das mulheres e dos homens no mundo. A autoridade coerente com democracia jamais se omite (FREIRE, 2007a), pois carrega a materialidade do sonho pela mudança.

O sonho freireano pela radicalidade da mudança possível carrega a insígnia: “é preciso que se brigue para que a justiça social se implante antes da caridade” (FREIRE, 1998)¹²⁷.

A assunção em desenvolver análise, pelos elementos originários de resenhas, de apontamentos e notas reflexivas dos educadores, pelas incursões discursivas, os quais remetessem às suas ousadias no cotidiano da prática, sugeriu a radicalidade em busca da expansão de raízes, de ramos germinados, que possibilitassem perceber como os educadores embarcam ao desafio de protagonismos propositivos, audaciosos da própria história educativa. Práticas, olhares, interrogações que permitiram dizer que se deixou de lado o papel de espectadores, assumindo estado de ousadia e coragem.

¹²⁷ Vídeo “Um educador libertado”, apresentado durante Congresso Paulo Freire: Ética, Educação e Utopia, na UNISINOS (1998).

Trata-se, portanto, de dialogar com os argumentos discursivos que licitam alternativas que, mesmo perante os riscos inerentes, abdicam da comodidade, do pouso e do repouso. Argumentos acerca das feitura ante as adversidades, desventura não permitiram perder o sonho pela mudança, pois permitiram resistir pela reinvenção das lutas educativas que emitissem a (re)transformação do processo educativo.

Ousadia com sonho pela mudança, pela materialização do projeto de sua reinvenção é o que alicerça as narrativas que seguem.

7.4.1 Ousadia da rigorosidade metódica

Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico. Não é conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha na aproximação do objeto (FREIRE, 2000d, p. 78).

O projeto humanizador de Freire alicerça-se na aceção de que o homem pode e tem condições de criticizar a realidade em que vive. Logo, é capaz de criar projetos para a sua atuação pela via de acesso da criticidade e consciência de sua própria realidade, bem como projetar sua superação de modo rigoroso e metódico.

Os estudos da obra freireana permitem afirmar que a rigorosidade se constitui como elemento de profunda preocupação de Freire, especialmente a partir da década de 1980. Compreende Streck (2010) que provavelmente isso se deva por dois fatores. O primeiro é o desejo de reafirmar que a educação libertadora não é sinônimo de educação sem autoridade, uma vez que Freire admitia a condução e a direção do educador. O segundo está ligado às recorrentes interpretações de alguns acadêmicos¹²⁸ de que sua obra carecia de consistência e coerência teórica.

O adjetivo “metódica” expressa a insistência de Freire no sentido de que o ensinar não se esgota na abordagem de um conteúdo, mas se alonga na preocupação com as condições permanentes de uma aprendizagem permanente. Sinaliza também o fato de que se transformar em sujeito do processo de prender exige disciplina,

¹²⁸ Assinala o autor que tais suspeitas se devem bem mais pela ordem oral de que pela escrita.

esforço e permanente autovigilância com relação ao “pensar certo” e ao “pensar errado” (STRECK, 2010, p. 362-363).

O seu fluxo argumentativo tem herança registrada, de modo particular, nas obras “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” e “Pedagogia da autonomia”. Nelas se observa a recuperação traduzida do autor pelo comprometimento com o projeto humano, a partir da rigorosidade metódica.

Essa rigorosidade, por sua vez, não se confunde com autoritarismo ou ausência de afetividade.

Rigor, nessa perspectiva, não se confunde com rigidez; é seriedade. “O rigor não é universal, é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (EDUCADOR Y).

Pela relevância dessa inserção no processo educativo, com o viés de libertação, assinala-se que se trata de elemento articulador entre o senso comum e o conhecimento científico - dueto que conduz à construção de conhecimentos que efetivamente venham a mobilizar a capacidade de aprender para desequilibrar, transformar o que está posto.

Daí a seriedade em observar, levantar problemas, denunciar, interpretar à luz de reflexão teórica e assim anunciar alternativas de superação. Daí a seriedade ser a ousadia “da” rigorosidade “com” rigorosidade:

[...] estamos acostumados a receber e cumprir ordens. A educação libertadora é rigorosa exatamente porque exige que participemos da nossa formação, que sejamos responsáveis por nossas escolhas. [...] rigor não quer dizer rigidez e que o rigor “vive com liberdade e precisa de liberdade”. [...] a abordagem dialógica pressupõe uma busca permanente e metódica de rigor e se o professor não demonstrar isso através da ação ele estará faltando na sua porção de libertador (EDUCADOR 1).

A ousadia da rigorosidade metódica está articulada a resultados, os quais, com maior exatidão, vão se permitindo em achados, descobertas, materialidade de sonhos. Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, o que se impõe é tentar entendê-la em suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la, é preciso, antes, compreendê-la. Para compreendê-la, no sentido radical, não é possível, pois se prescinde de “percepção lúcida da mudança”. Com a metodização, é possível produzir o projeto humano menos feio. Um

projeto que se define “[...] com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política” (FREIRE, 2000c, p. 42).

Aos projetos, enquanto desenho do mundo, da vida menos feia e mais digna, o sonho é necessário aos seus sujeitos – que, transformadores do mundo, não o são adaptáveis. Aos projetos é necessário rigor, para que a materialidade do sonho se confirme. Assim,

O professor não pode agir por impulsividade, achando que o conhecimento vai ocorrer por acaso, que a luz iluminadora abrirá os caminhos e o cérebro de seu discente será abençoado. Para o conhecimento chegar, necessita disciplina, responsabilidade, organização de um projeto. Isso é rigorosidade metódica proposta pelos autores. Ela pode aparecer, por exemplo, ao solicitar uma leitura. O aluno deve agir de maneira concentrada, criticar quando necessário e tudo isso ocorre dentro da aula libertadora, sendo uma maneira séria, concentrada (EDUCADOR KKK).

A seriedade com que se constrói a vida digna está desde os grandes sonhos até os pequenos, na coisa miúda - infinitamente relevante. É ousadia de sala de aula rigorosamente metódica com o conhecimento:

Outra questão levantada como parte do rigor na sala de aula dialógica é a leitura séria. [...] o professor precisa ensinar o aluno a ler criticamente: ler junto com ele, desafiá-lo, sugerir outros capítulos, discutir juntos. Isto é melhor do que obrigá-lo a ler trezentos livros (EDUCADOR V).

Por essa mesma ousadia, o educador Z afirma:

[...] mesmo sendo rigoroso, o professor transformador não utiliza o currículo de transferência de forma mecânica e, sim, sabe como o conhecimento requer disciplina. Ser rigoroso permite manter-se firme no sonho de uma pedagogia da liberdade. É manter o curso como estrutura e rigor na criticidade do método dialógico (EDUCADOR Z).

A rigorosidade metódica compreende que a experiência da sala de aula é regada pela crítica, leitura, interação, debate, sistematização, pela constante revisão de mundo, de vida, de pessoa, do conhecimento; que a sala de aula compreende a ousadia rigorosa pela participação.

O rigor é um desejo de aprender, uma busca de resposta, um método crítico de aprender; talvez seja também uma forma de comunicação que provoca o outro a

participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Estes acabam sendo excluídos da busca, da atividade do rigor, onde tudo lhe é dado pronto para memorizar e assim reproduzir o que os rodeia (EDUCADOR FFF).

Trata-se, acima de tudo, de uma ousadia pela constatação do entendimento de educação libertadora:

Quase como um jogo de cartas. Enquanto o adversário executa a jogada, recrio suas intenções e, ao mesmo tempo, invento minha jogada. Neste sentido, Freire ainda destaca que o grande objetivo do livro é causar algum mal-estar entre os leitores. Segundo ele, o livro só terá sido importante, só terá rigor se nos propiciar algumas incertezas. Neste contexto, insere-se o conceito de rigor, Ira (p. 14), sintetiza a definição de Freire assim: “rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender”. Confesso que me encantei com esta definição. Uma definição para rigor que contradiz nossa cultura; onde rigor é visto como sinônimo de rigidez, crueldade, inflexibilidade e até maldade. Freire (p. 14) ainda diz “eu me sinto rigoroso se provoco você a ser rigoroso”. Freire me leva a concluir que o professor rigoroso é exatamente aquele que leva seus alunos a uma atitude de busca e construção do conhecimento e não apenas de memorização (EDUCADOR GGG).

É com ousadia que se observa a necessidade de alterar tal pensamento: que se trate a sala de aula sem vestígios de neutralidade, recorrendo ao entendimento do tipo de educação que se pretende desenvolver, “a favor de quê” e “contra quê”, “com quem” e “para quem”. “É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2000c, p. 44).

A ousadia da rigorosidade metódica permite o entendimento de que o papel do educador não é de imposição, mas de posição pelo gosto da liberdade - uma radical recusa à ordem desumanizante, como sugere o Educador 4:

[...] é preciso lutar com amor, com paixão, para demonstrar que o que se está propondo é absolutamente rigoroso. “Rigor” esse que não é sinônimo de autoritarismo e que não quer dizer “rigidez”. É um “rigor” que vive com a liberdade, precisando dela e sendo criativo. É importante mostrar, na prática, que a educação libertadora trabalha com direção e rigorosamente, mas com liberdade, pois sem ela não poderíamos ser criativos, apenas repetir o que nos é dito ou apresentado. O conhecimento requer disciplina, assim como a abordagem da realidade reconhece que o próprio fato de ser rigoroso e disciplinado está se fazendo no tempo, na história. Não é só uma atitude individual, mas também uma atividade social. Conhecemos algumas coisas da realidade através de outras pessoas e com a comunicação entre elas. Com isso adquirimos uma compreensão

crítica muito maior. Isto é o que Paulo chama de “rigor rigoroso”: é ultrapassar opiniões através do domínio da razão de ser dos fatos (EDUCADOR 4).

Compreende-se a rigorosidade metódica como ousadia exigente.

Cabe aqui o registro da ousadia exigente do educador ao escrever que:

Na pedagogia libertadora, o professor deve mostrar rigor e autoridade, ao contrário do que muitos pensam. Pensam que a educação libertadora e dialógica não é rigorosa. Esse pensamento é verdadeiro se o professor for descomprometido e mal preparado (EDUCADOR QQ).

A ousadia é rigorosa pelo testemunho da seriedade com que Freire desenvolveu sua prática rigorosamente ética, prática que não permitiu silenciar as injustiças por mudanças sociais, que se fundam em riscos ousados, como segue:

No livro Medo e Ousadia – O cotidiano do professor, Paulo Freire trata da exigência necessária de posicionamento firme quanto à possibilidade de transformação da realidade injusta e excludente que aí está, apresentando possibilidades concretas para realizarmos estas mudanças, a partir da nossa prática pedagógica cotidiana na escola. Não há mudança sem riscos e nós precisamos ousar para mudar, dando lugar à esperança e à coragem (EDUCADOR WW).

Ousadia sem espontaneísmo, ousadia sem imposição - é essa ousadia que o Educador 15 registra:

Rigorosidade metódica se apresenta como uma característica necessária, até mesmo imprescindível na formação do educador. É a falta dela, ou suas limitações que provocam uma das batalhas freqüentemente travadas entre membros do processo educativo: a licenciosidade.

A obra “Medo e ousadia” elucida aos educadores a confusão recorrente entre o rigor e autoridade. Recupera que é preciso ultrapassar a constância de um pensamento desprendido de responsabilidade, um modo espontaneísta de educar.

A ousadia exigente da rigorosidade metódica compreende que o processo pedagógico se dá pela comunhão entre educador e educando; que se manifesta como um exercício crítico e permanente de se repensar a própria prática a assim fazer dela teorias que sustentem novas práticas.

A ousadia metódica é a que não nega a direção ao processo pedagógico:

Tentamos realizar sempre o nosso trabalho deixando o autoritarismo que o professor, muitas vezes, carrega consigo, de lado. Mas também não podemos deixar o professor “bonzinho”, assim como é conhecido o professor que deixa os alunos tomar conta da aula e fazer o que pretendem, se manifestar em nós (EDUCADOR A).

Essa ousadia entende, como continua o mesmo educador, que

A construção da docência não é uma anarquia de idéias. O professor não possui um “saber neutro” como é proposto por algumas ciências. O professor, munido de suas convicções e experiências, propicia “o tecer de uma realidade” advinda das opiniões e materiais diversos escolhidos por seus alunos (EDUCADOR A).

Logo, trata-se de ousadia rigorosa, emblemada pela direção, pela autoridade; ousadia rigorosa pela autoridade de “relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumam eticamente. Autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2007a, p. 92). Ousadia rigorosa que

[...] envolve em sua estrutura o rigor e a autoridade. Parece incoerência recorrer a termos tão utilizados pela educação tradicional, mas a re-elaboração do significado de tais termos dentro da educação libertadora a fazem diferente e coerente com suas propostas (EDUCADOR OO).

É com essa ousadia que o educador 13 anuncia

a defesa incondicional da autoridade do educador e sua aversão ao autoritarismo. Para os autores, sua autoridade reside no fato mesmo de ser responsável por conduzir o processo de construção do conhecimento, na dialogicidade avessa às práticas conferencistas e no respeito à linguagem dos educandos.

Contudo, permite-se indagar:

Mas de que forma isso pode acontecer, sem que caia no desrespeito e na permissividade de todos os envolvidos no processo educacional? Como mostrar que é possível transformar um ambiente infestado de desilusões e medo em um ambiente de qualidade, credibilidade, respeito e inovação? (EDUCADOR 9).

Como se aprende e como se ensina a ousadia pela rigorosidade metódica?

A elaboração de um “cerco epistemológico” (FREIRE, 2000c) é o meio de se construir o processo pedagógico mediado pela rigorosidade metódica.

A rigorosidade está agregada à seriedade com que se encara a educação, pelos sonhos encarnados. Tem a ver com o sentido ético com que se impregna do desempenho da mesma; com o equilíbrio emocional com que se a efetiva e com o brio com que por elas se briga. Tem a ver com a contínua superação de hipóteses erráticas, pelas quais ocorre uma aproximação metódica que possibilita a apreensão da razão de ser (FREIRE, 2000c).

A ousadia está no entendimento de que o

Rigor está para a educação libertadora assim como autoritarismo está para a educação tradicional. A um vacilo do professor, uma atitude permissiva pode caracterizar sua ação como uma ação sem seriedade, sem rigor e ele é responsável pela irresponsabilidade intelectual de seus alunos, porque para Freire o conhecimento requer disciplina! Não podemos passar a idéia de que a sala de aula libertadora é fácil. Antes, sim, a sala de aula libertadora deve ser o local onde a realidade é analisada, interpretada, lida rigorosamente, de forma que os estudantes se apropriem de tal forma desta realidade que passem a operar transformações no seu entorno social (EDUCADOR GGG).

A ousadia com rigorosidade metódica compreende que experiência é regada pela crítica, leitura, interação, debate, sistematização, pela constante revisão de mundo, de vida, de pessoa, ma vez que “O rigor existente é o compromisso de avaliar e re-avaliar sua prática, de ter clareza de objetivo e ser criativo para alcançá-lo (EDUCADOR OO). “[...] devemos ter claro que a abordagem libertadora não é um cada-um-por-si, um laissez-faire” (EDUCADOR 12).

Portanto, se concluimos a leitura da obra motivados para realizar uma prática mais dialógica, menos autoritária, devemos, antes de mais nada, nos comprometer com a rigorosidade metódica que deverá pautar nossa ação e nossa busca permanente de conhecimento e de desvelamento da educação que desejamos desenvolver com nosso aluno. (EDUCADOR GGG).

Por essa ousadia com rigorosidade metódica é que se continua assinalando a potência da obra “Medo e ousadia”, que merece andarilhagem rigorosa e metódica, de modo a pontuar sua relevância enquanto legado que atenta à reinvenção da educação.

7.4.2 Ousadia de continuar aprendendo com o outro, com o próprio educando

Ninguém escapa da educação, assegura Brandão (1995), quer seja na casa, na rua, na igreja ou na escola. De um modo ou outro, de muitos modos, envolve-se a vida. Aprende-se para ensinar, para também aprender, para ensinar e aprender. Assim não é oportuno falar em educação, mas em educações.

O ser humano é construído “pela” e “na” cultura, é histórico, logo suas educações são produzidas pelas aprendizagens estabelecidas entre o meio e o outro.

Quando se ensina algo, o que se deseja é que o outro assimile o conhecimento e que isso o remeta para outros conhecimentos. As aprendizagens orientam-se pela capacidade de se extrair elementos a “qualquer tempo da vida” para “todo o tempo da vida”. As aprendizagens possibilitam a recondução humana da própria realidade. Logo, a legenda “aprendizagem é a mudança de comportamento” tem seu fundamento.

Aprender está associado à atenção difundida, ao significado atribuído, ao estado de pertinência. Aprender é estado de ousadia indagativa, como:

[...] questiono-me: O que é aprender? E o que é ensinar se hoje vejo a sala de aula como um local de transmissão de conhecimento, como se o conhecimento pudesse simplesmente ser passado a outro como uma doença? Como o aluno enxerga a escola? (EDUCADORES BB).

Aprender é mote recorrente de análises reflexivas do processo educativo, principalmente porque sugere, para além da alternância de lugares entre educador e educando, que sejam valorados os conhecimentos produzidos de cada um desses sujeitos.

Os anos distantes de minhas experiências no SESI, de meu aprendizado intenso com pescadores, com camponeses e trabalhadores urbanos, nos morros e nos córregos do Recife, me haviam vacinado contra a arrogância elitista. Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos: o objeto de conhecimento (FREIRE, 2000b, p.47).

Trata-se de aprendizagem que viabiliza os modos sustentáveis de “com-viver”, que amplia o universo de conhecimentos e que auxilia na intervenção da realidade. Trata-se de

aprendizagem promovida pelos modos e lugares com que se permite aprender a aprender ao aprender.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2000b, p.47).

É sobre essa aprendizagem, cheia de educações, entre educandos e educadores que se emergiu à categoria em destaque. A incidência de registros focalizou que a interação, o modo intercambiável de estar ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando “o” e “com” o outro, continua a ser fonte de interesse dos educadores.

Logo, trata-se de outra ousadia, uma ousadia que reitera o muito que se lê, mas que nem sempre se reconhece na prática: aprender, com o outro, o próprio educando.

A ousadia que compreende que não há docência sem discência (FREIRE, 2007a); que seus sujeitos, mesmo com as diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro - quem ensina, aprende ao ensinar; quem aprende, ensina ao aprender, por conseguinte, quem ensina, ensina alguma coisa. Ousadia que se incorpora à educação libertadora que parte

[...] do aprendizado e vivência do aluno. Não há um manual que diga como e porquê fazer, sendo que as discussões geram o aprendizado, fazendo crescer o aluno e professor, firmando um elo de aprendizado. Ele é criativo; não padronizado porque é dado o conteúdo, mas não de forma conteudista (EDUCADOR KKK).

A ousadia de aprender para ensinar, na perspectiva da libertação, não se restringe à simples transmissão do conhecimento em torno de certo objeto ou conteúdo. Ensinar nessa perspectiva é fugir da cristalização e coisificação do conhecimento. É bem mais amplo, pois não se trata de um processo de redução do outro ao objeto do conhecimento. É preciso ensinar a aprender a aprender a partir do que já se sabe para saber um pouco mais e cada vez melhor.

Ensinar para aprender implica entrecruzamento, impregnação do discurso de quem educa por quem é educado, para que ocorra significação profunda do objeto a ser ensinado.

Nesse contexto, educador e educando se alternam pelos poderes, pelas posições, sem perder a diretividade do educador.

Entretanto, esses estados de alternâncias não parecem tão óbvios assim, nem mesmo confortáveis, pois “[...] o professor ainda teme a transformação e carrega o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes” (EDUCADOR Y).

Contudo, a ousadia vai extrapolando e se impondo à assertiva acima, ao admitir que “Transformar-se em um educador libertador é imprescindível, porém causa temores para muitos, pois se sentem constrangidos e intimidados em ter que reaprender e recriar sua prática pedagógica” (EDUCADORES JJ). Ao extrapolar-se, reconhece a importância do estado de alternância dos seus sujeitos à educação libertadora.

A admissão do estado de alternância entre os sujeitos admite a humildade em continuar o estado de aprendizagem, uma vez que “Durante o ensino, cada um dos sujeitos é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro e vice-versa. Aí ocorre também aprendizagem” (EDUCADOR 9). Logo, trata-se de “Humildade de estar aberto a novos conhecimentos, humildade em professores e supervisores perceberem que aprendemos através da troca de conhecimento” (EDUCADOR SS).

Aprender se dá pela compreensão de não ser “como” o outro, mas “com” o outro. Desse processo de humildade pela aprendizagem com o outro, é que se acredita

[...] que ensinar é um processo de troca entre aluno e professor, onde ambos aprendem e crescem como seres humanos. Uma das principais mensagens que o autor escreve a nosso ver é o significado de ensinar com humildade pelo que faz. Os supervisores e professores devem ter em mente que a humildade é um exercício que deve ser praticado dia a após dia, de maneira que reelabore o processo de aprendizagem (EDUCADOR 11).

A ousadia atenta para o estado de alternância entre os sujeitos e compreende a humildade como elemento inerente que, ao mesmo tempo, revigora o ideário da educação libertadora.

Reconhece-se que não se trata de nenhuma nova ousadia ao largo do corpus teórico da educação libertadora, contudo é altamente relevante que se tenha como amostra a ousadia presente no contexto histórico, político .

O primeiro passo é criar um ambiente democrático, em que as regras sejam discutidas seriamente e coletivamente, onde fique claro que as normas estabelecidas serão vivenciadas e executadas porque as pessoas assim a criaram e estão dispostas a seguir de forma responsável, em que todos estão engajados numa luta que faça sentido, que leve a resultados eficazes e não num puro ativismo neutro, sem sentido político e ideologia, pois política e ideologia têm educabilidade (EDUCADOR 6).

Desse modo, a ousadia que aí se inscreve admite ensinar pela direção do educador, ao mesmo tempo que se desdobra em direção do educando. Trata-se de ousadia que reconhece que o ato de conhecer o ensinado é firmamento democrático de educação.

Essa ousadia é

[...] a questão ética com a democracia [...]. Nela os alunos podem construir posições totalmente distais dos professores, e estes defenderem suas convicções, daí o processo de “falas e escutas” democráticas e dialógicas. Pois, sem o diálogo, esta práxis inexistente. E também não é uma receita de bolo (EDUCADOR 12).

Outra ousadia é a da negação de neutralidade de ser humano ligado pela aprendizagem. Trata-se de ousadia intencional que requer a (re)transformação, mesmo reconhecendo seu longo percurso, como registrou o educador:

Mostrar a face verdadeira sem dar a ilusão ao concordar sempre com os alunos, nem “lavar as mãos”, num ato de ficar fora e dizer sim ou não quanto à exposição das ideias e ideias dos alunos. A atividade de educar não será a primeira, nem a última, muito menos a que fará transformação do mundo, mas será uma semente caída na terra, germinando uma planta que fará a diferença na humanidade (EDUCADOR 5).

Ensinar o que se conhece é (re)conhecer o objeto já conhecido, é se refazer da cognoscitividade na cognoscitividade do educando. Logo, toma-se o ato de conhecimento pela busca de saber o que se ensina, para então provocar o ato de conhecimento também no

¹²⁹ Quando ainda se fala de libertação, emancipação é comumente sugerido se tratar de discurso sem valia, sem lugar para fecundar. Afinal, os tempos são outros... Serão? Mas as desigualdades são as mesmas ou, ainda, maiores.

outro. Ensinar torna-se, assim, ato de criador e de crítico (FREIRE, 2000c), ato ponderativo, sem se esmorecer pelas dificuldades de ensinar para também aprender e assim se fortalecer na ensinagem pela aprendizagem. Nesse sentido, expressa-se o educador:

[...] na intenção de agregar saberes aos quais vou construir com meus alunos. Com a práxis dialógica é possível a mudança e para melhor. Sei que não basta querer; a mudança é exigente e é claro que existem alguns obstáculos e não são poucos. Faz-se necessário buscar estratégias fundamentadas nas teorias e ações inovadoras e concretas. Chega de discurso. A hora é de ação e cada profissional deverá descobrir o seu caminho (inexistem receitas ou bula). É óbvio que existirão “altos” e “baixos”, e é assim que ocorre o processo de ensino-aprendizagem da vida (EDUCADOR A).

Pelas experiências solidárias de saber - não pela sua acumulação mecânica, ou pela manipulação que conquista as consciências, que de modo antidialógico são outras formas de colonização humana -, é que inscreve a ousadia do Educador 1:

Não podemos pensar que nossos educandos memorizem enormes quantidades de livros e que decorrerá a aprendizagem. É impossível medir o conhecimento pela quantidade de livros trabalhados se o educando não tiver compreensão e entendimento dinâmico, ultrapassando o currículo determinado.

Aprende-se e transforma-se continuamente - é a ousadia que aponta o Educador KKK:

Todo esse movimento visa evitar o desgaste do ensino e aprendizagem; afinal são novos modos entre discentes e docentes, no ensino. Temos que levar em conta que para ocorrer há um período de transição, pois alguns professores estão em mudança e outros já mudaram; alguns querem esta mudança, outros não. Toda mudança vem com um pouco de receio, devido ao fato de que os professores reaprenderão, e os alunos, de certa forma, os ensinarão (EDUCADOR KKK).

Com ela é possível assinalar que a ousadia está na compreensão de que aprender está para todo o longo ciclo educativo, o ciclo da própria vida. Tais ciclos são ressignificados pelo lugar que se ocupa no mundo e das intervenções efetivas que se produz nele.

Essas intervenções se dão pelas (re)aprendizagens originárias de relações de vivências - relações dialógicas de “com-vivência”. São vivências em que o “com-viver” se

firma como elemento caro. (Re)aprender por meio de tais relações entre si possibilita um movimento dialético de estar se educando continuamente (BRANDÃO, 2002).

Logo,

Se tudo é aprender e o aprender tem as suas idades, então o que pode haver é um modo de viver a aprendizagem em cada fase da vida. E, note-se bem, o presumível desaprender da última é, na verdade, um des-aprender, um re-aprender. Um deixar-se ficar com o já aprendido na condição de remanejar, de reconstruir. De deixar que se apague tudo o que não serve a um mergulho na máxima [...] De meus conhecimentos e de minhas idéias, de minhas imagens, de meus devaneios e, enfim, de meus aprendizados ao longo de toda a vida, para que o que reste deste remanejamento da vida inteira seja a decantação pessoal de todo o aprendido e de todo o vivido ao longo de uma existência, cuja vocação é abrir-se ao inesperado. E é escancarar-se ao construir saberes, decantar idéias, aprender sempre (BRANDÃO, 2002, p. 397).

A ousadia da aprendizagem com o outro é processo de partilha compartilhada, amplamente assinalada pelo Educador 6:

[...] vivo de trocas com o meu aluno. [...] olhando caderno, escrevendo com ele, conversando muito. Vou para a *internet* com ele e não sei muita coisa, e não se trata de apenas mexer na ferramenta [...] não dou conta de muitas das coisas que ele pesquisa, então vou lá e aprendo também com o que ele descobriu.

Essa ousadia de aprendizagem reconhece que educar e se educar é estabelecer processos ativos de partilha compartilhada, de saber por meio do progressivo ensino pela progressiva aprendizagem. Nessa interação, o que importa não é aprender apenas para “saber as coisas”, mas “saber a aprender”, para continuar aprendendo.

Além disso, a ousadia de aprender exige sensibilidade, conquista, cuidado, regra, como escreveu o Educador 26:

Como trabalho com crianças e adolescentes, percebo que com as crianças é bem mais fácil despertar o interesse pela matemática, o quanto ela é mágica, e como ela está em tudo ao nosso redor, e a grande importância do conhecimento. Já com os adolescentes o meu desafio é bem maior; eles estão com os hormônios à flor da pele, além de que eles já têm o conceito que a matemática é sem graça e monótona. Aos poucos estou conseguindo alcançar meu objetivo de despertar o interesse pela matemática.

Vive-se um tempo em que não se quer apenas ouvir, pois já o fazem ouvindo e vendo televisão. Não se quer apenas falar. Quer-se ouvir sobre si, não em apenas breves

silêncios de quem tolera a intervenção do outro, mas pelo fato de quem ensina é o coletivo que também aprende.

A ousadia de aprender com o outro está no registro do educador: “Foi com eles que aprendi que estava novamente aprendendo o que acreditava que já sabia. Só que agora entendi que, mesmo do que já sabia eu sabia ainda pouco, por isso (re)aprendi” (EDUCADOR B). É o cunho do conhecimento que se transforma em (re)conhecimento.

É a partir da ousadia que se permite afirmar que o educador e o educando, sujeitos que se medeiam, que se problematizam pelo conhecimento, o tornam um (re)conhecimento. Logo, o (re)conhecimento é gerado pela aprendizagem que conduz sedimento ao conhecimento, promovendo um novo significado ao mesmo. Esse (re)conhecimento é produzido historicamente através de uma relação de respeito pelas diversidades num viés democrático e cooperativo.

Ensinar o conhecimento para o (re)conhecimento se (re)transforma em elemento fundamental da prática docente libertadora exigente. Com ele, a autonomia do educando se fortalece, num estado de companheirismo com o educador num estado de autônomo.

A autonomia, "ser para si" (FREIRE, 2007a), que “[...] nos convoca a tomarmos em nossas mãos nossos destinos e mostrarmos-nos humanos, verdadeiramente humanos” (EDUCADOR 4) inaugura a libertação.

Logo, o dueto (re)conhecimento e autonomia compõe a ousadia de aprender com o próprio educando, pois “[...] esses pequenos me dão um *show*; a cada dia é uma novidade. Graças a eles, sinto-me viva. Parece que continuo com a mesma idade. Viver junto deles é o que me revitaliza” (EDUCADOR C).

Esse dueto firmado pela ousadia é caminho para aprender e ensinar, ensinar e aprender que não detêm prescrições, pistas, sem muitas respostas. Contudo, considera possibilidades, limites e alternativas que possam encaminhar a uma prática que (re)transforme quem ensina e quem aprende.

Trata-se de caminho marcado por desafios na busca de uma educação solidária, originária da gestão social dos significados e dos poderes nos seus múltiplos contextos sociais da vida cotidiana.

É uma educação vinculada à possibilidade de construir referências comuns no plano ético e político de práticas, as práxis, que legitimam a realidade de direito para todos. E a

“[...] práxis só se aprende fazendo, tentando, escorregando, errando, reiniciando,... no aprender e no ensinando com os alunos” (EDUCADOR 24).

7.4.3 Ousadia de qualificar os espaços de formação em (re)transformação

O pensamento que circunda o processo de formação docente não é novo. Continua com muitas das mesmas perguntas, ou ainda, indigna-se por muitas das questões sobre as quais, há mais de 30 anos, se fez debate: os velhos receios, as armadilhas, as mesmas ousadias.

Como questão evidência, pelo breve recorte, observa-se que a formação docente recebeu força, no cenário brasileiro, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, sendo objeto em conferências, seminários, debates acadêmicos, publicações sobre educação.

Como garimpa Nosella (2005), foi há mais de 20 anos que o debate sobre o compromisso político e a competência técnica do educador promoveu destaque. A polêmica da dicotomia entre o educador-político e o educador-técnico se firmava pela conjuntura política da época e dava elementos para esse debate.

De um lado, o desequilíbrio dos governos militares, que aos poucos repassam o poder aos civis, enfatizando a dimensão tecnológica, as competências específicas e a prática do ensino como treinamento, defendendo a neutralidade técnica da dimensão pedagógica. Do outro lado, a emergente democracia que destacava o sentido e a necessidade do engajamento político da prática científico-pedagógica, defendendo o compromisso político inerente a quaisquer atividades pedagógicas.

Recupera Nosella que o debate se acirrou a partir da publicação de Guiomar Namó de Mello, “Magistério de I Grau - da competência técnica ao compromisso político” e da publicação de seu artigo: “O compromisso político como horizonte da competência técnica”, na revista “Educação e Sociedade”. Em sua obra, Mello reconhece a capacitação profissional como ponto crítico, uma vez que se imprime caráter político à prática

docente¹³⁰. Já Nosella responde com críticas à tese da autora, que operava pela “[...] justaposição entre o ato técnico da prática pedagógica e seu engajamento político, considerando-os dois momentos sequenciais e, portanto, separados” (NOSELLA, 2005, p. 225).

Assim, o entendimento da competência técnica como categoria isenta dos interesses de classe, que ora pode ser entendida como incompetência, é recorrente de uma visão subsidiada por um modelo cultural e historicamente determinado, “[...] pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura” (NOSELLA, 2005, p. 225). Imediatamente, tratava-se de duas concepções de cultura: enciclopédica (burguesa) e a histórica (proletária), tornando inconcebível uma técnica universal, neutra e prévia à opção política do educador.

Por esse discurso, observa-se o deslocamento do sentido de “professor” para “educador” como resultado da transição do autoritarismo militar para a democracia - o conceito de educador transcendeu o de professor (NOSELLA, 2005, p. 226).

Artefato interessante, da continuidade desse debate, foi o encontro entre as obras de Freire e de Gramsci, exponencial pela visão teórica implicada do fenômeno escolar e de sua relação com a sociedade, com a economia e com a política.

Pelo inventário de Nosella (1998), foi a partir da década de 1970 que o espólio gramsciano se adequou de modo especial às esquerdas brasileiras¹³¹. Nelas, especialmente aos educadores, Gramsci foi representado pela imagem de

¹³⁰ O que na obra “Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio”, em 1996, Mello recupera parte de seu ponto de vista, registrando que: “[...] a competência técnica e o compromisso político, a eficácia e a loucura se conciliam dentro de mim, permitindo-me superar a alienação, quando descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for efetivamente apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos partidos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos (1996, p. 25).

¹³¹ Essa experiência, assim como o conjunto do legado do processo de debate nessas duas décadas resultou em estímulo para a organização dos educadores, à necessidade do engajamento ético-político, de melhores formações aos educadores. Confirma o mesmo autor que a educação brasileira encontrava em Gramsci seriedade, prestígio teórico, valorização da concepção pedagógica que superasse o velho marxismo ortodoxo e o tradicional didaticismo técnico (NOSELLA, 1998).

[...] marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquirira até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um pedagogo (NOSELLA, 1998, p. 15).

Entre os anos 1980 e ingresso nos 1990, o pensamento pedagógico brasileiro assumiu a extensão do engajamento político. Novos conceitos e novas perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da educação. Despontava-se um quadro complexo social, político, profissional, humano, reinaugurado aos processos de formação docente, tanto inicial como continuada, a necessidade de profundas realizações, reorganizações.

Por esse breve contexto, se compreende que é preciso reformular o problema: De que compromisso político e de que competência pedagógica se está falando? Como ser educador às portas do novo milênio? Rumando à nova década do milênio, as questões se prolongam e agregam outras miragens: Para que ideologia? Por que ser político? Como ser competente? Como entender e aprender a ser educador no novo século?

Nova roupagem para as mesmas discussões?

Entender e aprender a ser educador perpassam pela diretriz da formação que educa. Formação docente que, por não ser neutra, exprime a arquitetura de ser profissional, proficiente, como escrevem os educadores CCC “[...] a formação docente é determinada por uma teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”.

Entretanto, beirando a nova década, nota-se a recorrência da questão do compromisso político: “[...] me pego questionando sobre a dificuldade que colegas educadores possuem em se admitirem politicamente implicados” (EDUCADOR 5). Com ela, a ousadia da implicação política: ousadia corajosa, desejosa de face com nome, de lado, de causa.

A ousadia corajosa anunciada anteriormente foi também sublinhada pelo educador, a partir do contato com a obra “Medo e ousadia”:

Com a leitura da obra freireana reacendeu em mim a ideia de que a postura ingênua precisa de desvelamento e tomada de posição. Essa desacomodação, ou poderíamos denominar de chamada à responsabilidade social, faz com que muitos neguem o caráter político da docência, e o fazem negando essa visão de educação, colocando-a como ultrapassada, superada e incompatível com as novas demandas que nos são apresentadas atualmente (EDUCADOR OO).

A formação docente, inicial e continuada, a permanente, necessita reconhecer que a sociedade que se tem nesse novo milênio é bem líquida e que em muito se sustenta pelo hedonismo, por outros pilares, como já assinalados, que vão da virtualidade à efemeridade; de informação, de tempo livre, com desemprego, com muita inventividade, vácuos, destrutivos, mas também preservadores; de sociedade de barbárie à de solidariedade.

Sociedade paradoxal, encurtada pela acepção de aldeia global (MCLUHAN,1993) e pelas sociedades quentes (OZMON e CRAVER, 2004); encurtada pela volátil expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a consequente fragilidade dos processos de formação daqueles que ensinam; encurtada pela falta de políticas educativas que incidam sobre a realidade, a dignidade, com ideologias que respeitem o projeto humano que se pretende, ou melhor, projetos ousados pelas pessoas e para as pessoas, projetos com intencionalidade.

Freire alertou para essa questão, ao escrever que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2007a, p. 22).

É preciso da ousadia alardeada pelo educador KK:

[...] na educação vemos o “real” desafio democrático. Todo este processo de formação profissional humanizadora pressupõe uma mudança intra e interpessoal. Aqui não interessam discursos vazios. A primeira mudança ocorre “dentro” do profissional, nas suas reais convicções, e a segunda mudança é interpessoal na sua conduta diária, de fato com alunos (EDUCADOR KK).

São políticas públicas libertadoras que emanam “do” povo e “com” o povo educativo, cheias de ousadias. Logo, é fundamental incorrer nas asepsias de políticas públicas educativas que “nada querem”, que “nada dizem”, que “nada articulam”, que “nada provocam”, mesmo que causem desconforto.

Por esse nexos, o educador assinala a ousadia que coaduna com a leitura da obra por não permitir neutralidade:

Não é à toa que a pedagogia libertadora de Paulo Freire cause certo desconforto quando citada em reuniões pedagógicas ou até mesmo em breves comentários com colegas em momentos de troca de experiências. A pedagogia desse grande educador não permite a postura de neutralidade que muitos educadores, assim como outros profissionais, tentam garantir possuir (EDUCADOR D).

A recorrência da ousadia também é denunciante de políticas públicas educativas que se dizem impregnadas de neutralidade, pois

Na realidade, a nossa educação está sendo tratada como prejuízo aos cofres públicos e não como investimento. Não temos mais espaços para reuniões de formação. Mas, mesmo contra o sistema oficial, estamos resistindo com a reconstrução do plano político-pedagógico!!!! Importante aproximação com a realidade vivida!!!!!! Por sermos políticos, não podemos ser ingênuos. Devemos conhecer nossos limites e possibilidades (EDUCADOR QQ).

A formação inicial docente, fragilizada por desafios teórico-metodológicos incapazes de dialogar com as demandas desses tempos, promove, de modo frágil, a produção de teorias e de pesquisas sobre como se ensina e como se adquire o êxito escolar. Trata-se da formação de muitos dos meios acadêmicos, portanto de “[...] um ambiente universitário ultrapassado que torna um aspecto difícil para o profissional da educação que quer inovar e fazer diferente. Ele encontra muitas resistências no cotidiano da prática; o real não é a ilusão transmitida (EDUCADOR DD).

Não se trata da falta de teorias, de estudos, de promoção de debates, pois nunca se estudou e nunca se aprendeu tanto sobre educação, como escreveu o educador:

Os professores conhecem e sabem as teorias, não é isso que nos falta. Devem, sim, contextualizar o diálogo que vai proporcionar novas idéias e novas práticas pedagógicas, novos atos políticos frente a tudo o que se aprendeu e se praticou e se pratica até hoje na escola (EDUCADOR CCC).

Mesmo com uma vasta produção acadêmica, vasta informação, vastos espaços dedicados ao debate sobre a causa educativa, como consentiu o educador, a indagação persiste: “Até que ponto a formação dos professores está preparando para um aprendiz ativo? Como é possível transmitir uma forma de criar novos conhecimentos? Como transmitir para criar?” (EDUCADOR RR).

Logo, é preciso observar a impossibilidade de formação docente, objetar o educador na essência de sua constituição, como alertaram os educadores PPP, escrevendo:

Não somos objeto em nossa formação, pois não podemos ser em nossa profissão. [...] Nos permitimos o posicionamento, como viemos dialogando em aula, de forma política, produzindo uma reflexão coletiva por meio da vivência, da problematização e logo da conscientização das situações, como nos relata Paulo Freire, e assim passaremos a provocar transformações significativas.

Nesse sentido, é cada vez mais constante a preposição de que o espaço acadêmico fomenta posturas sérias e intencionalmente organizadas, posturas balizadas pela expansão e articulação de saberes originários de diferentes campos epistemológicos, dos reais e diferentes cenários escolares brasileiros¹³².

A parcimônia desses saberes reprime discussões objetivas, limitando a elaboração de um *corpus* teórico-prático que produza a alteração das cotidianas vivências educativas. Por isso é que, na formação permanente, admitida por Freire (2007a), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente que se pode melhorar a próxima. Assim o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa ser concreto, que quase se confunda com a prática.

Logo, a instigação em alterar o quadro, o cenário brasileiro educacional está relacionado ao grau de vezes em que recebeu intervenções, provocações por essa possibilidade. Não se trata de provocações ingênuas, naturalizadas, que permitam o discurso do tipo “na teoria é uma coisa e na prática é outra”¹³³. Trata-se de questões reais, como escreveu o educador:

Diante de todos esses fatos, ainda temos uma formação carente de práticas; não tivemos o conhecimento durante a faculdade dos problemas que iríamos enfrentar na nossa vida cotidiana e quando iríamos colocar em prática o conhecimento que adquirimos. Nos deparamos com uma realidade totalmente diferente, onde nos exigem um ensino interdisciplinar com o qual nunca tivemos contato e temos que ir atrás de meios que nos orientem para trabalhar com essa metodologia que ouvimos falar muito durante o curso superior, mas não aprendemos a praticar (EDUCADOR 12).

Carrega-se aqui a preocupação com uma infinidade de rudimentos que possam integrar a constitucionalidade da professoralidade, da educabilidade ao longo dos processos de formação, pois, como assinalou o educador,

¹³² Recupera-se aqui os discursos originários do filme “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim, em que os diferentes cenários de escolas convidam aos esquadriamentos das objetividades e subjetividades cotidianas de 6 escolas do universo brasileiro, muito desiguais e ao mesmo tempo muito semelhantes. É por esses exemplos que se compreende o processo de formação docente. Por choques de realidades com o real.

¹³³ Constantes referências ao que se aprendeu na academia e o que se efetiva na escola.

[...] se têm tão poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras, pois os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. Assim, o problema dos modelos é um dos principais fatores que os professores levantam (EDUCADOR Y).

Contudo, seguiu o mesmo educador, promovendo ousadia, ao escrever que “Talvez seja preciso discutir nossa própria aprendizagem e reaprendizagem, para perceber de que modo chegamos à pedagogia libertadora”.

Com essa ousadia, assume-se a constitucionalidade do educador pelo desenvolvimento das dimensões política, epistemológica e estética de sua própria prática (FREITAS, 2000). Logo, é a partir dela que se possibilita certo entendimento e valorização dos saberes, das trajetórias, enquanto rudimentos circunstanciais¹³⁴ do cotidiano, mas fundamentais à construção do saber e fazer do educador.

Para tanto, a ousadia que segue realinha a assertiva anterior ao considerar que:

O objetivo do processo de formação é refletir e ressignificar as práticas cotidianas da vida na escola. Necessário se faz, então, oportunizar aos sujeitos uma formação que possibilite diferentes momentos de discussão e de aprofundamento teórico, além de vivências no campo real da docência. Só transformaremos o velho e construiremos o novo, quando formos capazes de refletir e compreender nossas ações (EDUCADOR WW).

A ousadia versou sobre elementos fundamentais à (re)transformação necessária. Desse modo, permite-se afirmar que a significação das práticas pelo debate é subsidiada pela teoria e vice-versa, pois são ressignificadoras. A (re)transformação desejada é amparada na capacidade de refletir e compreender a própria ação, como bem assinalou o educador.

A formação docente pelo adorno da sua continuidade, no chão da escola, recebeu instigação dos educadores: “De quem é a sua responsabilidade? Como vem sendo feita? Que pistas para o seu êxito?”¹³⁵ Do mesmo modo, recebeu instigação ousada dos educadores, que inscreveram a importância no chão da escola. Deram sinais aí da (re)transformação docente :

¹³⁴ Assinala-se o entendimento aqui do termo “circunstanciais”, como o vivido no ato da prática docente como base histórica.

¹³⁵ Registro de memória durante as ágoras.

A formação dos educadores, tão discutida atualmente e extremamente necessária para a sua melhor atuação profissional, também é de responsabilidade da Supervisão Educacional. Um dos pontos a serem trabalhados com os educadores pode ser, por exemplo, a preocupação com o aprimoramento das práticas pedagógicas. Buscam-se, então, momentos de reflexão e discussão em torno do processo pedagógico. É o momento de investigar o que está dando certo e o que não está dando certo. Que ações podem ser realizadas para que as metas estabelecidas no Projeto Político- Pedagógico da instituição educacional sejam atingidas? De que maneira o educador pode colaborar para que se efetive a prática pedagógica estudada, a partir das novas realidades que vão surgindo? De que maneira o educador atua e de que maneira deve atuar? Este processo deve ser realizado em conjunto com educadores e especialistas, buscando o diálogo, troca de experiências, tendo o processo educativo como objeto de estudo. O resultado deste processo é o aprimoramento tanto profissional quanto pessoal do educador, tendo em vista que esta transformação tem de ser de dentro para fora, para que se possa atingir além dos muros da escola. Em consequência, o educando é o maior beneficiado, já que a leitura que ele fará do mundo será de maneira crítica, questionadora, transformadora e humanística (EDUCADORES P).

A proposta de formação continuada, no chão da escola, suscitada acima, merece evidência, uma vez que emite a inspiração de boa parte dos educadores que se desviam das engrenagens que engessam o cotidiano (de)formador. “O que nos ajudará a manter contato com a realidade é partir de questões já propostas por professores, suas experiências pessoais e de outros docentes; nada é mais convincente do que os estudos através de fatos reais” (EDUCADOR Y) .

Um cotidiano composto por reuniões minimalistas que não aprofundam e não emitem intencionalidade, do mesmo modo, não emitem alternância aos constantes desafios educacionais.

A maioria dos professores que trabalham em sala de aula sabe que a docência exige muito, principalmente nas horas agitadas da aula. As preocupantes falhas do sistema escolar exigem novas idéias, argumentos, debates, revisão. Precisamos rever a prática pela teoria, pois toda prática tem um fundamento teórico e vice-versa (EDUCADOR Y).

Assim, a formação que não dialoga com o chão da escola, no chão da mesma escola, sequestra a (re)transformação do educador pela reinvenção de sua concepção de homem, mundo, de educação.

Entretanto, receio que o julgamento de valores não permita ao professor estabelecer, de modo solitário, análise crítica de sua prática. Penso que o professor precisa sentir e saber a importância real daquele conhecimento, naquele momento da vida; deve perceber o contexto social em que foi produzido e perceber que existem concepções de mundo por trás de todo conhecimento. Mas

isso se dá se tiver uma lógica de rotinas dialogadas entre os seus pares (EDUCADOR T).

Sem o diálogo sublinhado pelo educador, a prática e a teoria se esfriam e se mantêm, sem alternância, sem a renovação de ideologias, sem a renovação de teorias, sem a renovação das práticas.

Pelo tempo de docência no módulo do ensino superior, foi possível perceber o quanto o educador almeja dialogar com a teoria; o quanto deseja estabelecer vínculos entre teoria e prática. Por essa percepção, sucede a reflexão do educador Z:

Cada vez mais, estamos convencidos de que a prática já não dá mais conta de atender a demanda dos educandos que encontramos nas escolas. A escola continua excluída e peca por não permitir que o educando exponha sua opinião e desenvolva seu senso crítico. Por isso é fundamental que se busque teorizar a prática pedagógica, procurando questionar, refletir e propor alternativas educacionais.

Segue-se o argumento de outro educador, reiterando a mesma percepção:

Acreditamos que uma prática consciente e comprometida em busca de uma mudança social é realizada coletivamente. Não é falando aos outros com superioridade e empáfia que se consegue isso, mas tendo a humildade para aprender e ouvir, aceitando e debatendo com argumentos teóricos além de garantir a continuidade da proposta e recuando quando sentimos que o grupo necessita de mais tempo (EDUCADOR LLL).

A formação continuada refere-se, ainda, aos espaços de debates, estudos e pesquisa em que o educador se mobiliza. Ao reconhecer que sua (re)transformação não se dá apenas pelo modo inicial acadêmico ou pela continuidade, no chão da prática, se lança a outros espaços, a novos cursos, a novos debates, como encaminhou o educador:

A minha trajetória profissional muito se construiu na busca da técnica e da formação humanizadora. Vivenciei duas graduações: Ciências Sociais e Pedagogia. Fui “buscar” minhas especializações em Psicomotricidade Relacional e Educação Especial. Nesse período, construiu-se muito através de seminários, congressos, discussões com a comunidade sobre que escola temos e a que queremos (EDUCADOR QQ).

O universo de espaços de formação de educadores, no ideário da educação libertadora, tanto do ponto de vista inicial quanto continuado, tramado pelo saber e pelo

fazer, é orientado pelo (re)conhecimento de que valorização dos sujeitos e a (re)construção do conhecimento ocorrem em distintas ambiências, em todos os tempos e espaços. Reconhece-se que

O trabalho daqueles que aos poucos forem se envolvendo com a educação libertadora é árduo porque inacabado e, assim sendo, exige análise constante, preparação de materiais, reflexão aprofundada sobre eles e, especialmente, trocas de experiências e impressões com o grupo de educadores do qual faz parte. Para tal são imprescindíveis momentos para discussões e conseqüente busca de materiais que visem subsidiar as questões mais aflitivas para o grupo (EDUCADOR OO).

Percebe-se, assim, que um dos principais desafios constituídos na formação que pretende a (re)transformação do educador diz respeito aos estímulos, às intervenções qualificadas que possibilitam a (re)construção de saberes que fecundem o repensar de práticas confirmadas no exercício da docência. Por conseguinte, “aprendemos através da prática e da experiência”, como confirmou o Educador 17, seguido pelo educador Y, pois “[...] é preciso experimentar, depois refletir; é a questão da prática e teoria. É aprender sentindo a realidade como algo de concreto, viver a experiência das coisas que devemos estudar. Isso faz parte do dia a dia do professor e supervisor”.

Com este enfoque, é possível uma formação humanizadora na qual apareçam as implicações sociopolíticas e culturais, visando ao desenvolvimento de pessoas comprometidas com a retomada da esperança e da dignidade para todos (EDUCADOR KK).

A “com-vivência” entre o compromisso político e competência técnica, para além das tensões epistemológicas, reafirma-se pelas contribuições singulares, por fertilizarem a discussão sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva de qualidade social, de qualidade de professoralidade, de educadoralidade.

Essa “com-vivência” permite a constante problematização entre ensino e aprendizagem, pois busca o diálogo implicado em superação da naturalização profissional.

Trata-se da essência da formação humanizadora que pretende a (re)transformação do educador. Com essa essência,

O grande desafio hoje para nós, educadores, é nos envolvermos de forma séria e responsável na reflexão e discussão sobre o fazer da educação e, a partir daí, propor e desenvolver ações para uma sociedade mais justa, mais humana, mais saudável, mais feliz e mais transformadora, por isso a obra “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, de Paulo Freire e Ira Shor, pode ser o ponto de partida (EDUCADOR AAA).

7.4.4 Ousadia de ir além da sala de aula

As ações que laboram uma sociedade menos feia tencionam a dimensão pedagógica que focaliza o humano na força de sua contradição: um ser forjado em uma sociedade igualmente contraditória.

As relações entre o mundo e o homem ingressam, assim, nessa dimensão como via que pretende e se impõe pelo diálogo com a realidade. É com o diálogo, uma espécie de postura necessária, à medida que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos, que humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e refazem (FREIRE, 2008).

Nessa perspectiva de dimensão pedagógica pretensiosa, uma vez que mira sua lida pela diminuição de contradições humanas, sociais que restringem o humano, movimenta-se pelas traduções que intimidam o humano em “ser mais”. Tais traduções envolvem os métodos da educação dialógica que

[...] nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para prender [...] (FREIRE, 2008, p. 24-25).

Contudo, não se trata de

[...] manual de habilidade técnica; é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social. Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra (FREIRE e SHOR, 2008, p. 25).

É mediante debates, encontros, práticas por discursos vivos que se produzem entendimentos e, quiçá, se prolonguem em engajamentos às lutas pela diminuição das restrições humanizadoras. É também pela dimensão pedagógica que se torna possível refletir e descobrir a sociedade em que se vive. À medida que se constroem ferramentas capazes de romper o véu ideológico em que se acha envolto o mecanismo de desumanização, vai-se descobrindo o caráter histórico e, portanto, mutável de sociedade. De mero integrante de uma sociedade contraditória é possível ampliar a percepção de si, do lugar que ocupa, identificando-se enquanto integrante de grupos sociais, sabendo-se a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem historicamente se é desafiado a resistir, lutar e insistir. E, aqui, vai-se percebendo que vale a pena dialogar com os iguais, com os diferentes, pois é como se vai aprendendo e se completando, sem ser antagônico (CALADO, 2001, p. 23).

Dialogar com o outro a partir do outro é extensão de projeto que anseia por concretudes. Compreende a realidade do outro, pois ocultá-la é tornar obscura sua presença, sua origem, existência. O obscurecimento reduz a realidade a um produto pronto, fixo pelas transferências oral e escrita entre seres diferentes, em estreitamento padronizado e regulado de elaboração do (re)conhecimento do conhecimento.

Aprender e ensinar num projeto que mira não apenas o escrito, o lido, pois cobiça muito mais larguras, carrega em seu itinerário que “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 2007a, p. 77).

Ler e escrever a realidade, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo das lutas, o mundo das discriminações, o mundo da economia fecunda a discussão em torno do humano que se deseja e se está sendo.

A experiência da compreensão sai de seu verniz quando possibilita, sem dicotomizar, o estabelecimento de associações entre os conceitos oriundos da experiência escolar e os que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura do mundo é a escuta de como se estabelece a passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. A leitura da leitura anterior do mundo, a leitura do mundo, a leitura que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se

faz no domínio da cotidianidade, para se refazer na busca da compreensão do mundo (FREIRE, 2002a).

O exercício de leitura e escrita de mundo mediatizado pelo diálogo, pela inserção do outro e com o outro reconhece a necessidade de ser espraiado para além da escola.

Por esse exercício, o Educador 17 atribui

Diálogo! Que maneira mais descontraída e positiva de trocar idéias, estabelecer metas e atingir objetivos? Através do diálogo colocamos frente a frente teoria e prática, em que uma idéia complementa a outra, produzindo e reproduzindo novos saberes. Através da conversa informal, às vezes nem tão informal assim, são abordados assuntos e necessidades do povo, tão gritantes que não conseguimos identificar pela simples leitura e escrita. É ali, no meio do povo, de boca em boca, que está o verdadeiro sentido, a verdadeira necessidade da educação que tanto é procurada. É ouvindo e conversando com as pessoas que sabemos das dificuldades ou facilidades, do modo como são vistos os problemas sociais, se é que são percebidos, pois mais assustador que não se revoltar contra as desigualdades e desrespeito aos direitos e não conhecê-los é estar acostumado e baixar a cabeça à cultura dominante.

O diálogo se firma aqui como ousadia necessária que reconhece em tantos outros a potencialidade de se refazer das forças que arquitetam a resistência da luta por um mundo bem melhor. Não se muda ninguém, se muda na mediação com o mundo junto do outro (FREIRE, 2000a). E esses outros também estão para além da sala de aula.

Essa necessidade é visualizada como elemento potencializador da (re)transformação dessa mesma ambiência educativa que incorpora, como afirma o Educador 8:

[...] a transformação social é feita de muitas tarefas, de muitas ações de outras tantas pessoas. Sejam elas pequenas ou grandes, grandiosas ou humildes, pois o sistema escolar é criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula.

Não se trata de apologizar o estreitamento escolar, onde tudo pode, em que todos podem¹³⁶, mas de desapertá-lo, afrouxá-lo para congregar outras estâncias.

¹³⁶ A referência aqui se traduz pela ideia de que a escola se fragiliza pelos diálogos desconexos, pelas ações turísticas de muitas instituições que apenas cumprem “protocolos”, usando as escolas como instrumento de pesquisa, de adorno, como objeto e não como iguais. Fala-se, portanto, da utilização da escola com instância que justifica tarefas acadêmicas, projetos de ONGs, de governos desconexos dos projetos da comunidade escolar.

Por outras estâncias, perfila-se a ideia da articulação de saberes que vão além da escola; aposta-se na potencialidade educativa de outros territórios que se processam por matrizes não tão convencionais, de aprendizagens ainda pouco distinguidas pela escola.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela. Trata-se de elencar o que as demandas da educação necessitam de esforços que incorrem em sua intervenção.

Angariar esforços pela articulação entre os saberes escolares e os saberes que se produzem por meio de outros modos, por outras educações, é elemento de pujança pela leitura de mundo, pela leitura e escrita cunhadas para a intervenção. Esses esforços exigem que se entenda que

[...] tudo é amplo no que se relaciona a educação. Mudar pedagogicamente concepções estabelecidas gera fragilidade na prática educacional. É necessário um conjunto de ações para que haja mudanças na prática da sala de aula (EDUCADORES V).

O registro do educador por ‘um conjunto de ações’ à prática educacional funda a ousadia que assume a necessidade de intercâmbio com outras organizações sociais que permitam ampliar o horizonte social - muito mais do que isso, permitem inteligi-lo melhor.

Também nas palavras do educador YY, foi possível observar essa mesma ousadia:

Para que os professores se transformem, precisam, antes de mais nada, entender o contexto social de ensino, então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Através da sua busca para convencer os alunos da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Contudo, precisamos conversar com esse contexto. O contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se também fora dela.

Essa ousadia reside na força da compreensão de que mudar é exigência e possibilidade por muitas mãos: mãos fora e dentro da escola. Essa ousadia transpõe o medo, pois inquieta ‘andarilha’ por outros diálogos, por outros sujeitos.

O contato com a obra freireana destacada neste estudo permitiu interpelar a ousadia pela força educativa fora da escola, como escreveu o Educador 1:

‘Medo e ousadia’ nos faz pensar no que fazemos como educadores e no que de fato deveríamos fazer. Incentiva o pensamento autocrítico. Desacomoda-nos de velhos conceitos como, por exemplo, acreditar que o conhecimento precisa **tão somente**¹³⁷ de uma sala de aula para acontecer.

Permitiu

[...] observar que as questões dialogadas por Freire e Shor estão muito presentes no nosso dia a dia. A “vivência democrática”, a “formação continuada” de professores, a “democratização da escola pública” são situações vividas por nós constantemente e é parte do desafio que Freire nos propõe, uma mudança de uma educação “bancária” e excludente. A obra de Freire representa uma busca incansável da compreensão das conexões entre política e educação, numa sociedade necessitada de uma transformação imediata. Esta obra nos remete a uma reflexão acerca do nosso papel enquanto professores e supervisores de escola, político, pedagógico e de lideranças sociais pela melhoria da qualidade de ensino (EDUCADOR LLL).

O caráter educativo libertador com que se caracterizam muitos dos grupos sociais vem legitimando o entorno da escola. “Necessitamos aumentar a comunicação entre nós e esses grupos populares, para uma melhor compreensão dos problemas do mundo [...]”, conforme registra o educador H, pois

A escola faz a leitura das palavras e não da realidade. A educação dialógica vincula a leitura da palavra à leitura da realidade, para que possam falar uma com a outra. Leitura esta tida como uma melhor compreensão de mundo, pois existe uma dicotomia entre texto e contexto, que precisa ser superada (EDUCADOR QQ).

Logo, cumpre a indagação: Como estabelecer comunicabilidade entre os mesmos – escola e grupos sociais? Como articular outros também possíveis pelo alargamento sobre o contexto social e assim fazer germinar e brotar a ousadia da humanização?

Como o educador 17 observou, “[...] estas discussões são o início de uma reflexão que pode ser tornada pública, sim, entre as comunidades escolares que desejarem levar à prática uma educação libertadora e consciente, sem hipocrisias”. Trata-se de ousadia que reconheceu na solidão a impossibilidade de mudar o mundo.

A consciência de que com a solidão não se dialoga, que não se tem a possibilidade de mudar o mundo, precisa de ousadia que ultrapasse os muros da escola e que palmeie o

¹³⁷ Grifos do educador.

seu entorno: o que se tem a ouvir, o que se tem a dizer. É constância de escola, de educação libertadora.

Logo, a inferência do Educador K demonstra a ousadia que reside em algumas escolas; ousadia que, apesar de as políticas educacionais silenciarem, ainda insiste: “[...] começamos essa reconstrução devido à constante troca de professores não conhecedores da nossa realidade. O passo inicial foi um passeio, num sábado de manhã, pela Cohab para conhecimento da realidade do nosso educando”. Reconhece-se essa iniciativa como ousadia viável às instituições escolares - de modo particular àquelas que se esteiam nas reconstruções educativas libertadoras - que pretendem alterar, ampliar, estabelecer interlocuções mais horizontais em torno do projeto humano.

Trata-se de ousadia que tem em seu bojo o reconhecimento do campo com o qual se atua, onde se abalizam os modos objetivo e subjetivo em que está patenteada a escola; como que determinadas localidades se movimentam perante as ordens sociais, políticas, religiosas, econômicas. Trata-se, igualmente, de ousadia da leitura de realidade a partir de pesquisa de campo, pesquisa participante, pesquisa sócioantropológica,¹³⁸ vivenciadas por muitas instituições escolares no governo da Frente Popular, entre os anos 1999 e 2002, no Estado gaúcho.

A pesquisa sócioantropológica nasceu dos desafios lançados com vistas a uma reorganização curricular libertadora. Está livre dos “[...] levantamentos de dados onde as pessoas da comunidade se calam e os especialistas em números falam por ela [...]” (BRANDÃO, 2000, p. 11). Por esse motivo, a experiência de pesquisa impõe-se bem mais por situações interativas de entrevistas, de conversas individuais e coletivas; conversas sistematizadas, tão livres e abertas quanto possível, nas quais o que importa é a produção de ideias e de imagens que orientem visões, versões e representações sobre o que, onde e para que se vive.

Pesquisa sócioantropológica

¹³⁸ As inserções denominadas “pesquisa de campo”, “pesquisa participante”, “pesquisa sócioantropológica” não serão abordadas de modo conceitual. Contudo, não se suprime a relevância das mesmas e assim a necessidade de qualificá-las, a fim de sejam suleadoras de currículos (re)transformadores. Do mesmo modo, registra-se que, por se ter certa experiência com a pesquisa sócioantropológica, se a promoveu.

é o ponto de partida para a organização do ensino por complexo temático; a Escola, encarou essa proposta como um mergulho, uma aventura à procura da sua identidade com a realidade que se constrói nos becos, ruas, vilas, nas falas, pois, como o seu PPP já havia proposto, era preciso a “reversão do parâmetro vigente, não apenas na sala de aula ou pátio da escola, mas na escuta da oralidade do outro e na sua compreensão” (ZIMMER, 2004, p. 33).

Pela ousadia da experiência em diálogo com a pesquisa socioantropológica, o Educador QQ escreveu:

Constatamos as condições de risco em que muitos de nossos alunos vivem, sem a mínima dignidade nas invasões. Pela televisão, vemos morros desabando e matando pessoas. Constatamos isso nessa caminhada, que sim, isso poderia acontecer aqui. Na última semana, isso aconteceu, sendo que, em um desmoronamento de uma casa, uma adolescente (nossa ex-aluna) veio a falecer, e sua família ficou na rua. Nós fizemos a seguinte pergunta: pra que estamos educando? O que estamos ensinando pra transformar essa realidade?

Desse modo, permite-se aludir que a ousadia do educador se inscreve na recondução da sociedade mais justa, menos feia, se torna perspectiva bem mais ampla pela experiência de pesquisa, pois não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, como se articula ao modo pelo qual o ser humano se coloca no mundo.

Labora-se pela ousadia da inserção do outro. Labora-se pelo desvelar dos contextos que influenciam seu processo de aprendizagem, como escreveram os educadores MM: “No nosso dia a dia não é diferente, pois somos seres limitados e com sentimentos, seja na sala de aula, em casa, na rua, na sociedade, em qualquer ambiente.

Contextos que ora criam cerceamentos, ora razões ao seu desenvolvimento, como assinalou o educador:

Na verdade, por mais evidente que seja o descompasso e o confronto, não se pode deixar de exigir do professor e da entidade escola uma reflexão sobre fatores como a qualidade do ensino, porque essa reflexão não interessa apenas aos alunos e suas famílias, nem apenas aos professores e autoridades do ensino. É um tema obrigatório para todos e tem a ver com o próprio esforço que o país vai despendendo para conquistar novos patamares na educação de sua população. As afirmativas aqui transcritas indicam que o gestor necessita evitar dogmatismo, o desrespeito, colocando limites de comportamento. As concepções mais atuais refletem que a educação vai além do saber fazer e do saber pensar, e se vão, por outro lado, realçando valores como a criatividade, a inovação e as qualidades pessoais. Tudo isso ensejado pela qualidade da vida das pessoas, do planeta (EDUCADOR VV).

Por esse registro com ousadia, entende-se que o roteiro das instituições escolares, pautado por tantos domínios de símbolos, fórmulas, medidas, análises, ler, interpretar e compreender a língua e outros instrumentos da comunicação; de estabelecer significados da cultura local e universal, entendimento da função social das instituições, entre tantos, enfrenta conflitos.

Esses domínios acontecem e necessitam acontecer, afinal são essas as excelências das instituições escolares. Com mais ou menos intensidade, pelos caminhos e roteiros, promovem-se em percursos de conhecimentos. Todavia, nem tudo isso poderá resultar em aprendizagem, mas em conhecimento informativo, sem significado, sem desdobre na vida das pessoas, quiçá intervenções.

A educação está encravada na própria vida e é com ela que se escorregam inspirações, ideias e ações que possibilitem a mudança. Essas mudanças serão possíveis, uma vez que se reconduza o medo e se deixe dar vazão à ousadia. Que se descruzem os braços, como ousam a denúncia e o anúncio educador de JJJ:

Muitas vezes o que se vê na prática é que, nos anos eleitorais, por exemplo, alunos e professores, representantes da educação são colocados na ponta da pirâmide como a solução de todos os problemas sociais: violência, desestruturas familiares, falta de valores, enfim [...]. O que não podemos é ficar de braços cruzados, dando o conteúdo programado, esperando que políticos apliquem, com justiça, verbas adequadas para esse fim, porque, se assim fizermos, estaremos dicotomizando conhecimentos da vida das pessoas, afastando-as cada vez mais uma da outra quando o correto é uni-las. Para isso, é preciso dar o primeiro passo, mesmo que isso custe sacrifícios e paciências. É preciso rever conceitos, aceitar o erro e enfrentar o desconhecido com ousadia e sem medo.

É preciso alterar o percurso que nos foi inventado, ou mesmo, assimilado, como o papel da escola que por séculos estamos a manter. O acesso a um repertório diversificado de informações, permeadas por emoções, saberes originários de outras intuições, se transforma cada vez mais em alternativa pela dignidade do outro.

Freire, durante o diálogo com Shor, alertava para a força pedagógica que reside nos movimentos sociais.

Até agora, nossa discussão tem-se centrado na educação libertadora enquanto educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade, só no nível da escola. Mas há outro lugar em que a existência e o desenvolvimento da educação libertadora é possível, que é

precisamente no interior dos movimentos sociais. Por exemplo, o movimento de libertação das mulheres, o movimento ecológico, o movimento das donas de casa contra o custo de vida, todos esses movimentos de base emergirão como uma tarefa política muito vigorosa, no final deste século. Na intimidade desses movimentos, temos aspectos da educação libertadora que algumas vezes não percebemos (SHOR, 2008, p. 51).

Shor, pelo mesmo empenho, considera que

[...] nesses movimentos, há também atividades educacionais: seminários, encontros, publicações. As autoridades não construíram os movimentos de oposição como fizeram com o sistema escolar. Assim, estes possuem uma autonomia que falta à sala de aula formal, e uma distância do controle oficial que lhes dá mais liberdade de atuar pela mudança social e pela educação crítica (SHOR, 2008, p. 52)

Trata-se, portanto, de outra ousadia humilde em aprender, agora escutando curiosamente o outro de fora da escola, como escreveu o Educador 5: “[...] o que a ONG está fazendo com a vida de nossas crianças deve ser assimilado por todos nós. Precisamos ter humildade em aprender com eles”. Do mesmo modo, é preciso

[...] sair do discurso que mostra que estatisticamente somos assim... e partir categoricamente para ser assim... com políticas sérias de sustentabilidade. Nada disto é simples, mas tampouco chega a ser novidade para quem luta para superar os impasses mais graves da educação. Sonhar é possível, ter esperança é possível, mas acreditar é um dever ético e profissional de quem não tem medo de ousar (EDUCADOR HHH).

Para Freire (2008), é necessário ser crítico a respeito de como a sociedade funciona. Necessita, ainda, de uma compreensão crítica das formas de funcionamento da sociedade e assim poder entender como a educação, na qual se está envolvido, funciona no contexto global e no contexto da sala de aula. Em última análise, a mudança ocorre à medida dos engajamentos ao processo de mudança social. É na intimidade dos movimentos sociais que visam à (re)transformação que se encontra a dinâmica da mudança, logo é um equívoco separar a dinâmica global da mudança social da prática educacional.

Freire (2007a) lembra que a escuta é o sonho democrático e solidário que anima. Não é de quem fala dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fosse portador da verdade a ser transmitida aos outros que se aprende a escutar. Mas é escutando que se aprende a falar com o outro. “Somente quem escuta, paciente e criticamente o outro, fala

com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar impositivamente” (FREIRE, 2007a, p. 113). Para o autor, “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2007a, p.113).

Esse processo é ensinado e exercitado desde a sala de aula, para também ser espreado de modo maduro e contundente, produzindo outros processos, para além dela. “Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula” (FREIRE, 2008, p. 75).

A educação que se impregna nos conteúdos da vida, nos conhecimentos do mundo, torna-se bem mais significativa para os educandos, bem mais propositiva a eles, pois se firma pelo realinhamento que pretende o aprender e ensinar a vida realmente viva, superando aquela, em muitas vezes não tão real, que se estuda na escola.

Versa-se um sonho?

Por ora, a lembrança de Amílcar ‘esperança’ o sonho:

Alguns anos atrás, eu estava em Bissau e falava com pessoas que tinham trabalhado muito próximo de Amílcar Cabral, durante a luta revolucionária de lá. Em certo momento, uma mulher, com quem falava, me disse: “Paulo, uma vez eu estava com um grupo de militantes numa reunião com o camarada Cabral, em Guiné-Conakry. Cabral estava falando conosco e tentando fazer uma avaliação do movimento de libertação em curso. Depois de uma hora de discussão, depois de esclarecer alguns pontos, ele fechou os olhos de repente e nos disse: ‘Agora, deixem-me sonhar’. E então, começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné-Bissau depois da independência. Mas chegava até a detalhes sobre como deveria ser a organização do país, da burocracia, da educação, do povo, enquanto os outros escutavam em silêncio. Depois de falar durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: ‘Camarada Cabral, isso não será um sonho?’ Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: ‘Sim, é um sonho, um sonho possível’. E terminou o encontro dizendo: ‘Quão pobre é a revolução que não sonha’”. Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível (FREIRE, 2008, p. 220).

Sonho que luta pela ousadia de ser possível, junto daqueles que para além da escola reconduzem a reinvenção da escola, como escreveu o educador HHH: “Nada disto é simples, mas tampouco chega a ser novidade para quem luta para superar os impasses mais

graves da educação. Sonhar é possível, ter esperança é possível, mas acreditar é um dever ético e profissional de quem não tem medo de ousar”.

7.5 MEDO A DESPEITO DA OUSADIA, OUSADIA A DESPEITO DO MEDO

O viés tecido, que teve como elemento singular a denominação de medo pretendeu, como desígnio, aludir em torno da possibilidade potente do sentimento recorrente ao cotidiano da prática produzido pelo educador. É um sentimento que agrega o ideário das resistências, dos equilíbrios e da sobriedade às lutas docentes. Sob o mesmo viés, a ousadia, outro elemento singular, se pretendeu aludir em torno da potência instaurada pelo sonho, pela mudança, pela esperança em continuar a luta, apesar das contingências.

Pretendeu o estudo, a partir do medo, suscitar discussões que se promulgam em mistos de refreamento, temor, fraqueza, desilusão, alienação, entre tantos que dão a envergadura da desumanização, que permitem (sobre)vivências indignas na escola pública.

Pelo que se entendeu por medo neste estudo, registra-se que “[...] nada mais é que um sentimento natural, e que todos temos que saber lidar. [...] Não devemos negá-lo e escondê-lo, pois só assumindo conseguiremos lidar e até mesmo o superar” (EDUCADORES Q).

Registra-se, ainda, que se tem medo “[...] por perder o que se tem e o que se conseguiu, o que se alcançou, por algo incerto que poderá ser melhor ou não [...]” (EDUCADOR 9). Tem-se medo, do mesmo modo,

de arriscar, medo de percorrer um novo caminho quando já estamos habituados ao nosso! É desta mesma maneira que Paulo Freire e Ira Shor ressaltam quando falam do medo em sua obra. O medo está presente na mudança, na troca, na dúvida da aceitação dos alunos (EDUCADORES OOO).

Medo, para além da categoria do condicionamento, como escreveu o Educador 12, trata da “[...] consequência em se querer praticar os sonhos”. Portanto, tem-se que o medo deve servir para impulsionar a realização das ações (sobre)viventes e não impedir a sua concretização.

Tais (sobre)vivências são firmadas pelo outro elemento singular que sustenta as resistências educativas em torno da humanização, que implica em audácia, arrojo, coragem, sonho, pois incita a coragem pela luta da reinvenção da escola, do mundo, da vida: a ousadia.

Entre medos e ousadias,

Sabemos que esta tarefa não é fácil, é um grande desafio, necessitando persistência e rigor para estabelecer a ousadia e entender o medo, assumindo uma liderança pró-ativa, capaz de mobilizar e motivar a todos em busca de uma sociedade mais justa e um mundo melhor. A obra, de Freire e Shor, é uma leitura indispensável para todos os supervisores e educadores, pois esta poderá esclarecer muitas dúvidas referentes às possibilidades da educação libertadora no contexto escolar, assim como provocar uma reflexão sobre a prática pedagógica utilizada e inúmeras situações do cotidiano do professor. A obra é muito interessante e perspicaz para todos que acreditam na educação e no educador no processo de transformação da sociedade atual (EDUCADOR LLL).

Tração e equilíbrio entre o medo e a ousadia “[...] é importante, pois é preciso comandar o medo, para que não deixe de ousar, pois senão se arriscar não se cria nada (EDUCADOR TT). Dessa forma, entende-se que “O medo precisa ser educado para dar lugar à ousadia” (EDUCADOR 1).

Entre medos, entre os determinantes que incidem na relação pedagógica e política¹³⁹, seguiu outro educador, apontando para a necessidade de se reinventar diante das contingências educacionais:

Medo: sim, eu tenho medo – de errar, de não vencer o conteúdo do projeto... e de não conseguir docilizar os corpos jovens e cheios de energia dos meus alunos. E o principal, tenho medo de um dia acordar tão triste a ponto de pensar no que não fiz por eles e por mim. Por isso todo dia me reinvento. Nisso vem responsabilidade de ser uma das referências para o minuto presente e a contribuição para o futuro... de não ser apenas aquela que “passou” conteúdo, que indicou mecanicamente o que o livro já reza... Mantendo a apatia e desmotivação de sempre virem à escola para sempre fazerem as mesmas coisas. Querem saber por que escrevo isso? Sou a professora do Acelera – um projeto de reajuste para aqueles que são tidos nos discursos como alunos fracassados. Minha turma –

¹³⁹ Refiro-me ao projeto desenvolvido pela mantenedora, que tem como nome “ACELERA BRASIL”, que prescreve todo o movimento didático-pedagógico a ser desenvolvido pelo educador, sem deixar espaço ao mesmo para que transgrida, reinvente a prática. Nem mesmo a autonomia relativa é permitida. O que se tem observado, ao longo dos três anos de implantação do projeto é o exaurimento da dimensão ética que se expande pela estética do ofício docente, uma espécie de “pedagocídio” (CORTELLA, 2006) institucional. Uma educação que “[...] neste Estado, está baseada no princípio da legalidade. Uma legalidade feita por homens políticos que têm seus interesses e referências ideológicas diferentes do projeto libertador” (EDUCADOR QQ).

crianças ou jovens de 10 / 14-15 anos; dois ou mais anos de reprovação. Com eles é uma lição por dia... o livro é o regente de cada minuto e eu, a professora, sou a guardiã do tempo. Isso dá medo! (EDUCADOR 23)

Freire (2008) lembra que o medo não é uma abstração. O medo é decorrente da clareza que possuímos a respeito dos sonhos, da opção política. Negar o medo é negar o sonho, é negar que o seu sonho é exatamente contrário às forças que retraem o sujeito. Em seguida, é admissível afirmar que “[...] o medo e a ousadia aparecem para ficar entre nós” (EDUCADOR 4). Se o sonho é preservar o *status quo*, então não se tem medo. Assim, é possível afirmar que o medo é substância que possibilita a transgressão, assim como a ousadia é balizadora do sonho da (re)transformação.

É preciso racionalizar o medo, para poder conhecê-lo, de modo que ele não tenha forças para paralisar a ação, pois, como escreveu o educador GGG: “[...] quando conhecemos nosso medo e as forças de repressão, fica mais fácil planejar ações que vão até o limite de segurança apresentado no momento”. É preciso, contudo, impor limites ao medo, pois é “[...] à medida que algumas coisas podem ser feitas naquele momento enquanto outras não, já que a educação é um ato político, que está a serviço de organismos que compõem o sistema educacional” (EDUCADORES OOO), que precisa enfrontar-se de resistências contra mecanismos que ferem a humanização.

Essa racionalização mobiliza outras tantas, entre elas o entendimento de que ocorrem brechas que sinalizam a alteração do que está posto. São brechas que se firmam pela ousadia, como as marcadas pelo Educador BBB:

Foram pequenas as vitórias até aqui; ainda precisamos ousar, vencer o medo e fazer a mudança social que a educação libertadora ajuda a promover. Independente da disciplina que for ministrar, um educador libertador deve entender o contexto social do ensino, o processo histórico da sociedade e do mundo em que vivemos para que possa esclarecer para os educandos e para ele mesmo onde eles estão e o que estão querendo fazer ali.

As práticas libertadoras incidem sobre a reinvenção da escola. Incidem em um forte elemento identitário entre os três AAAs - adesão, autonomia e autoconsciência - de Nóvoa (2002), que se envereda pela professoralidade proposta por Pereira (2002), que tem como expediente a problematização de como o educador faz a educação, aos EEEs de Freitas (2002), pelo envolver, emocionar e entusiasmar, animam essa possibilidade. Logo, esses

fundamentos envolvem valores, interesses, sentimentos, convicções e disposição interior, como sinalizou o educador Z:

Constatamos que as mudanças até podem ser lentas, mas os profissionais da educação são os responsáveis por ela. Não adianta somente criticarmos governos se nós não estivermos abertos para modificarmos nossas práticas. Não oportunizarmos o diálogo e tampouco aceitamos que também aprendemos com nossos alunos, nossos colegas, respeitando os saberes já adquiridos; precisamos nos desacomodar.

Confiança individual e coletiva na possibilidade de reinvenção da prática pedagógica também carrega medo. Logo, é preciso inculcar que medo precisa se ajustar à reflexão, temperança, desarmando-se de pré-conceitos e, especialmente, de modelos que pré-afirmem a condição conceitual de ser libertador para a possibilidade de um vir-a-ser, de um possível estar sendo libertador, como registrou o educador Y:

O medo leva a refletir sobre a necessidade que se tem de se ter claro e exigir procedimentos práticos e concretos, pois a própria experiência já é provocação de medo. Com isso é possível se pôr em prática um tipo de educação que provoque criticamente a consciência do estudante.

Na natureza da identidade profissional, por vezes contraditória, residem a força e a possibilidade de mudanças ousadas, como encaminhou o Educador UU:

Entre ser um educador-aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos; do outro, o professor a defender sua prática por vezes descontextualizada e desprovida de diálogo crítico. [...] É notório que essa última característica é difícil de ser adquirida e requer esforço daquele que a constrói: sofrimento, responsabilidade. Também requer ousadia ao romper com as barreiras da educação tradicional que nós, educadores, recebemos, bem como vontade (EDUCADOR UU).

Reconhecer as contradições e assim lidar com elas vem sendo o seu suleamento:

Diante desses obstáculos, e até mesmo o “medo”, que nós educadores encontramos ao adentrarmos em uma sala de aula, deparamos com a imensa responsabilidade de buscar a nossa liberdade de mudar, ou ao menos tentar mudar nossos pensamentos, nosso modo de agir e colocar a educação como um momento artístico que acontece quando há um ato de conhecimento, chamando o educando e educador ao mesmo tempo para a vida (EDUCADOR SSS).

O empenho na identificação das contradições presentes na realidade dos educadores merece reflexão constante, uma vez que se busca a sua superação. Trata-se, portanto, de indicativo de que mudança é possível, como sinalizou o educador KKK:

Afinal, como educadores que somos, como acreditar no amanhã, se não fizermos nada hoje? Para esperarmos por alguma mudança, não podemos deixar nossos alunos abandonados, sem destino, orientação. Contudo, isto não é sinônimo de manipulação, visto que nosso papel é educar, refletir sem autoritarismo, dominação, no direito de acreditar. Pode-se evitar levando-o a um estudo sério, crítico, tendo um papel como professor orientador; não bitolador, manipulador e sem impor mitos. O professor, que tem um plano objetivo, direto, programado, tem uma sensibilidade maior para com os alunos. Estes, por sua vez, estarão mais preparados para exercer sua função na sociedade, sabendo que quem os orientou foi direto, sem ser superior; teve competência crítica, bem como pensamentos e atitudes. Enfim, foi professor, no sentido total da palavra. Foi libertador, não, libertado.

Aqui, não se trata de defender uma das partes ou de ficar “em cima do muro”, mas de estar comprometido com o projeto político-pedagógico e em função dele se posicionar (VASCONCELLOS, 2002). Esse posicionamento é instância que não nega nem o medo nem a ousadia, como registrou o educador QQ:

Se estou seguro, devo cultivar o medo, estabelecer os limites. Negar o medo é negar o sonho. Devemos ser fiéis ao sonho. Política é pesquisa: atua para saber os limites, conhecer com quem estamos trabalhando, para saber sua visão de mundo. Atuar sem se paralisar pelo medo. A educação é política e a política tem educabilidade. Temos medo do desconhecido. O professor deve tomar conhecimento do ambiente, envolver-se em tarefas inofensivas, escolher as batalhas, aumentando créditos da divergência.

Em seguida, como orienta Vasconcellos (2002), entende-se o educador pelas múltiplas relações das partes envolvidas, bem como pelos nexos e conexões - uma vez que os esquemas explicativos monocausais são ineficazes – que se envolvem. Logo, trata-se da produção de caminhos, caminhando; caminhos para concretizar aquilo que se busca entre métodos, técnicas, procedimentos e que pontuam a categoria da intervenção: práxis, método, continuidade-ruptura, diálogo problematizador e significação; caminhos trilhados com o medo que precisa da ousadia, como inseriu o educador III:

Toda mudança causa insegurança, medo e desequilíbrio. Porém, não devemos nos abater. Devemos transformar o medo em força para o comprometimento da mudança, estimulando os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente,

esquecendo o modelo de transferência de conhecimento, buscando, a cada dia, com responsabilidade e criticidade, a seriedade intelectual.

Para a práxis é importante estabelecer a dinâmica ação-reflexão de tal forma que ocorra, cada vez mais, apropriação crítica da mesma, da própria teoria e fazê-la então avançar. O educador necessita de planejamento individual de trabalho, além do coletivo. Esse planejamento incidirá sobre o modo como o educador está vinculado a outros planos da escola, do PPP, para que se diferencie do coletivo e possa avaliar sua prática (VASCONCELLOS, 2002).

Cabe, nesse sentido, estimular-se por políticas públicas educacionais humanizadoras que apoiem os educadores à formação política, epistemológica e estética do ato pedagógico - com o compromisso e a competência técnica permanentemente renovados. Com isso, é possível que o educador seja, então, provocado a indagar-se sobre a intencionalidade de sua prática pedagógica (FREITAS, 2000).

De ingênuo a crítico, a passagem desequilibra com pequenas quebras. Assim, as mudanças do educador se efetivam à medida que ampliam o reconhecimento do modo como vive e produz o mundo, o seu cotidiano, do que quer mudar - entre o medo e a ousadia -, como escreveu o educador:

Quando ouvimos falar na palavra mudança, em princípio surge a expectativa do novo, do será que vai mudar para melhor? Depois o receio: será que vai dar certo? E, por último, a resistência, não! É melhor deixar como está; não precisa mudar; não vai dar em nada mesmo. E assim arrumam-se as mais variadas desculpas para dizer não à mudança, a ousar mais a tentar libertar a mudança latente que existe em cada um de nós. Mudança significa desalojar, mexer com que está parado e isso gera paciência, desburocratização, sair dos discursos políticos vazios, aventurarem-se reacender-se a cada dia a cada minuto, planejar, sair da mesmice. Alguns profissionais da área, talvez por insegurança, defendem posturas que em outros tempos já deram certo, mas que agora podem e devem ser renovadas, pois não condizem com a realidade e com o cidadão do novo milênio, onde fora da escola a tecnologia caminha a passos largos. Por isso faz-se necessário ousar sempre, levando o educando a se perceber dominante e modificador do meio em que vive (EDUCADOR JJJ).

A concepção da educação libertadora passa pelas três dimensões: política, por meio da criticidade; epistemológica, pela curiosidade; estética, em sua criatividade (FREITAS, 2000). Arquiteta-se, com elas, a resistência ousada pela continuidade da (re)transformação. Arquiteta-se, com elas, a resistência ousada pela continuidade da (re)transformação.

Para tanto, a dimensão política, pela criticidade recebe tradução pelo educador, ao escrever que

É preciso olhar criticamente, fugindo dos modelos feitos de conhecimentos descontextualizados. Olhar criticamente, com o objetivo de trabalhar conceitos, redefinir idéias, apropriar-se de textos, reler pensamentos, confrontar com outros conceitos e talvez assim chegar a algo novo, próprio, vivo, prático, vibrante que nos faça viver um sonho possível. Como Freire nos ensinou, de uma forma geral, devemos ter e sentir esperança no humano, no ser homem e nas suas possibilidades (EDUCADOR T).

Pela dimensão epistemológica, a curiosidade se enverga pelo registro do educador 10, que escreve:

[...] entendo que não podemos nos deixar perder nas teias de saberes e poderes. Temos que reinventar nosso modo de aprender e buscar encantar nossos educandos pelo conhecimento. Para tanto, não existe uma fórmula secreta, pois os caminhos, na grande maioria das vezes, de educadores e educandos são diferentes; o que precisamos é entrelaçar esses caminhos, sendo curiosos e nos fazendo iguais no processo de construção do conhecimento. Talvez este seja o primeiro passo para nos tornarmos educadores libertadores, para compartilharmos de uma educação libertadora (EDUCADOR 10).

Pela dimensão da estética, a criatividade, a instigação apresentada pelo educador Y parece-se adequada: “[...] quando somos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obriga a repensar a maneira de ver a realidade. Por que não instigar os alunos assim? A mesma dimensão é observada no registro do Educador 23, que escreve:

Minha ousadia é desacomodar o livro didático, olhar para eles – meus alunos, que por vezes chamo de filhos - e fugir um pouquinho da guia. Provocar para que escrevam mais, para que vejam além das linhas escritas e que reflitam sobre o porquê aprender o nome das regiões do Brasil, e onde usar expressões numéricas... enquanto ainda existe a dificuldade na divisão, enquanto ainda titubeiam no registro de interpretações textuais. A ousadia é pegá-los pelas mãos e conduzir minha turma ao sentimento de pertencimento. Veio um de cada lado, com suas dificuldades, com outras referências que não o Acelera. Vem de criar e recriar o que o projeto já organizou, de convencer cada um deles de seu papel naquele espaço e em outros – sujeitos de ação, pensantes, inteligentes e subjetivos. O reconhecimento vem da leitura individual que tenho feito das produções. Meus filhos não são apenas os gráficos de resultado; eles escrevem seus sonhos e suas vidas em textos que por vezes precisam ser lapidados... mas vejam, eles estão ousando e eu também estou aprendendo (EDUCADOR 23).

Por essas três dimensões, arquiteta-se a andarilhagem entre o medo e a ousadia:

O medo pode ser uma batida de frente com a realização de um sonho; ele significa que o sonho está entrando na realidade, entrando para história e provocando riscos inevitáveis. Os riscos fazem com que achemos que o sonho é impossível, e o medo os acompanha para que sejamos cautelosos e precavidos em nossas decisões e ações (EDUCADORES OOO).

Foi pela andarilhagem intencional que se permitiu a visibilidade das ousadias, apesar dos medos. Com tantas ousadias, impregnadas de tantos medos, é que “necessitamos seguir com a cabeça erguida sem esquecermos que o medo nada mais é do que o sonho tentando que a ousadia (de certa forma já conseguindo) se torne realidade” (EDUCADORES TTT). “Enfim, medo e ousadia são conceitos que resumem o meu dia a dia em sala de aula (EDUCADOR 1).

8 PALAVRAS EM (IN)CONCLUSÃO: ANDARILHAGEM PELOS MEDOS E OUSADIAS AO LONGO DA PEDAGOGIA DAS RESISTÊNCIAS, ANUNCIADORA DA REFEITURA DO “SER MAIS”

Na acepção freireana (2002a), nem com idealismo nem com o “poderismo” de consciência se pretendeu estampar o estudo, da mesma forma mostrar a nova “roda”, a ciranda da escola com inovações.

Partiu-se da premissa, tão alardeada, da contínua necessidade de releitura do contexto educativo na própria escola, mas de um modo palpável, com gosto e cheiro de crianças, de adolescentes, com sala, mesa e prateleira¹⁴⁰ de educador, com bolo e abraço pelo aniversário, pelo salário irrisório.

Deseja-se falar com as escolas: com sala de aula com ou sem porta, com sabor de merenda, com invasão de tudo que é bicharada¹⁴¹ e com tudo mais que possa fazer parte de cotidiano de escola real¹⁴²; escolas indagadas, obrigadas, amadas, fragilizadas, reinventadas pelo próprio educador e seus educandos.

É com essas escolas que se deseja falar. Falar das coisas que fazem e como se fazem, permitindo compreendê-las, promovê-las, refazê-las.

Nelas o ensino fragmentado, bancarista e mecânico, amplamente denunciado, ainda persiste. As teorias não conseguem “dar conta” do mundo real. Não há tempo para procurar em um manual como lidar com as situações que demandam (re)ações imediatas. O estímulo e a resposta diários exigem que todos os poros estejam em alerta, que todas as veias estejam sadias. A correria para “dar conta” do cotidiano da escola se reconhece: é ímpar.

É “desse” e “nesse” contexto de chão mesmo que se pretendeu traduzir a “ousadia” e o “medo” em “ser mais”, em movimento de reinvenção da possibilidade de ser o legado de humanismo freireano como um pressuposto à humanização educativa.

¹⁴⁰ Nem sempre é possível ter armário, mais certo é a prateleira mesmo.

¹⁴¹ Refere-se à invasão de pulgas com as quais a escola se deparou ao longo de 2009.

¹⁴² Permite-se dizer que, às vezes, não o real se parece surreal, com situações que se lançam como desafios quase sobre-humanos – invasão de animais peçonhentos pelas salas de aula, eucaliptos caídos sobre os prédios da escola - como o ocorrido em 2009. Há suspensão de aulas, falta de docentes e de funcionários, mas “o show não pode parar”, e a escola abre suas portas e tenta ensinar e aprender com tudo isso, apesar de tudo isso.

Inscreve-se, porém, que a formação humanizadora foi construída antes mesmo da academia e que, renovada na prática docente, se articula ao modo de se entender, apreender e viver “no” e “com” o mundo. É como se quisesse semear um girassol sem antes escolher a terra em que se quer plantar, regar, produzir. A humanização precede a escola, mas não a é sem ela. Está na própria vida.

Emancipar o sentido da libertação freireana é o que seguiu titubeando junto ao contexto educativo gaúcho de escola pública. E é à sua margem, do como se encontra diante de tantos desmantelamentos provenientes de políticas públicas inócuas, que se pretendeu conduzir o estudo. A ideia foucaultiana de ficar à margem “caiu bem” a esse contexto e produziu forças resistentes para a continuidade do sonho, do projeto e da concretização da libertação.

Ao longo do estudo, perseguiu-se a indagação: Que medos e ousadias demandam a humanização de docentes de classes populares no presente tempo híbrido?

Com essa indagação, fomentou-se a ideia de pertinência do estudo à (re)transformação docente no lócus de seu ofício por se acreditar na produção de nexos, de direções como substratos à materialidade da feitura pedagógica humanizadora. Por conseguinte, impôs-se um estudo que teve como mote o real, o agora.

O estudo pelos “medos” e “ousadias” lançou-se pela itinerância de pesquisante que, à procura de respostas, se reconstruiu em muitas perguntas.

Os entrecruzamentos empíricos sustentaram esses “medos”, e essas “ousadias” andarilham pela pedagogia das resistências: pedagogia anunciadora da possibilidade de refeitura humanizadora.

Assim impôs-se o andarilhar pelos “medos” e “ousadias” de educadores que “se fazem” e “fazem” muitas escolas. São “Medos” e “ousadias” feitos nos cotidianos da educação pública.

Cansados da denúncia de que a educação “está mudando para ser a mesma”, Alencar e Gentili (2007, p. 18) focalizaram a investigação no sentido de superar essa assertiva e a ideia de que os educadores da rede pública estão aquém dos demais, em estágio de estagnação, alienados dos problemas, dos modos de fazer e estar no mundo, e

assim distantes de alternativas educacionais¹⁴³. Focalizaram os “medos” e as “ousadias” do cotidiano ofício de educador.

Para esse arranjo, a postura frente aos elementos empíricos foi desafio constante, pois, diante de tamanhas grandezas, necessitava-se de impregnação e imersão; logo, inspirava estar-se hábil pelo rigor e clareza ao imprimir-se o elenco de análises, assim como imbuir-se de discernimento e intuição cuidadosa e detalhada para que não se dirimisse a potência das mesmas. Precisava-se atentar para o fato de que a soma de rudimentos aglutinadores estava correlata à validação e defesa da Tese.

Havia ainda o desafio pelo olhar comprometido de quem, além de pesquisadora, é supervisora escolar, gestora, educadora do chão da escola. Logo, com intento de indagação ao próprio cotidiano, enveredou-se com inquietação à investigação, a fim de exercitar um olhar mais abrangente, movimentado pela abstração, alargando-se seus esteios. Esse exercício exigiu profundo esforço de síntese pelas compreensões atingidas¹⁴⁴. Como já reiterado no estudo, foi um esforço de consolidar a empiria originada do chão da escola como elemento de reflexão teórica, a fim de se dar maior visibilidade às vozes, de reconhecimento ao que se produz no cotidiano docente.

Diante das informações de análise contidas, procedentes de resenhas de educadores dos cursos de especialização, de apontamentos e notas reflexivas dos educadores ao longo das “leituras em diálogos” do grupo de estudos, a pesquisadora viu-se, muitas vezes, rodeada por um caos, ora identificando, ora isolando a gama de empiria. Foi nesse expressivo processo analítico que se percorreu o temor de não sustentar categorias que abarcassem a multiplicidade de vozes que se impunham na investigação. Identificar os documentos, isolar e recortá-los para assim extrair suas ideias, em muitos momentos, desestabilizou a pesquisadora.

Na ânsia de não desconstruir os registros dos “medos” e “ousadias” dos educadores e assim revelar os significados dos contextos em que foram gerados, a difícil tarefa de selecionar, de encontrar o que validasse o pensar dos educadores deixou, por vezes, a sensação de estar contrariando o espírito da investigação que anunciava.

¹⁴³ Registro aqui a máxima de muitos contextos em que vivo, onde, de um lado, é emitida a compaixão pelos educadores, observando-os como estado de menoridade, sem perspectivas, os “coitados” da educação; de outro lado, os entendem como aqueles que nada desejam mudar, diante do estado de acomodação profunda.

¹⁴⁴ Uma vez que se reconhece como sujeito de prolixidade, logo o desafio em limpar o estudo foi singular, mesmo reconhecendo que não se alcançou a meta proposta.

Contudo, pouco a pouco, mapeando os registros dos educadores, as unidades de análise começaram a impor presença, e o temor foi se dissipando, dando lugar ao compromisso com o fenômeno que impunha sentido qualitativo à pesquisa.

Descrever e interpretar os sentidos dos testemunhos dos educadores sem ser superficial, mas rigorosa, implicou diálogos mais profundos ao universo das classes populares: as emergências de suas cotidianidades.

Construir-se por uma linguagem menos crua, mais legitimada pela autoria, mesmo arriscando-se pelo cunho de muitas delas, foi alternativa para atrair-se ao desencadeamento e o encantamento da escrita. Assumir os próprios preâmbulos, sem negar a ideia que se moveu até eles, mesmo incorrendo no tempo em que se dispunha para dedicar a autoria da pesquisa, foi desafio que se impôs diante de um tempo chrónos que se escorreu.

Nessa seara, o elenco de objetivos do estudo formalizados como o reconhecimento da consolidação e fragilização que se firmam como fronteiras ao processo de humanização em tempos de hibridismo, bem como o mapeamento dos pressupostos teórico-práticos que orientaram e que continuam a orientar a educação libertadora pelo sublinhamento da obra “Medo e ousadia”, assim como o contexto de reinvenção da escola, por meio da humanização do ofício docente de classes populares: o “ser mais”, foi insígnia atribuída aos medos e ousadias dos educadores. Atender ao objetivo que tratou de reconhecimento da consolidação e fragilização que se firmam como fronteiras ao processo de humanização em tempos de hibridismo necessitou percorrer as cegueiras humanas. São cegueiras que custam à visão, que não se deseja ver. Logo, pareceu que o mais acertado foi estabelecer certa genealogia em torno da urgente necessidade de compartilhar alternativas possíveis ao mundo frente ao trânsito de trilhas que compõem o paradoxo humano em tempos de contradições, de desafios, de complexidades. Além da breve genealogia dos humanismos, em especial do humanismo freireano, os registros ao longo das subcategorias que recorreram à ideia de que os modos de fazer o mundo, de produzir trabalho/homem, bem como os modos de estar no mundo inspiram que a mudança necessária se alarga cada vez mais e carece de recondução por tais vias.

Na mesma direção, o alcance do objetivo que se dispôs em mapear os pressupostos teórico-práticos que orientaram e que continuam a orientar a educação libertadora foi reiterado pelas subcategorias que expressaram os “modos de fazer o mundo, de produzir

trabalho/homem” na assunção da luta pela democracia como força à (re)transformação educativa. Seguiu-se, do mesmo modo, pela subcategoria “modos de estar no mundo” frente à ideia de que medo é a constância do risco, pois os medos perduram pela recondução dos sonhos pela revigoração e reinvenção da libertação, logo imprescindíveis: imprescindíveis com democracia, liberdade e autoridade, com sonhos sonhados pela realização.

Esse mesmo objetivo foi reiterado pela subcategoria “medo do currículo que não ouve as vozes que ‘fazem’ e se ‘fazem’ do entorno das escolas”. Medo de um currículo que desconhece a multiplicidade de vozes que emanam no chão da escola e além desse chão. Também se considera ter assegurado o objetivo pela subcategoria “medo da desidealização da escola”, que reconhece a necessidade de projetos pesquisantes “na”, “sobre” e “da” escola, por pesquisas que desidealizem a verticalização de cabeças cheias, mesmo estando vazias.

A envergadura das subcategorias “ousadia da rigurosidade metódica” e “ousadia de continuar aprendendo, agora com outro, o próprio educando”, além da “ousadia de qualificar os espaços de formação em (re)transformação” permitiu estabelecer entendimento que as educações se dão pela geração do compromisso político e pela competência técnica dos espaços em (re)transformação. Trata-s, portanto, de “ousadia de ir além da sala de aula” como elemento que sustenta a leitura de mundo inspirada pelo diálogo com demais instâncias sociais.

O objetivo que ajuizou sublinhar a potencialidade pedagógica da obra “Medo e ousadia” ao contexto de reinvenção da escola, por meio da humanização do ofício docente de classes populares, do “ser mais”, recebeu a insígnia dos medos e ousadias dos educadores especialmente pela categoria “medo e ousadia pela organicidade da leitura da obra”, uma vez que reiterou a contemporaneidade da obra ao estatuto da humanização em tempos difíceis. Registra-se que o itinerário da obra foi amplamente reconhecido nas oito subcategorias, além das duas categorias emergentes, e assim defenderam a presente Tese frente à importância da obra como elemento de recondução à educação libertadora.

Percorrer o alcance dos objetivos do estudo invocou a aventura pela possibilidade de recondução da educação libertadora na força de sua humanização. Sua força esteve presente na ponderação junto aos medos dos modos com se produz e se é produzido pelo

trabalho, enfronhada nas tantas amarras com que se vive. Ponderação junto aos medos das receitas curriculares, que não mais comportam o determinismo da prática; ponderação junto aos medos da desidealização da escola que se funde em muitas palavras ocas de neutralidade perante um mundo vivido.

O medo comporta ousadia; a ousadia comporta medo...

Percorrer o alcance dos objetivos do estudo invocou, ainda, outra aventura: anúncio das ousadias ante a possibilidade de educações mais possíveis. Inaugurou-se com elas o registro de lucidez, de transgressões e resistências possíveis, subsidiadas pela cautela emitida pelos medos. A obra “Medo e ousadia” configurou-se como problematização acerca da função social da educação, da escola que fazemos, revelando-se fonte de equilíbrio entre os medos necessários e as ousadias sonhadas.

A repercussão da leitura da obra extrapolou o estudo, ou mesmo, desgrudou-se dela. Registra-se por esse entendimento a repercussão do GE, o grupo de estudos, que vem se agregando a outros sujeitos que, além da sala de aula, se movem para potencializá-la. Trata-se de outros agrupamentos de pessoas como da “ONG Canta Brasil” e da CUFA – Central Única das Favelas de Canoas -, que vêm se inserindo com força junto à continuidade da leitura da obra, bem como o intercâmbio universidade-escola, escola-universidade, pelo grupo de estudantes que, ao longo da disciplina “Leituras de Paulo Freire”/2010-2, realizaram interlocuções com o GE a partir da leitura de “Medo e ousadia”.

A importância da leitura, do resgate da obra para o GE se deu pela necessidade de fugir de estados de impossibilidades, de desequilíbrios da certeza da prática.

A racionalidade de um mundo que insiste em viver o binarismo de um tempo vivido contra um tempo cronológico assume dimensões perigosas, pois captura a ação de estar sendo vivido para imediatamente ser vivido – uma supremacia do tempo *chrónos* sob o tempo *kairós*. O perigo desse binarismo, ou mesmo, de império de um sobre o outro, encontra-se no sentimento de não ser competente para o ofício de uma docência humanizadora. Nessa perspectiva, ratifica-se a compreensão de que a educação em (re)transformação tem como missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham sua origem no próprio desenvolvimento do ser, na construção de espaços de socialização e na elaboração de um projeto social em comum: a criação de tempos de existência solidários

que tenham como aliados sintonia e fruição. Sobretudo, impõe-se coerência pela diminuição da distância entre o dito e o feito.

Educar na compreensão dos limites e da radicalização da (re)transformação da educação e do mundo foi reassumir que mudar continua sendo possível.

Acredita-se, portanto, que o estudo teceu a convicção de que a leitura da obra “Medo e ousadia” é exercício da capacidade de fortalecimento e de resistências perante tantas contingências do mundo, da vida, da educação.

Conclui-se que “o final de uma tese é inexorável” e carrega consigo o gosto de incompletude, gosto com sabor de que nem tudo foi possível apreender; “seu argumento é um arranjo”, logo um movimento temporal e histórico de quem intencionalmente fez escolhas, cometeu riscos, teceu entendimento provisório carregado de discurso ansioso; “seu final é como uma revitalização ao pensamento inicial”¹⁴⁵, cheia de indagações, agora um pouco mais maturadas, sem deixarem de ser igualmente ansiosas por outras respostas à tantas perguntas.

¹⁴⁵ As expressões aspidas referem-se à assertiva de Dr. Marcos Villela Pereira durante o Seminário Avançado em Educação “Educação, políticas e práticas: sobre ler, estudar e pensar” no Programa de Pós-Graduação da PUCRS, dia 27.10.2007, onde discursava sobre a linguagem e o sentido da tese.

REFERÊNCIAS

ACKER, Teresa Van. **Renascimento e humanismo**: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI. 12. ed. São Paulo: Atual, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AIUB, M. O sábio fluir. **Filosofia, Ciência & Vida**, Caderno Especial, p. 52-57, 01 mar. 2007.

ALBUQUERQUE, Carla Pontes; ZALCMAN, Elizabeth; FERNANDES, Emília Maria *et al.* **Diálogos entre experiências**, n. 200. Grupos de estudo sobre a prática profissional como espaço de pesquisa. Disponível em: <http://brasil.cecace.org/docs/Albuquerque_e_outras.pdf>. Acesso em: 12 maio 2010.

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29828105.pdf>>. Acesso em: ago. 2009.

ALVES, Rubem. **Conversas para quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AZEVEDO, José Clovis. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina/Metodista, 2007.

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivros, 2010.

BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. A utopia possível na sociedade líquida. **Revista Cult.**, a. 12, n. 138, ago. 2009.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLOTTO, Tony; ANTUNES, Arnaldo. **Õ Blesq Blom**. Álbum Medo. WEA, 1989. CD, faixa 6.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BIANCHI, Alvaro. Realismo e política. **Revista Cult.**, a. 12, n. 141, p. 50-52, nov. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A pesquisa da comunidade na escola**: escritos de oficina para pensar a pesquisa socioantropológica nas escolas de Porto Alegre. Porto Alegre: [s/e], 2000.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A pesquisa participante na docência, a busca do diálogo na construção do saber. **Escritos abreviados**. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2005. Série pesquisa, v. 5.

BRITTO, Sergio. **Agora eu vou sonhar**. Álbum Sacos Plásticos. Faixa 6. 2009. Gravadora: Arsenal Music. Disponível em: <<http://www.titas.net/sacosplasticos/index.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire**: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001. 70 p.

CAZUZA; FREJAT. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Polygram, CD, faixa 12, 1988.

COLLON, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMENIUS, J. A. **Didactica magna**. E-book. Disponível em: <eBooksBrasil.com>. 2001. Fonte Digital Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian. Acesso em: 20 set. 2010.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Paulo Freire: utopias e esperanças. **XIV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de ensino e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1. CDROM, 2008.

_____. Corpo docente, corpo doente? **Jornal da Unicamp**, n. 165, ago. 2001. Caderno temático. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/ago2001/unihoje_tema165pag08.htmlA>. Acesso em: out. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Revista Pátio**, ano X, n. 37, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio eletrônico**: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O global e o local na educação escolarizada: antagonismos e possibilidades de aprender: políticas e tecnologias. *In*: **XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de ensino e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, CDROM, v. 1, p. 553-572, 2008.

FERRETTI, Celso João. Sociedade do conhecimento e políticas de educação profissional de nível técnico no Brasil. *In*: **XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, CDROM, v. 1. p. 113-138, 2008.

FERRONI, Giulio. **Gramsci e os modelos intelectuais no século XX**. 2007. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=700>>. Acesso em: 5 dez. 2009.

FIGUEIRA, F. G. Erasmo: De Pueris. **Revista Intermeio**, Campo Grande, n. 2, Encarte Especial, 1998.

FOLHA UOL. **Mundo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u100779.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

FORUM SÉCULO 21. **Notícias**. Disponível em: <<http://www.forumseculo21.com.br/noticias1766mundo+ter%C3%A1+1,4+bilh%C3%A3o+em+favelas+at%C3%A9+2020,+di+z+onu+.html>>. Acesso em: jun. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: histórias da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na Educação Cidadã. *In*: AZEVEDO, José Clóvis *et al.* (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____.; FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2000c.

_____. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000c.

_____. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho D'água, 2000d.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**. 12. ed. São Paulo: Olho D'água, 2002a.

_____. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. **Entrevista à PUCSP**. Vídeo. Disponível em: <http://www.4shared.com/video/wZawm_cX/Paulo_Freire_01.htm>. Acesso em: nov. 2008.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. O desenvolvimento da curiosidade epistemológica: aprendendo com a própria história. *In*: PETRY, João Oto (org.). **Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento**. São Miguel do Oeste: McLee, 2002.

_____. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Projeto sonho possível: a formação permanente do educador. **Sonho Possível. Revista de Educação Popular**, Canoas, v. 1, abr. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. *In*: SILVA, Luiz Heron da Silva. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. *In*: LINHARES, Célia (org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

GABRIEL, o pensador. **Estudo errado**. Ainda é só o começo. Sony, 1995. 1CD, faixa 06.

GADOTTI, Moacir. **Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial**. Cátedra Paulo Freire. 2001. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0054/PFpensamento_ped_2001.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2010.

_____. Prefácio Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

CANDOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela. **Paulo Freire: biografia, método e cenas**. Coleção Grandes Educadores. Atta Mídia e Educação, vídeo, 2006.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Nietzsche e Sócrates “in Love”**. Disponível em: <<http://ghiraldelli.wordpress.com/2009/02/13/nietzsche-e-socrates-an-affair-extemporaneo/>>. Acesso em: 20 out. 2009.

GLOBO. **Notícias**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1257650-598,00.html>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **DVD**. São Paulo: Atta – Mídia e Educação, (65 min): sonoro, colorido, 2000.

_____. *L'Ordine Nuovo*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1987. *In*: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Cartas do cárcere**. Tradução Luiz Sergio Henriques. Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro, v. 1, 2005.

_____. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2010.

HAMMOUTI, Nour-Din El. **Revista europea de etnografía de la educación**. N. 2, p. 9-20, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. 3. ed. Laranjeiras/RJ: Tempo Brasileiro, 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JARDIM, João (direção). **Pro dia nascer feliz**. Documentário. Copacabana Filmes, 88 minutos, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAMPERT, Ernâni (org.). **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LAROUSSE & NOVA CULTURAL (Ed.). **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Plural Editora e Gráfica, 1998.

LINHARES, C. **Políticas de formação de professores e experiências instituintes**. 2006. Disponível em: <www.uff.br/aleph>. Acesso em: ago. 2010.

LOPES, Victor. **Língua: vidas em português**. Documentário, Paris Filmes, co-produção Brasil-Portugal, 2004.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **VI Encontro sobre investigação na Escola: “mirar ações do professor no presente”**. Palestra na UFRG, 27 set. 2006.

MACHADO. **Herbert McLuhan**. 2006. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/impressao.asp?artigo=456>>. Acesso em: 20 set. 2010.

MAIEROVITCH. **Enforcamento da pintora.** Disponível em: <<http://maierovitch.blog.terra.com.br/2009/05/02/enforcamento-da-pintora-confira-o-ultimo-dialogo>>. **Acesso em: 2 maio 2009.**

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. Departamento de Psicologia Social e Institucional, Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004.

MARTINS, João. Multirreferencialidade e educação. *In*: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MARTINS, Maria Helena Pires; ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando:** introdução à filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio, 1996.

MENDONÇA, Nelino A. de. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pedagogia e Educação.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Sobre humanismo e humanização de cuidados à pessoa idosa. **Kairós**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 49-58, dez. 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____; _____. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Erasmo de Roterdã e a educação humanista cristã. **Revista de Filosofia**, v. 19, n. 24, p. 47-60, jan./jun. 2007.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; NEVES, Jusamara Vieira Souza; SCHÄFFER, Neiva Otero *et al.* (orgs.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos:** introdução à Antropologia filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 10, jul./dez. 1998.

NÓVOA, Antônio *et al.* Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 16, n. 146, p. 9-11, out. 2001.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, Marília Cota. A equipossibilidade cognitiva e volitiva do puro sujeito-objeto em F. W. J. von Schelling. *In*: MARTINS, R. A.; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, C. C. *et al.* (eds.). **Filosofia e história da ciência no Cone Sul**. III Encontro. Campinas: AFHIC, 2004. (p. 304-309).

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da Silva. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18-25, set./dez. 2005.

PEREIRA, Marcos Vilella. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Marcos Vilella. **O não-lugar da formação**. Entrevista cedida ao "Diário do Grande ABC", página "Diário na Escola" de Santo André, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/07se03_04_7929.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. **Seminário Avançado em Educação** – Educação, políticas e práticas: sobre ler, estudar e pensar. Programa de Pós-Graduação da PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

PINHEIRO, Lília. **Verdade indivisível**. Filosofia, Ciência & Vida, Caderno Especial, p. 59-67, 01 mar. 2007.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Visão de homem na educação e o problema da humanização. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2(62), p. 337-363, maio/ago. 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

RESTREPO, Luis Carlos. **Direito à ternura**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2009.

ROLNIK, R. **A construção de uma política fundiária e de planejamento urbano para o país**: avanços e desafios. São Paulo: Ipea, 2008. Mimeografado.

ROTTERDAM, Erasmo. **Elogio da loucura**. Tradução Paulo M. de Oliveira. Rio de Janeiro: Atena, 2002. Fonte digital.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **As encruzilhadas do humanismo**: a subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético. Petrópolis: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAIBO, Nelson. **Identificação e caracterização de fatores de transcrição que regulam a expressão do gene nhx1 em arroz**. Disponível em: <http://www.itqb.unl.pt/education/training/master09/plant-genetic-engineering_nelson-saibo_1.pdf>. Acesso em: nov. 2010.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para a pedagogia do conflito. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de Freitas; MORAES, Salette Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SANTOS, Lulu. Tempos modernos. *In*: **De leve**. Rio de Janeiro: Globo/Wea, 1996. 1 CD. Faixa 10.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela perspectiva da idéia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Apresentação à 3ª edição. *In*: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso. 2 ed. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.

SECCO, Lincoln. **Intelectuais**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=648>>. Acesso em: ago. 2009.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SINGER, Paul (coord.). **Karl Marx**. O capital: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Tomo 2 (capítulos XIII a XXV). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

STRECK, Danilo R. Rigor/Rigorousidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

T. S. ELIOT. **Pedagogia e comunicação**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u329.jhtm>>. Acesso em: jun. 2008.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Erasmo, o humanismo e a educação. **Linha: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2004.

UNFPA. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.unfpa.org>>. Acesso em: nov. 2009.

UNICEF. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: nov. 2009.

UNIFEM. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br>>. Acesso em: nov. 2009.

UOL. **Notícias**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultnot/afp/2007/11/26/ult34u193798.jhtm>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEEN, Wim; VRAKKING. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIOLÊNCIA MULHER. **Institucional**. Disponível em: <http://www.violenciamulher.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1213&Itemid>. Acesso em: 20 ago. 2009.

WISDOMPORTAL. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.wisdomportal.com/Technology/TSEliot-TheRock.html>>. Acesso em: jun. 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZIMMER, Rosane Oliveira Duarte. **Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ZITKOSKI, Jaime J. Humanização/desumanização. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANEXO 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DO DIREITO DE USO DE IMAGEM

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CESSÃO
DO DIREITO DE USO DE IMAGEM**

1. OUTORGANTE :

Nome: *Níria Siqueira*
 Endereço: *Arroio Teixeira 374*
 Cidade: *Camões* Estado: *RS* CEP: *92032 050*
 RG nº: *6037304171* Órgão Emissor: *SSP* Data: *26/01/1985*

2. OUTORGANTE :

Nome: *Jera Tossas de Araújo*
 Endereço: *Qx 5 setor 5 n.º 24*
 Cidade: *Camões* Estado: *RS* CEP: *92415 570*
 RG nº: *8038823236* Órgão Emissor: *SSP* Data: *26/10/98*

3. OUTORGANTE :

Nome: *Frete Gonçalves da Rosa*
 Endereço: *Setor 5 Q 5 N.º 17*
 Cidade: *Camões* Estado: *RS* CEP: *92415 100*
 RG nº: *3022576626* Órgão Emissor: *BSP* Data: *20/04/2004*

4. OUTORGANTE :

Nome: *CARLA CERUSA MADSEN DA SILVEIRA*
 Endereço: *RUA: DOIS, 240 apto 204D*
 Cidade: *CANÓIAS* Estado: *RS* CEP: *92440 - 014*
 RG nº: *2035563447* Órgão Emissor: *SSP* Data: *17/12/1987*

5. OUTORGANTE :

Nome: *Isolda Borges Ferrare*
 Endereço: *Vicente Claudio Porcello 150*
 Cidade: *Canoas* Estado: *RS* CEP: *92310350*
 RG nº: *1023124281* Órgão Emissor: *SSP* Data: *26/12/1996*

6. OUTORGANTE :

Nome: *Jéssica Fofonka Machado*
 Endereço: *Eng Francisco Redolfo Simen, 344/04*
 Cidade: *Porto Alegre* Estado: *RS* CEP: *91130-210*
 RG nº: *4063223315* Órgão Emissor: *SSJ* Data: *31/05/2006*

7. OUTORGANTE :

Nome: *Christina Freitas Oliveira*
 Endereço: *Rua Alberto Rodrigues do Oliveira nº 30*
 Cidade: *Canoas* Estado: *RS* CEP: *92030440*
 RG nº: *4051937862* Órgão Emissor: *SSP* Data: *27/06/1995*

8. OUTORGANTE :

Nome: *CEZAR VASALLO MORAIS*
 Endereço: *D. S. ZENNER, 2283*
 Cidade: *Canoas* Estado: *RS* CEP: *92030-010*
 RG nº: *5039229109* Órgão Emissor: *SSP* Data: *22/12/10*

9. OUTORGANTE :

Nome: *Nara Alves Rosa Hella*
 Endereço: *Ernesto da Silva Rocha nº 244*
 Cidade: *Canoas* Estado: *RS* CEP: *92030-490*
 RG nº: *3038936039* Órgão Emissor: *SSP* Data: *22/12/10*

10. OUTORGANTE :

Nome: PAULA ANDRÉIA MEURER
Endereço: R. PEDRO ÁLVARES CABRAL
Cidade: CANOAS Estado: RS CEP: 92.025/1570
RG nº: 6043249488 Órgão Emissor: SJS/RS Data: 07/10/2005

11. OUTORGANTE :

Nome: MARIA ELISABETH ARRINO TORRES
Endereço: R. CAMPO REAL 1109
Cidade: JIAMÃO Estado: RS CEP: 94465210
RG nº: 3017062741 Órgão Emissor: SSP Data: 18-04-84

12. OUTORGANTE :

Nome: Luene Egevarth
Endereço: Rua Gilda de Freitas, 1601, APTO 302 Bl A
Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92.035.190
RG nº: 105780728⁹ Órgão Emissor: SSP Data: 29/12/2008

13. OUTORGANTE :

Nome: ILZA BEATRIZ BUENO CANABARRA
Endereço: RUA I, Nº 92, IGARA III
Cidade: CANDAS Estado: RS CEP: 92412315
RG nº: 5015731762 Órgão Emissor: SSP Data: 27.04.2005

14. OUTORGANTE :

Nome: Juliana Kobiszewski Silveira Dorski
Endereço: Rua Alabama, 262, Central Park, Moto Grande
Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92323-840
RG nº: 2074188398 Órgão Emissor: SJS/RS Data: 06/07/2006.

15. OUTORGANTE :

Nome: *Bernadete Cotarina Schmur Siqueira*
 Endereço: *R. Erico Veríssimo, 113*
 Cidade: *Canóas* Estado: *RS* CEP: *92030-120*
 RG nº: *1006229841* Órgão Emissor: *SSPRS* Data: *19/09/2001*.

16. OUTORGANTE :

Nome: *Darlene Angelita de Paula dos Santos*
 Endereço: *R. Libertação, 170*
 Cidade: *Canóas* Estado: *RS* CEP: *92.325-150*
 RG nº: *4045773779* Órgão Emissor: *SSP* Data: *08/06/1989*

17. OUTORGANTE :

Nome: *João Francisco da Costa*
 Endereço: *Rua São Paulo, 568*
 Cidade: *Canóas* Estado: *RS* CEP: *92340-180*
 RG nº: *1059672905* Órgão Emissor: *SSP* Data: *20/03/1992*

18. OUTORGANTE :

Nome: *Caroline Taviagó*
 Endereço: *Boa saúde 611.*
 Cidade: *Canóas* Estado: *RS* CEP: *92200000*
 RG nº: *1080676602* Órgão Emissor: *SSP* Data: *24/08/1986*

19. OUTORGANTE :

Nome: *M^a Raquel de Bem Amândio*
 Endereço: *Rosa Cruz*
 Cidade: *Canóas* Estado: *RS* CEP: *92035-770*
 RG nº: *2049804046* Órgão Emissor: *SSP* Data: *30/08/1988*

20. OUTORGANTE :

Nome: *Gracilda Zambrozi*
 Endereço: *RUA: Men de Sá, 285*
 Cidade: *Campos* Estado: *RS* CEP: *92110 290*
 RG nº: *8090285431* Órgão Emissor: *SJS* Data: *22/12/10*

21. OUTORGANTE :

Nome: *Francis MSP Claudio*
 Endereço: *QL 81 C6*
 Cidade: *Campos* Estado: *RS* CEP: *92440074*
 RG nº: *10144/3370* Órgão Emissor: *SSPA* Data: *22/12/10.*

22. OUTORGANTE :

Nome: *OCGA MARIA GONZALEZ CAMPOS*
 Endereço: *RUA JERUA - Nº 73 - JARDIM ISARA*
 Cidade: *CANÓAS* Estado: *RS* CEP: *92410-400*
 RG nº: *2034506036* Órgão Emissor: *SJS/IT* Data:

23. OUTORGANTE :

Nome: *LILIAN JOYCE BOULLOSA DE FREITAS*
 Endereço: *JULIO PEREIRA DE SOUZA 1525 Bloco 3 apart 105*
 Cidade: *Campos* Estado: *RS* CEP: *92320-900*
 RG nº: *1063145797* Órgão Emissor: *SSP* Data: *29/06/2006*

24. OUTORGANTE :

Nome: *Maria Luiza S. de Mattos*
 Endereço: *Antônio Diogo Feijó - nº 10*
 Cidade: *Campos* Estado: CEP: *92030010*
 RG nº: *2035375019* Órgão Emissor: *SSP* Data: *20/09/2005*

25. OUTORGANTE :

Nome: *Jairme Miguel Lopes Biche*
 Endereço: *Ernesto da Silva Nacchi, 105*
 Cidade: *Canas* Estado: *RS* CEP: *92030490*
 RG nº: *1036658361* Órgão Emissor: *S.S.* Data: *22/12/10*

26. OUTORGANTE :

Nome: *Cristiane Schmitz*
 Endereço: *Rua Ampós nº 307 apto 301/1 - Centro*
 Cidade: *Cachoeirinha* Estado: *RS* CEP: *94935-050*
 RG nº: *8055545035* Órgão Emissor: *SSP* Data: *19/10/1989*

27. OUTORGANTE :

Nome: *Lidoro Renato Martins Rodrigues*
 Endereço: *Campinas, 577*
 Cidade: *Canas* Estado: *RS* CEP: *92330390*
 RG nº: *7013542522* Órgão Emissor: *SSP* Data: *18/4/77*

28. OUTORGANTE :

Nome: *Luciana Gorski do Carmo*
 Endereço: *Rua São Nicolau, nº 452, apto 425, bloco G*
 Cidade: *Canas* Estado: *RS* CEP: *92032-440*
 RG nº: *5046225701* Órgão Emissor: *SSP* Data: *26/12/1998*

29. OUTORGANTE :

Nome: *Vera Regina Vilanova da Silva*
 Endereço: *Rua Esperança, 2095/86*
 Cidade: *Canas* Estado: *RS* CEP: *92.200-011*
 RG nº: *5004865216* Órgão Emissor: *SSP* Data: *02/10/2007*

30. OUTORGANTE :

Nome: FÁTIMA REGINA DE CASTRO TINALISZ
 Endereço: SETOR 02 QUADRA U CASA 25
 Cidade: CANOAS Estado: RS CEP: 92435-480
 RG nº: 2033755033 Órgão Emissor: SSP Data: 08/09/2006

31. OUTORGANTE :

Nome: Vera Maria Alves de Anselmo
 Endereço: R. Julio Pereira de Souza nº 1525 B.04 Aptº 305 Estância Velha
 Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92030795
 RG nº: 2032082501 Órgão Emissor: SSP Data: 27/07/2005

32. OUTORGANTE :

Nome: Juir Maria Dominges Carvalho
 Endereço: Quadra Y Setor 6 casa 4
 Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92415590
 RG nº: 3010643196 Órgão Emissor: SSP Data: 10/11/2008

33. OUTORGANTE :

Nome: Soraia da Medeiros Becker
 Endereço: R. República Nº 2050/67
 Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92310-530
 RG nº: 5051352824 Órgão Emissor: SSP Data: 12/11/2010.

34. OUTORGANTE :

Nome: LUIS CARLOS TEIXEIRA
 Endereço: RUA FARROWPILHA, 2464 AP. 102
 Cidade: CANOAS Estado: RS CEP: 92.310-200
 RG nº: 9012259157 Órgão Emissor: SSP Data: 14/04/1998

35. OUTORGANTE :

Nome: MARCILENE DOS SANTOS FEIJÓ
 Endereço: NAZÁRIO 557
 Cidade: CANOAS Estado: RS CEP: 92035-000
 RG nº: Órgão Emissor: SSP Data:

36. OUTORGANTE :

Nome: ANA FLÁVIA AMARAL
 Endereço: PADRE MUCIETA
 Cidade: CANOAS Estado: RS CEP: 92110-000
 RG nº: 106032219 Órgão Emissor: SSP Data: 15/10/97

37. OUTORGANTE :

Nome: ROZANE M^{te} N. MIRANDA
 Endereço: CLAUDIO MASCARENHA, 193
 Cidade: ESTRELO Estado: CEP: 93290-030
 RG nº: 800929544 Órgão Emissor: SSP Data: 08/08/91

38. OUTORGANTE :

Nome: Ivone Teresinha da Silveira
 Endereço: Setor 5; Quadra F, nº 21
 Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92415-570
 RG nº: 7029780314 Órgão Emissor: SSP Data: 18/11/1982.

39. OUTORGANTE :

Nome: Maria Elisabete K Alcaraz
 Endereço: Setor 5 - Quadra R - Casa 6
 Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 92415-570
 RG nº: 1041800058 Órgão Emissor: ~~SSP~~ Data: 10/05/2005
 DETRAN/RS

OUTORGADO :

Nome: Rosane Oliveira Duarte Zimmer

Endereço: Rua das Araras, 1600

Cidade: Canoas Estado: RS CEP: 9293820

RG nº: 4036625509 Órgão Emissor: SSP Data: 30/12/2010

Pelo presente instrumento particular o(s) Outorgante(s) acima identificado(s) autoriza(m) o Outorgado, igualmente acima identificado, a utilizar sua imagem em fotografia na tese de doutorado sob o título "**ENTRE MEDOS E OUSADIAS: Resistências educativas pela reinvenção das lutas do Ser Mais e a atualidade do legado freireano**" a ser apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação em janeiro de 2011. A presente autorização outorga, do mesmo modo, o direito de uso de imagens durante apresentação da referida tese. Por estarem mutuamente ajustados nos termos acima, assinam as partes o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

CANOAS, 20 DE DEZEMBRO DE 2010

Outorgantes:

- 1- Viria Diqueira
- 2- Jera Rêssos de Araújo
- 3- Irete Goucaine da Rosa
- 4- Luiz Paulo Medeiros de Silva
- 5- Paulo Sérgio Tz
- 6- Marcelo Machado
- 7- Cláudio Fleury
- 8- Rosane Vasallo Moraes
- 9- Nara A. R. Hellen

- 10- Paula A. Meurer
- 11- Mariana Elizabeth A. Souza
- 12- Irene Ezerath
- 13- ~~Henri~~
- 14- Eufracino Floriski
- 15- ~~Paula~~
- 16- ~~Paula~~
- 17- Francinodaleida
- 18- Caroline Tarrago
- 19- Maria Raquel de Bem Amador
- 20- Graziela Tomazio
- 21- ~~Emelle MSP Landro~~
- 22- ~~Paula - 29~~ Celgaufaufo
- 23- Helton Jose Baulles de Fuchs
- 24- Maria Luiza Silva de Mattos
- 25- ~~Paula~~
- 26- ~~Paula~~
- 27- Renato Madureira
- 28- Anderson Perchi de Barros
- 29- ~~Yago~~
- 30- Fabiana Regina de Souza
- 31- Vera Maria Alves de Anselmo
- 32- Leir Maria Domingos Carvalho
- 33- Sonia R. Becker
- 34- ~~Henri~~
- 35- Marcilene L. Feijo
- 36- ~~Paula~~
- 37- ~~Paula~~
- 38- ~~Paula~~
- 39- Marc Eisabel K. Alcarez
- 40-
- 41-
- 42-
- 43-

ANEXO 2

DISCURSO DE FORMATURA DA TURMA DE 8. SÉRIE/ 2010

Bom dia queridos professores, alunos, diretora, vice – diretora, pais...
Obrigado (a), pela presença de todos aqui nesse dia tão especial para nos...

“O valor não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade em que elas acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Intenso. Inexplicável. Incomparável. Assim foi esse tempo em que estivemos unidos. Um período no qual descobrimos o mundo: estudamos, brincamos, aprendemos, sorrimos... Juntos, alunos, funcionários e professores vivemos intensamente muitos momentos alegres, produtivos, positivos e inesquecíveis. Momentos esses que, sabemos, permanecerão em nossas vidas, como uma marca muito agradável em nossos corações. Cativamos e fomos cativados.

Responsabilidade aprendemos a ter também. Responsabilidade com nossas palavras, com nossas atitudes... enfim por toda a nossa vida. Responsabilidade, ao contrário do que muitos dizem, é liberdade. Liberdade de escolher nosso próprio caminho e de defender de maneira racional interesses em prol da coletividade, pois tivemos verdadeiras lições de uma arte chamada política. Liberdade de trilhar veredas possíveis e impossíveis. Escolher o destino. O futuro. Nossa escola nos preparou para isso. Não teremos medo do que virá pela frente.

É importante não nos esquecermos de onde viemos e que mudanças sofreremos ao longo desses desafiadores e, muitas vezes, dolorosos anos. Dolorosos sim, pois assistimos a algumas tentativas de baixar o padrão de ensino desta escola. Talvez não tenha sido pior graças a grandes educadores que tivemos, que não só se preocuparam em cumprir suas obrigações profissionais, mas souberam defender a qualidade dos ensinamentos - cada um com sua abordagem e sua filosofia de vida. Somos sinceramente gratos.

Tivemos a oportunidade de conviver com todo tipo de pessoas. Dentre elas, muitos alunos destacaram-se. Alguns como questionadores; outros, pela capacidade de expressão e liderança; outros primaram pela organização e pontualidade. Há também aqueles que foram verdadeiros exemplos de dedicação e persistência. E como não poderiam faltar, aqueles responsáveis por alegrar todas as aulas e motivar os amigos.

Ah, as amigas... Essas, não precisamos nem comentar, pois sem dúvida são sinceras repletas de carinho e dedicação. E a todos esses queridos amigos com quem não conviveremos mais diariamente nessa nova fase da vida, só temos a dizer muito obrigado. Até mesmo nos momentos de adversidade, aprendemos. Aprendemos a ser mais humildes e a trabalhar em equipe.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que esse momento não é um momento de tristeza porque nos despedimos. Não; esse é um momento de reflexão, de aceitação. De olhar para frente. Um momento de admitir que a vida de cada um de nós é feita de fases. Tudo muda. O mundo muda; mudamos nós. Amadurecemos, e não envelhecemos, só envelhece quem quer. Nossas prioridades mudam e mudarão; nossa leitura de mundo, também. Devemos não nos entristecer porque as coisas acabaram, e sim agradecermos porque elas existiram. Aliás, nada aqui acabou; muito pelo contrário. Esse é tão somente o começo, o ponto de partida para uma geração com vontade e disposição para mudar as coisas. Mudar a própria sina, mudar a realidade que nos cerca. Chegou a vez dessa geração, da nossa geração, mostrar para o mundo lá fora que tipo de ensinamento que recebemos. Chegou a hora e a vez de mostrar nossa cara, nossa cara de orgulho por ter sido aluno do Colégio Cônego Leão.

Nossa formatura é um momento de orgulho em nossas vidas, um acontecimento feliz e inesquecível, abrilhantado por momentos de profundo contentamento, alegrias e grandes esperanças para o futuro.

E nesse momento tão importante, gostaríamos de homenagear, e também de recordar certas manias e momentos inesquecíveis de nossos queridos mestres.