



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FÁBIO MARIANI

**A CONCEPÇÃO EDUCATIVA E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DO SER HUMANO**

**CUIABÁ-MT
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FÁBIO MARIANI

**A CONCEPÇÃO EDUCATIVA E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DO SER HUMANO**

**CUIABÁ-MT
2010**

FÁBIO MARIANI

**A CONCEPÇÃO EDUCATIVA E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DO SER HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

CUIABÁ-MT

2010

M293c

Mariani, Fábio.

A concepção educativa e a transformação de educação: autonomia e emancipação do ser humano. / Fábio Mariani – Cuiabá (MT): O Autor, 2010.

147 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

Inclui bibliografia.

1. Concepções pedagógicas. 2. Educação emancipadora. 3. Autonomia. I. Título.

CDU: 37.013



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

FÁBIO MARIANI

Prof. Dr. Pedrinho Arcides Guareschi

Examinador Externo (UFRGS)

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos

Examinador Interno (UFMT)

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Orientador (UFMT)

Cuiabá, 10 de março de 2010.

AGRADECIMENTOS

Somos seres essencialmente inacabados, inconclusos, seres da falta, das ausências. Por isso, somos também seres aspirantes, seres do desejo, da procura, da luta. Seres que têm sua constituição condicionada ao encontro e às relações que se vão estabelecendo. Nesse contexto, o trabalho que aqui se materializa em dissertação de mestrado é, também, fruto de relações estabelecidas, de “fios tramados” por muitas mãos. Por isso externo os meus agradecimentos a todos que colaboraram com a “tecedura” desse trabalho.

De modo especial:

A Deus pela possibilidade da existência...

Aos meus familiares que mesmo distantes sempre estiveram presentes. Com seu apoio, amor e incentivo as dificuldades tornaram-se mais leves...

Ao Professor Dr. Pedrinho Guareschi e ao Professor Dr. Luiz Augusto Passos que muito contribuíram para o enriquecimento do trabalho, com suas observações e sugestões valiosas e sábias...

Ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, meu orientador, pela oportunidade e confiança depositadas desde o processo de seleção; pela orientação sábia e paciente durante todo o percurso do trabalho; pelo respeito às idéias, prontidão e incentivo quando as dificuldades apareceram; pela amizade construída respeitosamente; pelos muitos diálogos enriquecedores. Tenho o professor Ademar como o educador Freireano por excelência...

Aos colegas de mestrado em especial Maria Anunciata (a Suh), Carlos André de Oliveira Câmara (o Sr. Câmara), Valdelice, Marimar, Lurdi, Waldiney, Ludmila e Carmem cuja convivência nos permitiu a construção da amizade verdadeira...

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente, pelo conhecimento partilhado...

Aos amigos colegas da Escola Maria Dallafiora Costa pelo incentivo, confiança e disponibilidade em colaborar com este estudo...

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

[...]

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

FREIRE

RESUMO

O presente trabalho é resultante da pesquisa de mestrado em educação no PPGE/UFMT e situa-se no contexto das reflexões sobre a qualidade da educação. Partindo da temática de pesquisa “concepções pedagógicas”, a proposta de discussão alicerça-se sobre a possibilidade de estruturação de uma educação emancipadora, capaz de contribuir para a construção do ser autônomo. Neste sentido, contrapõe-se ao modelo de educação pautado na memorização e reprodução mecânica e descontextualizada do conhecimento e na dicotomia professor-aluno. O problema que se apresenta a partir do objeto de investigação é: como os professores da escola pública estão comprometidos com uma educação emancipadora e, portanto, promotora da autonomia humana? Investigar e refletir sobre as concepções educativas dos professores na perspectiva de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos educandos é o objetivo central do trabalho. Para refletir sobre a problemática da pesquisa, elege-se como cenário de investigação uma escola pública de educação básica no município de Primavera do Leste, estado de Mato Grosso, que funciona em regime de escola integral. Foram convidadas a colaborar como sujeitos da pesquisa, seis educadoras, sendo três professoras e três coordenadoras pedagógicas. Além das educadoras, é analisado também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A pesquisa toma como referencial teórico-metodológico as abordagens qualitativas interpretativas. Sendo que os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação compreendem a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos. A obra de Freire (1987, 2000, 2002a/b, 2007a/b) é tomada como estrutura teórica basilar neste trabalho. São tomados ainda como referenciais teóricos, para o corpo das discussões conceituais e da análise compreensiva dos dados colhidos na pesquisa, dentre outros: Gadotti (2004); Gramsci (1995); Libâneo (2007); Carvalho (2005); Guareschi (2004, 2008), Zatti (2007). Os resultados da pesquisa revelaram a existência de preocupação, por parte das educadoras e também do Projeto Político Pedagógico da escola, quanto à efetivação da proposta de uma educação de qualidade social. Também existe disposição “amorosa” e esperançosa pela concretização de uma educação emancipadora, libertadora, centrada na formação integral do educando. No entanto, os dados da pesquisa evidenciam também, que as concepções educativas presentes na escola revelam-se ainda fortemente marcadas pelos preceitos e ideologias perversos e excludentes do liberalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções pedagógicas. Educação emancipadora. Autonomia.

ABSTRACT

This present work is the result of the research project in education in the PPGE / UFMT and situates in the context of reflections on the quality of education. Based on the theme of research "pedagogical conceptions", the proposal for discussion is founded on the possibility of structuring an emancipatory education, able to contribute to the construction of being self employed. In this sense, is opposed to the model of education founded in the memorization and mechanical reproduction and decontextualized knowledge and the dichotomy teacher-pupil. The problem that presents itself as the object of investigation is: how the public school teachers are engaged to an emancipatory education and, therefore, promoter of the human autonomy? Investigate and reflect about the educational conceptions of teachers from the perspective of an education that promotes the emancipation and the autonomy of students is the goal of the work. To reflect about the problems of research, elects itself as a research public school of basic education in the municipality of Primavera do Leste, state of Mato Grosso, which works in a full-time education. Were invited to collaborate as research subjects, six teachers: three teachers and three pedagogical coordinators. In addition to educators, is also analyzed the Pedagogical Political Project (PPP) of the school. The research takes as theoretical and methodological approaches to qualitative interpretation. Since the instruments for collecting data used in research include the semi-structured interviews and examination of documents. The work of Freire (1987, 2000, 2002a / b, 2007a / b) is taken as the theoretical cornerstone in this work. They are still taken as theoretical, for the body of conceptual discussions and the comprehensive analysis of the data collected in the research, among others: Gadotti (2004), Gramsci (1995); Libâneo (2007), Carvalho (2005); Guareschi (2004, 2008), Zatti (2007). The results of the research showed that there is concern on the part of educators and also of the Pedagogical Political Project of the school, as the realization of the proposal of the education of a social quality. Also available is "loving" and hopeful for the realization of emancipatory education, liberation, focusing on the formation of the student. However, the survey data also indicate that the educational concepts in the school show is still strongly marked by the precepts and perverse and exclusionary ideologies of liberalism.

KEY WORDS: Pedagogical conceptions. Emancipatory education. Autonomy

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: desenhando o cenário da investigação	15
2.1 O <i>lócus</i> da investigação e o interesse pela pesquisa	18
2.2 A abordagem de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.	21
2.3 A pesquisa bibliográfica	25
2.4 Os sujeitos da pesquisa	27
3 FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	29
3.1 Autonomia e emancipação: pressupostos conceituais	32
3.2 Educação, política e sociedade	40
3.2.1 Educação: pressupostos conceituais	41
3.2.2 Educação e sociedade	52
3.2.3 Pressupostos antropológicos	59
3.2.4 Educação emancipadora	65
4 O LUGAR E O TEMPO DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA ESCOLA PÚBLICA: um diálogo com os educadores sobre limites, desafios e possibilidades	75
4.1 Apresentando as educadoras	80
4.2 Educação emancipadora: a convergência da dimensão social, política e pedagógica.	82
4.3 Emancipação e autonomia do ser humano: a emergência do sujeito histórico.	96
4.4 A educação emancipadora como parâmetro de educação de qualidade social.	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: com a ressalva de que “não há assuntos encerrados	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE	147

1 INTRODUÇÃO

Envolvida dialeticamente no tempo presente de incertezas, contradições e crise, a educação se apresenta como espaço privilegiado de reflexão, interrogação e auto-avaliação social. A busca pela compreensão e formação do ser humano em suas múltiplas potencialidades para que possa assumir-se na condição de sujeito ativo e comprometido com a superação das contradições do seu tempo histórico, torna-se um grande desafio para a educação.

Neste sentido, o antagonismo da conflituosa realidade atual – que coloca de um lado a necessidade de adaptação ao mundo da tecnologia, ao mundo do trabalho com forte apelo econômico e do outro o sentido da vida, da humanização, da construção da sociedade verdadeiramente democrática – tem suscitado significativas discussões nos espaços educacionais e na sociedade em geral. Gadotti (2004, p.43) lembra que “a educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca”.

O presente trabalho se situa, justamente, neste cenário social e educacional problemático e complexo e insere-se nas reflexões sobre a qualidade da educação. Sendo que a compreensão de qualidade da educação que assumo como parâmetro de discussão está condicionado pelo compromisso político, ético e estético de transformação social.

Tomando como referencial teórico o ideário da pedagogia crítica – que tem em Paulo Freire um de seus principais expoentes – dentro da temática de pesquisa “concepções pedagógicas” proponho uma discussão sobre a possibilidade de uma educação emancipadora capaz de contribuir para a construção do ser autônomo.

Para refletir sobre a temática da pesquisa no campo da educação, elejo como *lócus* de investigação a realidade da escola pública de educação básica, por compreender que a emancipação e a autonomia do ser humano fazem parte de um processo que se constrói historicamente e que a escola tem papel importante nessa construção. Por isso penso que é oportuno que se dediquem esforços nesse sentido, desde a educação básica.

Entretanto, para a concretização da intenção de pesquisa, entendo que é necessário que, em primeiro lugar, se compreenda o fenômeno educativo inserido em um determinado contexto e tempo histórico. E mais do que isso, em intrínseca relação dialética com ele. É a dinamicidade da temporalidade histórica que permite que compreendamos as contradições e as possibilidades do objeto de pesquisa.

Sendo assim, parto da compreensão de que a tradição educacional em que se estruturam as concepções educativas em nosso país está alicerçada, em grande parte, em um modelo de escola que se construiu segundo os preceitos ideológicos da burguesia, da lógica de mercado e da formação profissional. Um modelo educacional que se preocupa prioritariamente com a formação “conteudista” do educando, com vistas à formação profissional para atender a interesses mercadológicos de uma economia capitalista neoliberal. Trata o educando como sujeito passivo e receptor de conteúdos que, na maioria das vezes, é fragmentado e descontextualizado da realidade pessoal, social e histórica do aluno. Uma proposta educacional dessa natureza acaba por legitimar uma estrutura social opressora, na medida em que serve de instrumento de alienação das pessoas.

É neste sentido que se justifica a idéia da investigação e compreensão das concepções educativas postas no espaço da escola pública como passo inicial para o processo de transformação da educação e que aqui, se configura em objeto de pesquisa. Uma transformação da educação que se caracterizaria pela efetivação de uma educação oportunizadora da libertação do ser humano e possibilitadora da concretização do “ser mais”, do “ser sujeito histórico” atuante nos processos de luta pela transformação da sociedade.

Creio que a viabilização de uma proposta de educação neste formato, deve iniciar pela investigação das concepções educativas que se materializam no fazer pedagógico dos professores. Isto porque, penso que com a compreensão de quais concepções educativas estão “suleando”¹ as ações educativas na cotidianidade da escola pública, seria possível o delineamento de propostas efetivas de mudança e transformação. Tenho clareza, no entanto, de que a investigação e reflexão acerca das concepções pedagógicas dos professores constituem apenas o primeiro passo

¹ Utilizo aqui o termo “suleando” em substituição ao termo “northeastando”, baseado nas considerações de Freire (2006, p. 218-219) que adverte sobre a conotação ideológica que o termo “northeastar” pode carregar em uma clara alusão ao colonialismo empreendido pelos países do norte sobre os países do sul do globo terrestre. Uma colonização que não se restringiu aos espaços geográficos, mas se estendeu sobre a cultura e as pessoas.

no complexo processo de transformação da educação, mas, certamente é um passo imprescindível para a sua concretização. Ainda é certo que inúmeros outros fatores devem ser considerados como condicionadores das transformações educacionais, como as políticas públicas de valorização da educação e profissionalização do magistério, entre outros. Contudo, devido à adequação as exigências e ao tempo do mestrado, opto pelo recorte que se define pela compreensão das concepções pedagógicas dos professores que dão sustentação as suas práticas educativas.

Com esse intuito, elejo como **problema** de investigação: **como os professores da escola pública estão comprometidos com uma educação emancipadora e, portanto, promotora da autonomia humana?**

Penso que a proposta de compreensão da educação na perspectiva da emancipação e autonomia humana, traz consigo a necessidade de superação do modelo de educação pautado na memorização e reprodução mecânica e descontextualizada do conhecimento e na dicotomia professor-aluno. Freire (1987, p.68) reflete sobre isso argumentando que

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

É neste sentido que entendo o seu caráter eminentemente transformador e emancipador.

Investigar e refletir sobre as concepções educativas dos professores na perspectiva de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos educandos é o **objetivo** central deste trabalho. São tomados ainda, os seguintes **objetivos**: dialogar com um determinado referencial teórico que possibilite a compreensão e interpretação dos dados da pesquisa; propor espaço de discussão teórica que possibilite a avaliação e auto-avaliação das concepções educativas dos professores. Identificar e refletir sobre possíveis limites e desafios pedagógicos a partir das concepções educativas dos professores.

A opção pela obra de Paulo Freire como estrutura teórica basilar neste trabalho se justifica em virtude da “amorosidade”, da rigorosidade e da radicalidade

com que trata a causa e a condição humana. Nestes termos, sua obra se configura como um referencial de reflexão e, mais do que simplesmente reflexão, um referencial de “práxis” imprescindível para qualquer educador ou qualquer cidadão, realmente, comprometido com a edificação de uma sociedade de relações verdadeiramente justas.

É preciso salientar, nesta perspectiva, que as relações humanas no tempo histórico em que nos situamos estão impregnadas de ideologias opressoras e, por isso, alienantes. Contudo, impregnado do pensamento educativo, político, pedagógico, humanista e libertador freireano, anoro-me na concepção de amorosidade que se traduz na esperança da construção da verdadeira democracia mundial, da superação das relações sociais injustas, das oportunidades, liberdade e igualdade entre todos.

É, precisamente, à luz da esperança crítica e criticizadora, da confiança no ser humano e da “fé na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”, que pretendo discutir a educação de qualidade social no contexto histórico em que nos situamos.

A justificativa para a relevância acadêmica e social desta investigação se encontra no compromisso com uma proposta educativa que seja “esperançosa, amorosa e humanizadora” – nos dizeres de Paulo Freire – e que por isso contribua com a construção de uma sociedade de relações justas, igualitárias e democráticas. O que implica, necessariamente, em uma concepção de educação emancipadora e, portanto comprometida com a formação autônoma do ser humano. E, sendo assim, é compromisso da academia e dos educadores pesquisadores o envolvimento nessas discussões, que objetivam a estruturação da transformação dos modelos educacionais vigentes.

Para a efetivação da investigação busquei como cenário de pesquisa uma escola pública de educação básica no município de Primavera do Leste, estado de Mato Grosso, que funciona em regime de escola integral e atende, exclusivamente, crianças de baixa renda econômica. Escola esta, na qual tive a oportunidade de trabalhar como professor nos anos de 2005 a 2008. Nesse período, pude vivenciar os desafios e as contradições no que se refere aos processos educativos enfrentados na escola. Esses desafios e contradições é que me motivaram a buscar nas reflexões sistematizadas, oportunizadas pela pesquisa científica, possibilidades

de superação. Essas reflexões, por sua vez, materializam-se hoje, nessa dissertação de Mestrado.

A pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa toma como referencial teórico-metodológico entre outros, Bogdan, Biklen (1994); Lüdke, André (2007); André (2005); Minayo (2007); Santos Filho, Gamboa (2007); Fazenda (2006). Sendo que os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação compreenderam a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos, especificamente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Para a realização da investigação foram convidados a colaborarem como sujeitos seis educadoras do referido estabelecimento de ensino, sendo três professoras e três coordenadoras pedagógicas, todas com dedicação exclusiva nas atividades da escola.

São tomados como referenciais teóricos, para o corpo das discussões conceituais e da análise compreensiva e interpretativa dos dados colhidos na pesquisa, dentre outros: Freire (1987, 2000, 2002a/b, 2007a/b); Gadotti (2004); Gramsci (1995); Libâneo (2007); Carvalho (2005); Guareschi (2004, 2008); Zatti (2007).

O trabalho foi organizado a partir de três capítulos assim distribuídos: No primeiro capítulo, discuto e justifico as opções teórico-metodológicas, apresento o cenário de investigação, os caminhos e os instrumentos de coleta de dados, bem como os sujeitos colaboradores da pesquisa.

No segundo capítulo, procedo à construção das bases teóricas da pesquisa por meio do levantamento e sistematização bibliográfica que se constituem nos fundamentos da educação emancipadora. No desenrolar do capítulo discuto, em um primeiro momento, os conceitos de emancipação e autonomia que servirão de base para toda a discussão posterior. Em seguida, dedico-me a discussões sobre os pressupostos conceituais de educação, sociedade e ser humano e por fim discuto os pressupostos essenciais da educação emancipadora.

As discussões realizadas no terceiro capítulo giram em torno da análise compreensiva das informações recolhidas durante o período de coleta de dados. Essas discussões estão dispostas em três eixos de discussão: O primeiro eixo “educação emancipadora: a convergência da dimensão social, política e pedagógica” é dedicado à reflexão sobre a concepção sócio-política que permeia a prática educativa na escola. O segundo eixo, “emancipação e autonomia do ser

humano: a emergência do sujeito histórico” apresenta e reflete a concepção antropológica que emerge dos dados da pesquisa. Já o terceiro eixo, “a educação emancipadora como parâmetro de educação de qualidade social” é dedicado a compreensão da concepção de educação expressada pela fala das educadoras, bem como a “fala” contida no Projeto Político Pedagógico da escola. Toda a discussão neste capítulo está permeada pelo diálogo em torno de limites, desafios e possibilidades educativas revelados pelas concepções pedagógicas que emergiram dos dados da pesquisa.

2 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: desenhando o cenário da investigação

Adentrar no universo da pesquisa exige curiosidade, persistência, rigorosidade metódica, metodológica e teórica, disciplina. Mas penso que paralelo a esses aspectos de ordem objetiva, exista outro de ordem subjetiva – que se apresenta também como compromisso ético, social e político para o pesquisador – que é precisamente o anseio por contribuir efetiva e concretamente com a causa imediata e inspiradora da investigação.

Trago essa discussão logo no início deste capítulo, porque, na condição de aspirante a pesquisador, oriundo do “chão” da escola pública de educação básica – e que, portanto, tive a oportunidade de experienciar as contradições, os problemas, os dilemas e os desafios desse sistema educacional – não consigo imaginar uma proposta de pesquisa científica educacional que não tenha como fundamento elementar, a intenção da contribuição social.

Neste sentido, a pesquisa científica, no âmbito acadêmico, tem sido amplamente discutida e questionada, justamente, no que se refere a sua “utilidade”, tanto no sentido utilitarista e mercadológico, quanto na sua função social.

Para que e para quem serve a dinâmica científica? Quem pesquisa, e para quem se pesquisa? Toda pesquisa científica se dá no contexto de uma sociedade, mas estará ela, contribuindo para o desenvolvimento justo e igualitário desta sociedade? Ou estará servindo aos interesses de determinados grupos em detrimento de outros?

No contexto da pesquisa educacional, tem-se como referência histórica que do início da revolução científica no século XVI aos nossos dias, é inegável a contribuição da ciência no desenvolvimento da sociedade planetária. São igualmente inegáveis, os avanços e benefícios nos mais variados setores da sociedade, desde a medicina, a produção de alimentos, transportes e comunicação. Mas, a questão que se coloca que constitui motivo de sério questionamento, é a das condições de acesso ao conhecimento e bens produzidos historicamente pela humanidade, a partir das descobertas e inovações científicas. Quem realmente se beneficia dos frutos dessa revolução científica?

Ao mesmo tempo em que conseguimos nos comunicar simultaneamente com todas as regiões do planeta, grande parte da sociedade não tem acesso sequer à alimentação diária. Grupos humanos são marginalizados, subjugados, tendo negada a própria condição de humanidade.

Dentro deste contexto, na década de cinquenta, mas principalmente nas décadas de sessenta e setenta, grupos de cientistas sociais começam a questionar a sua própria condição de cientistas, produtores de conhecimento (HAGUETTE, 1995, p.161). Diante da realidade de empobrecimento social, bem como da socialização e apropriação do conhecimento produzido ser reservado apenas a uma parcela ínfima da população, os estudiosos das “realidades sociais” colocaram em suspensão a própria produção. Logo, de que adiantaria compreender e elaborar grandes teorias a respeito da sociedade excludente e injusta em que viviam, se tal conhecimento ficaria circulando apenas entre os meios acadêmicos, ou na melhor das hipóteses, seu destino seria o “emprateiramento” nas bibliotecas universitárias? Sobre que princípios éticos poderiam se estruturar tal ciência e tais cientistas que tomam comunidades humanas subjugadas, como objeto de estudo, invadem suas estruturas internas na tentativa de compreendê-las e, uma vez concluídos os estudos, retiram-se sem contribuição efetiva para a mudança ou transformação da realidade.

Não se trata, no entanto, de pensar a pesquisa científica de maneira utilitarista, de acordo com a perspectiva mercadológica que só encontra sentido e relevância naquilo que manifesta características de utilidade e lucratividade. Isso caracterizaria, obviamente, uma compreensão simplista e unilateral da investigação científica. Mas também, penso que não podemos isentar a pesquisa do compromisso histórico e ético de contribuição com o aperfeiçoamento da sociedade da qual se nutre. E sendo a pesquisa – e no contexto desse trabalho, especificamente, a pesquisa educacional – desenvolvida na esfera da instituição pública, o compromisso com o social – e aqui de maneira bastante particular, o compromisso com a **transformação** de realidades sociais/educacionais injustas e opressoras – apresenta-se como exigência de primeira ordem. Corroborando com essa discussão, está a proposição de que:

O pesquisador, o estudioso da área da educação tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo

intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade (SOARES, 2003, p.76)

A distância entre o conhecimento produzido pela universidade acerca das realidades educacionais e a sua assimilação concreta pelas escolas, constitui ainda um grande desafio a ser superado. Universidade e sociedade – especificamente os institutos de educação e a escola básica – são ainda instituições dicotomizadas ou polarizadas em extremos de um mesmo fenômeno social, ou seja, o fenômeno educativo. Dessa forma, um dos compromissos da universidade, enquanto instituição privilegiada de pesquisa seria buscar a aproximação do saber produzido com a realidade de onde foi produzido, em um processo que oportunizaria a ampliação e aprofundamento das próprias questões suscitadas no processo de construção do conhecimento. Afinal, “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar.” (GARCIA, 2003, p.11).

Procedente da escola de educação básica trago a experiência da necessidade premente da aproximação entre o conhecimento de bases especificamente teóricas da universidade com os problemas eminentemente práticos do cotidiano da realidade escolar, promovendo, assim, o que Paulo Freire tanto insiste em sua vasta obra: a concretização da verdadeira **práxis** educacional. Necessidade esta, que já se evidenciou nos primeiros instantes da pesquisa, na fala de uma professora, quando apresentei o projeto e as intenções de pesquisa aos professores da escola, a fim de convidá-los a participarem como sujeitos colaboradores da investigação. Ao me pronunciar a respeito da intenção de pesquisa, a professora, de maneira até entusiástica, considerou: **“precisamos mesmo que a universidade venha estudar e contribuir com a nossa escola. Temos muitos problemas e precisamos de ajuda para superá-los”²**.

Na mesma oportunidade, outra professora advertiu: **“espero que o seu estudo esteja direcionado para os problemas bem concretos que enfrentamos e que não fique só na teoria, mas possa contribuir com aspectos práticos”**, deixando bem claro a considerável distância instituída entre as instâncias teóricas atribuídas a universidade e as instâncias práticas do cotidiano escolar.

² Fala extraída em reunião pedagógica na escola *lócus* de investigação, por ocasião do início da pesquisa.

Motivado por este contexto e, também, pelos inquietantes desafios apontados pela experiência no exercício docente na escola pública e a conseqüente necessidade de compreensão do fenômeno educativo dentro de sua amplitude e complexidade é que me vejo impulsionado a buscar aportes na pesquisa sistematizada.

Para a concretização dessa empreitada de pesquisa, é preciso que se esclareçam primeiramente os caminhos metodológicos e os cenários pelos quais transito, com vistas ao esclarecimento das questões propriamente objetivas da investigação. Este é, especificamente, o objetivo deste capítulo.

Para isso, apresento, num primeiro momento, os fatores motivadores da pesquisa bem como a opção pelo *lócus* de investigação. Logo a seguir explico a opção de abordagem de investigação que acredito ser a mais adequada à natureza da pesquisa e especifico os instrumentos de coleta de dados utilizados. Dando continuidade, o terceiro momento é dedicado a apresentação dos suportes teóricos, que alicerçam a pesquisa, fornecendo as bases para as análises compreensivas dos dados recolhidos. Enfim, no quarto momento apresento os sujeitos da pesquisa.

2.1 O *lócus* da investigação e o interesse pela pesquisa

O interesse pela pesquisa me foi instigado *no, com e pelo* percurso vivenciado ao longo de minha trajetória e constituição docente. Foi vivenciando os desafios e as contradições do exercício docente da escola pública de educação básica que senti a necessidade do alargamento da compreensão do processo educativo. A “angústia” diante do processo de ensino e aprendizagem em que me via envolvido profissionalmente se tornaram problematizadores e me impeliram à busca de novos conhecimentos. Tomar distância, “admirar” o objeto de “encanto” ou de “questionador desencanto” para poder compreendê-lo melhor e refletir criticamente com ele e sobre ele, é uma tarefa imprescindível para a então possibilidade da ação conscientemente transformadora. Isso tudo em virtude de compreender que

[...] a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “admirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele.

Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1977, p.19).

As reflexões de Freire remetem diretamente a própria essencialidade da docência e da discência. Educadores e educandos, seres humanos antes de tudo, precisam “ad-mirar” o mundo para subjetivamente objetivá-lo, apreendê-lo e compreendê-lo criticamente, no que consiste verdadeiramente o processo de construção do conhecimento.

É imbuído dessa compreensão que me vi compelido a tomar como “objeto” de pesquisa o espaço de trabalho em que me encontrava envolvido. Sendo assim, a escola que tomo como *lócus* de investigação é a própria escola em que desenvolvi as atividades de docente entre os anos de 2005 a 2008, quando então, tomando as reflexões de Freire acima apresentadas, “afastei-me para ficar nele e com ele”, agora na condição de “ad-mirador”.

A referida escola está vinculada a rede municipal de ensino fundamental do Município de Primavera do Leste - MT e tem como características marcantes o fato de suas atividades se desenvolverem em tempo integral e o fato de atender exclusivamente a crianças de baixa renda econômica, oriundas das periferias da cidade.

A escola começou a funcionar no ano de 2001, em uma parceria entre Prefeitura Municipal e Igreja Católica, que representa a Caritas Italiana³ e por este motivo funciona como Escola-Projeto⁴. A Igreja Católica oferece a ampla estrutura física e a prefeitura mantém o quadro de funcionários, a alimentação e o transporte das crianças e a estrutura didática para o desenvolvimento das aulas.

³ A Caritas Italiana faz parte da Rede Caritas Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social composta por 162 organizações presentes em 200 países e territórios, com sede em Roma. E tem por objetivo “contribuir na perspectiva do desenvolvimento humano integral, justiça social e paz”. Informações disponíveis no site: <http://www.caritasitaliana.it/>

⁴ A escola/projeto, no ano de 2009 iniciou um processo de reestruturação das atividades devido a divergências na parceria estabelecida entre a esfera municipal e a coordenação da Igreja Católica. Por este motivo, a pesquisa aqui desenvolvida, tomou como espaço temporal de referência, os anos compreendidos entre 2004 e 2008, período em que a escola desenvolveu suas atividades em regime de escola de tempo integral. Os anos de 2001 a 2003, não estão sendo contemplados na pesquisa, pelo fato de se constatar que a escola se encontrava em regime de estruturação, sendo que os anos de 2004 a 2008 se configuram como o auge das atividades.

São atendidos cerca de 500 alunos provenientes dos bairros periféricos que permanecem na escola o dia todo. Além das aulas convencionais, os alunos participam de oficinas pedagógicas (música, esportes, dança, informática, artesanato, teatro).

O que motiva a escolha de uma escola de educação básica como *locus* de investigação está no fato de se acreditar que a construção do ser autônomo e emancipado – discussão que permeia toda a investigação – se dá desde o início do processo educativo, justamente quando a criança inicia o empreendimento de construção da compreensão do mundo e de si mesma inserida nas complexas relações desse mundo. Tal processo precisa ser estruturado desde o início dentro de uma perspectiva crítica de pensamento e compreensão do real e a escola, como espaço privilegiado para esta construção, tem papel decisivo. Gadotti (2004, p. 30), se pronuncia a esse respeito, afirmando que “desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação para a cidadania”.

Outro fator motivador para a escolha dessa escola está no fato, já mencionado, de ser uma escola pública que atende exclusivamente a crianças pobres, “ou em risco social”, oriundas das periferias da cidade. Identifico nessa característica, o pressuposto motivador do engajamento na luta esperançosa e amorosa, mas não menos impregnada da justa indignação, pela construção de uma educação de qualidade capaz de potencializar o engajamento na luta por transformações sociais.

Ainda um terceiro fator que se apresentou decisivo na escolha, está contido no fato de a escola, por sua ampla estrutura física e sua organização pedagógica, ser considerada como escola modelo na cidade. Apesar disso, os resultados apontados pela Prova Brasil⁵ de 2005 apontaram baixos índices de aprendizagem entre os alunos. A escola ficou entre as piores colocadas no município.

Diante desses resultados a equipe pedagógica, juntamente com os professores elaborou um projeto de formação continuada, batizado de “círculos de estudo”, com a intenção de refletir sobre os problemas enfrentados, bem como a estrutura

⁵ A Prova Brasil foi criada em 2005, em complemento à avaliação já feita pelo Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica promovido pelo Ministério da Educação - MEC. A Prova Brasil é censitária, por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque oferece dados não apenas para o Brasil e Unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Informações disponíveis no site: <http://provabrasil.inep.gov.br/>

pedagógica da escola. Os “círculos de estudos” eram organizados pelos próprios educadores e aconteciam aos sábados.

Já nos primeiros momentos de estudos nos círculos, evidenciou-se a necessidade de ampliação dos referenciais teóricos que poderiam colaborar com o distanciamento necessário da realidade para então, “admira-la”, na perspectiva freireana do “afastamento” que proporciona a apreensão e compreensão crítica da realidade.

É, precisamente, neste contexto que surge a proposta de projeto de pesquisa, que aqui se materializa em dissertação de mestrado. No entanto, devido à amplitude do fenômeno investigado, optei pelo recorte que considero como sendo o imprescindível para início do processo, que é, precisamente, compreender quais as concepções educativas estão postas neste espaço educativo. A compreensão dessas concepções é que, no meu entender, podem subsidiar a ampliação posterior dos estudos.

Apresentados o cenário de investigação e o interesse pela pesquisa, parto agora para a explicitação dos instrumentos de coleta de dados.

2.2 A abordagem de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

Partindo da intencionalidade da investigação que se constrói na perspectiva da interpretação e compreensão das concepções educativas dos professores em toda a sua complexidade e contextualização sócio-histórica, estruturei metodologicamente a pesquisa, nas abordagens qualitativas. Busco suporte teórico-metodológico para justificar essa escolha na seguinte definição:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar [...] são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16, grifo do autor).

Ainda segundo Bogdan e Biklen, os investigadores que tomam a abordagem qualitativa como aporte teórico-metodológico para a pesquisa, “privilegiam,

essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). E a recolha dos dados se dá nos contextos em que se encontram os sujeitos, ou seja, é o investigador que se insere no contexto para compreender o fenómeno investigado desde a sua expressão genuína, tornando-se assim – o investigador – o principal instrumento de investigação. É dessa forma, que entendo que a pesquisa qualitativa oferece suporte metodológico para a compreensão histórica dos significados do objeto investigado oportunizando a construção e reconstrução dos conceitos nele imbricados. Isso porque, permite o contato direto com a realidade investigada, facilitando a obtenção de dados descritivos, a partir da perspectiva dos participantes. Para isso, a ênfase está mais no processo do que propriamente no produto da investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48-49).

Para alcançar o objetivo de compreender as concepções educativas dos professores na perspectiva de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos educandos, lancei mão de dois instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos, especificamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), que constitui a ordenação social, política e pedagógica da escola, e as entrevistas semi-estruturadas.

A opção pela análise de documentos se justifica porque, teoricamente, esse documento expressa toda a concepção educativa da escola. Além do que, esse documento é fruto da construção coletiva dos professores, o que me leva a entender que é expressão da síntese das concepções individuais dos educadores. Certamente, o Projeto Político Pedagógico traz informações e pistas que contribuem decisivamente para a compreensão do objeto de pesquisa no que se refere ao desvelamento das várias dimensões que o compõem. E, junto com as entrevistas, permite a apreensão ampliada do seu dinamismo intrínseco.

Lüdke e André (2007) destacam a possibilidade valiosa desse recurso metodológico na compreensão e aprofundamento das análises dos temas investigados na área da educação. As autoras destacam que

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...] Os documentos [...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e

fornece informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, ANDRÉ, 2007, p. 33-38).

É precisamente neste sentido que me valho deste instrumento de coleta de dados.

Elege-se aqui a entrevista semi-estruturada como instrumento de primeira ordem para a coleta de dados devido a esta ter como característica principal a interatividade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, superando as características eminentemente hierárquicas que se estabelecem entre estes atores quando se utiliza outros instrumentos de coleta de dados. Entrevistador e entrevistado, nessa perspectiva dialógica em que se sustenta a entrevista semi-estruturada, acabam criando uma atmosfera de influência e cumplicidade recíproca, permitindo assim a fluência das informações mais subjetivas – que configuram a real intenção da investigação – com maior naturalidade e espontaneidade, o que pode conferir um grau de maior veracidade e credibilidade às informações. Além disso, podem revelar os condicionamentos que estruturam a construção dos conhecimentos dos sujeitos, bem como as suas representações sociais, políticas e educacionais que modelam decisivamente seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, Lüdke e André argumentam em favor da entrevista como instrumento privilegiado de coleta de dados nas pesquisas em educação. As autoras assim se pronunciam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.[...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE, ANDRÉ, 2007, p. 33-34).

Buscando criar uma atmosfera de tranquilidade, e quase informalidade, sem os atropelos do trabalho cotidiano, as entrevistas aconteceram na casa dos sujeitos colaboradores no período da segunda quinzena do mês de maio do no de 2009, em horários previamente combinados com os sujeitos de pesquisa, de maneira a respeitar a disponibilidade de cada um. Foram entrevistas individualizadas e seguiram um roteiro previamente elaborado (ver apêndice).

As questões postas em averiguação nas entrevistas foram as mesmas para todos os sujeitos e seguiram esquemas flexíveis de argüição, nos moldes de uma conversa informal. Os registros das entrevistas foram feitos por meio de gravador após prévia autorização dos sujeitos entrevistados. No intuito de proceder à análise compreensiva dos dados, as entrevistas foram transcritas.

As informações coletados na investigação são oriundos de duas bases de pesquisa:

- * O olhar das educadoras (professoras e coordenadoras pedagógicas).
- * O olhar do Projeto Político Pedagógico (documento oficial que rege a escola).

Após a transcrição das entrevistas, estas se juntaram aos textos que compõem o Projeto Político Pedagógico da escola e compuseram assim o corpus empírico que fornece a base para a construção das análises compreensivas do terceiro capítulo da dissertação. Do estudo pormenorizado dos dados recolhidos, emergiram significativamente três categorias, a saber:

- * Educação emancipadora: a convergência da dimensão social, política e pedagógica.
- * Emancipação e autonomia do ser humano: a emergência do sujeito histórico.
- * A educação emancipadora como parâmetro de educação de qualidade social.

Outro fator de significativa relevância, no complexo percurso de captação, análise e compreensão do objeto aqui em estudo, é a construção de uma sólida referência teórica de base. André (2005, p.42) atenta para o fato de que “a definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode ser explicitada ao longo do estudo.”

Por este motivo, explico a seguir o referencial teórico que aqui alicerça o processo de investigação.

2.3 A pesquisa bibliográfica

Antes de adentrar a campo e mergulhar na investigação empírica na tentativa de compreender a complexidade e o dinamismo do objeto de pesquisa, busquei empreender um mapeamento bibliográfico que me permitisse a construção de uma base teórica relativamente sólida e me conferisse sustentação nas análises compreensivas da realidade investigada. Buscar os posicionamentos dos teóricos, no que se refere às concepções do que é uma educação de qualidade na perspectiva da emancipação e autonomia, e a explicitação dos conceitos que tal educação exige para a sua concretização, foram os objetivos basilares dessa fase da investigação.

Contrapor os dados teóricos já existentes com os dados coletados na investigação consiste, precisamente, no movimento dialético de construção da práxis educacional que se justifica e se apresenta como condicionante ou, até mesmo determinante, do que defendo como transformação da educação. Além de constituir-se em possibilidade concreta de ampliação teórica.

São tomados como referencial teórico, portanto, para o corpo das discussões conceituais e da análise e interpretação dos dados colhidos na pesquisa, dentre outros, Freire (1987, 2000, 2002a/b, 2007a/b); Gadotti (2004); Gramsci (1995); Libâneo (2007); Zatti (2007); Guareschi (2004; 2008).

A obra de Paulo Freire, em seu amplo conjunto é tomada como referência e permeará toda a discussão teórica e a análise de dados. Essa opção pelo diálogo com Paulo Freire se dá pelo fato de sua proposta pedagógica estar alicerçada sobre a base da ação reflexiva crítica e dialógica e se articular como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade num claro engajamento político com a causa dos oprimidos.

A educação na perspectiva freireana consolida a concepção emancipatória e guia para a autonomia dos sujeitos que se constroem historicamente, portanto exige a superação do modelo conteudista da educação, nos moldes “bancários”, como o próprio autor prefere se expressar. Sua premissa maior é a inconclusão do ser humano que uma vez consciente de sua condição existencial de inconclusão se vê compelido à busca constante por formação. Nesse processo, supera o estado de

alienação, condição que o impulsiona ao engajamento social e político pela transformação e superação das situações sociais de opressão.

Moacir Gadotti traz para a discussão o aprofundamento da dimensão dialógica da educação, que compreende construída na perspectiva da práxis pedagógica. Práxis que entende, assim como Paulo Freire, como “ação transformadora”, o que amplia a idéia de práxis como simplesmente ação. A ação transformadora no entender de Gadotti, não pode constituir-se a não ser em uma relação de conflito. O conflito torna-se assim a essência da práxis e possibilita a construção das bases de uma pedagogia comprometida com a solidariedade democrática. Uma pedagogia capaz de contribuir com a formação do ser autônomo, sujeito de seu tempo histórico e, portanto, comprometido com a superação das contradições sociais desumanizantes: “A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.” (GADOTTI, 2004, p. 30).

Sua discussão nos é cara, principalmente, porque parte da realidade concreta de nosso país. Suas reflexões e encaminhamentos elaborados a partir de rigorosa contextualização histórica ampliam as possibilidades de compreensão dos fenômenos educacionais aqui discutidos.

Vou buscar em Libâneo os pressupostos do conceito de educação alicerçado na concepção educacional histórico-social de tradição socialista-marxista. O autor entende o fenômeno educativo não de forma isolada, mas em intrínseca relação social com a política, a cultura e a economia. Por vivermos em uma sociedade de relações de exploração e opressão, Libâneo defende o compromisso da educação com o claro posicionamento político e ético nas suas reais intenções de formação humana.

A referência a Gramsci se dá a partir da sua discussão da possibilidade de uma escola que contribua para o processo de superação das relações sociais injustas. Muitos teóricos da linha marxista vêem a escola unicamente como espaço da reprodução da ideologia burguesa opressora. Dessa forma, encaram a escola de maneira pessimista e negativa, até com certo desprezo. Gramsci traz uma interpretação alternativa dos princípios do marxismo encarando a escola de maneira positiva. Vê a escola como um dos veículos possibilitadores de transformação social na medida em que proporciona às massas, meios iniciais de conscientização, de

esclarecimento e elevação cultural, que podem contribuir para a organização e luta em favor da construção de instâncias sociais verdadeiramente democráticas.

Com sua proposta de “escola unitária”, Gramsci propõe a superação de um modelo de escola instituído, que se diferencia para atender aos interesses de classe e com isso legitima o aspecto antidemocrático de acesso e construção do conhecimento.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

Para a efetivação da investigação e com a intenção de abarcar o objeto de estudo em sua amplitude e complexidade maior, tentando buscar as muitas visões do mesmo objeto, a partir de lugares variados, posições hierárquicas distintas e percepções subjetivas oriundas das práticas em diferentes situações de atuação, convidei seis sujeitos para participarem e colaborarem com a pesquisa: duas coordenadoras pedagógicas, uma coordenadora geral e três professoras todas do sexo feminino. É conveniente esclarecer que não há razão específica para a escolha somente de educadoras, para a colaboração na pesquisa. Este fato talvez se justifique no processo de feminização por que vem passando o cenário educacional brasileiro, o que não caberia aqui um aprofundamento das razões desse fenômeno.

Como primeiro critério de escolha dos sujeitos de pesquisa, foi levado em consideração o tempo de atuação das educadoras na escola. Tanto as professoras quanto as coordenadoras atuaram na escola nos períodos de 2004 a 2008, exercendo a mesma função por todo o período. É importante lembrar que o período de 2004 a 2008 é o período tomado como delimitação temporal para a pesquisa, conforme já foi justificado. O segundo critério observado foi o fato de serem todas locadas na unidade escolar mediante concurso público e por esta razão gozarem de certa estabilidade profissional. E como terceiro critério, como não poderia ser diferente, o fato de todas estarem envolvidas diretamente com as atividades pedagógicas, sendo em sala de aula, atuando diretamente com os alunos, sendo na coordenação e ordenação dos pressupostos pedagógicos da escola.

Quanto às professoras especificamente, outro critério foi adotado. Uma professora que desenvolve sua atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, e uma que atua nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, e a outra que trabalha com todos os anos do ensino fundamental devido ao fato de ministrar aulas de educação física. Esses critérios foram tomados com a perspectiva de se ter uma visão do cotidiano pedagógico, por meio do olhar das professoras, em diferentes posições o que acredito pode oferecer a oportunidade de uma visão mais completa do objeto de estudo.

Quanto às coordenadoras, uma desenvolve as atividades especificamente junto as atividades convencionais da escola, a outra concentra suas atividades exclusivamente nas atividades extraclases, nas oficinas. A terceira coordenadora é a representante da Igreja Católica e responde pela coordenação geral.

3 FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

As discussões em torno de padrões de qualidade para a educação embalam o cenário educacional mundial. A luta pela garantia do acesso de todos à educação continua sendo uma bandeira defendida por educadores comprometidos com a construção de uma sociedade de relações mais justas. No entanto, não se trata de apenas garantir o acesso à educação, mas de que este acesso aconteça dentro de um referencial mínimo de qualidade. Logicamente, a compreensão do que seja a “qualidade da educação” está condicionada aos interesses e objetivos educacionais de um determinado tempo sócio-histórico ou da concepção de educação que se toma como parâmetro dentro desse contexto. Aqui, as discussões sobre uma educação de qualidade estão indissociavelmente relacionadas com o compromisso histórico, político e ético de transformação da realidade social opressora e injusta. Para isso, essa educação precisa primar pela formação do sujeito livre e autônomo, preparando-o para o mundo do trabalho e capacitando-o para assumir-se como sujeito histórico engajado no exercício pleno da cidadania. Cidadania esta, entendida a partir do referencial da práxis freireana, como possibilidade de compreensão e assimilação crítica da realidade para autonomamente nela atuar. Educação que deve também “defender uma prática docente em que o ensino dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.” (FREIRE, 2000, p.23).

Dessa forma, a constituição de uma proposta de educação e prática pedagógica que melhor atenda a critérios de qualidade social, visando a promoção da aprendizagem significativa do estudante, situado no contexto das contradições sociais que perpassa o momento histórico, tem se revelado um grande desafio para a educação na atualidade. Isto porque, o que se percebe enraizado nas escolas e nos sistemas de ensino na atualidade, é um modelo de educação pautado na racionalidade técnica, objetivando exclusivamente a preparação para o trabalho de acordo com as exigências do modo de produção capitalista. Para isso, acaba por conceber uma visão parcializada, fragmentada e descontextualizada do conhecimento e do próprio ser humano. Sendo assim, principia por valorizar a memorização mecânica e acrítica de conteúdos pré-estabelecidos, limitando a compreensão crítica das contradições do mundo e das relações sociais por parte

dos indivíduos, o que a torna uma prática educativa alienante e reprodutora da ordem opressora. O desafio de superar esse modelo educacional está contido na proposta de educação emancipadora, que traz como característica substancial o engajamento político na luta contra as situações de opressão e dominação. Com esse intuito, a educação emancipadora, parte dos princípios da dialogicidade na relação professor-aluno e no processo de construção do conhecimento, na superação de um modelo de pensamento racionalista e instrumentalista de inspiração cartesiana e da possibilidade e viabilidade da mudança ou da transformação social.

É justamente nesta perspectiva que se estrutura a proposta de discussão deste capítulo: dialogar com os referenciais teóricos da pedagogia crítica que constroem os pressupostos de uma práxis pedagógica transformadora, primando pela formação integral do ser humano a partir de uma proposta de educação para a cidadania democrática, “que se sustenta na formação do sujeito autônomo, escudado na ética e na política, como sustentáculo da liberdade.” (FERREIRA, 2006, p.80). Dessa forma, teremos ressaltados os aspectos de uma educação enquanto formação humana verdadeiramente libertadora e proporcionadora da genuína autonomia. Tomo o raciocínio de Amália Luiza de Sandro Nery Ferreira para ressaltar o papel fundamental da educação no resgate de uma compreensão de cidadania voltada para a edificação de uma sociedade emancipada, portanto, verdadeiramente justa, solidária e livre:

O resgate da cidadania que queremos passa pela educação, pela formação de alunos que cultivem as virtudes necessárias ao resgate da solidariedade, da alteridade e da sociedade feita por indivíduos livres, livres não no sentido daquele que é proprietário de si e do outro, mas no sentido daquele que é dono de si mesmo e compartilha com o outro o espaço na sociedade (FERREIRA, 2006, p.74).

O resgate da cidadania nessa perspectiva se justifica em virtude do complexo, contraditório e excludente momento histórico cultural em que nos situamos. Historicidade esta marcada pela solidificação da perversidade do modo de produção capitalista que legitima a exploração desumana de uma grande parcela da humanidade em favor do acúmulo de capital por uma minoria. Entretanto, a cidadania não se conquista apenas teoricamente, por meio de conteúdos de uma suposta educação para a cidadania. Como lembra Danilo Streck, “aprende-se cidadania na práxis, através das marchas que homens e mulheres realizam durante

a história na busca de ser mais.” (STRECK, 2003, p.110). A escola não é o único lugar dessas marchas, mas com certeza é, também, um desses lugares.

É, justamente, nesta perspectiva que se encontram as reflexões dos teóricos críticos da educação (FREIRE, 1987, 2002; GADOTTI, 2004; LIBÂNEO, 2007; GRAMSCI, 1995; CARVALHO, 2005; GUARESCHI, 2004, 2008), que aqui almejo discutir. Tais referenciais teóricos estão imbuídos da clara intenção de contribuir com os pressupostos de uma educação emancipadora que, por sua vez, seja capaz de contribuir com a formação de um ser humano autônomo para que este, então, assuma a condição de sujeito do seu próprio processo histórico e constitua-se, assim, em protagonista dos processos de transformação das relações sociais injustas.

Embrenho-me, na tarefa de dialogar com este referencial teórico na intenção de alicerçar a análise e interpretação da realidade da educação básica pública, que por ora me proponho a investigar, com a instigadora, mas não menos difícil pretensão de contribuir com a proposta de construção de uma escola pública de qualidade, promotora da formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões existenciais.

Parto do pressuposto de que, uma escola que prime pela construção das concepções democráticas nas relações humanas, seja ela mesma, antes de tudo, uma instituição democrática. Que tenha como grande objetivo a formação do educando emancipado e autônomo, como bem expressou Paro: “é preciso que o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, pois o fim de uma escola democrática é precisamente a formação de personalidades humano-históricas em seus alunos.” (PARO, 2008 p.67). É este, precisamente, o modelo de escola – democrática, dialógica e engajada no processo de conscientização histórica – que se pretende discutir neste trabalho.

Por outro lado, vale ressaltar que, a realidade objetiva da educação pública, hoje, torna-se um imperativo histórico necessário que impulsiona os educadores a assumir a proposta de transformação da escola com vistas a garantir um referencial de qualidade, como fica bem evidente nas palavras de Vitor Paro: “se a escola básica não tem a qualidade que desejamos porque não está organizada para formar o cidadão necessário a uma sociedade democrática, é preciso transformar em profundidade essa escola.” (PARO, 2008 p.71).

Portanto, a proposta de objetivação da transformação da escola a partir da compreensão das relações que envolvem os espaços educativos, perpassa toda a discussão aqui empreendida e tenta buscar justificção no diálogo com os vários teóricos da pedagogia crítica aqui evocados.

Com o intuito de conferir maior organicidade às discussões, me proponho em um primeiro momento discutir os pressupostos conceituais referentes à idéia de emancipação e autonomia situando-os historicamente. Num segundo momento, atendo-me na discussão relacionada a concepção de educação, política e sociedade que uma proposta de educação para a emancipação exige como condição de sua operacionalização. Penso ainda ser necessário, num terceiro momento, discutir a concepção antropológica na qual está diretamente relacionada a proposta de educação para a autonomia, para enfim, no quarto momento, adentrar especificamente na discussão da proposta de educação emancipadora, como superação e transformação de um modelo de educação unilateral em que ainda se encontra enraizado nosso sistema de educação.

3.1 Autonomia e emancipação: pressupostos conceituais.

Discutir os pressupostos de uma educação emancipadora, comprometida com a formação do ser autônomo, requer antes de qualquer abordagem ampla e delongada, uma compreensão mais detalhada dos dois principais conceitos envolvidos nessa desafiante discussão, a saber: os próprios conceitos de “emancipação” e “autonomia”.

A princípio os dois conceitos parecem fundidos em um mesmo sentido e num mesmo significado, ou seja, poderiam ser tomados tranquilamente como sinônimos. Entretanto, faz-se necessário ampliar a discussão, com o intuito de propor a compreensão dos termos a partir de uma relação de distinção e complementaridade, e não de simples justaposição, como fica subentendido quando os termos são tomados unicamente como sinônimos.

Nicola Abbagnano conceitua “emancipação” como o “processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico etc. que impeça sua plena realização.” (ABBAGNANO, 2007 p. 362). Chamo a

atenção para a idéia de “**processo**” que fica evidenciada na conceituação proposta por Abbagnano. É na busca pela superação dos entraves materiais ou ideológicos que impedem o ser humano de “ser mais”, ou dito de outra forma, impedem o ser humano da plena realização da sua condição histórico existencial que se compreende e se justifica a idéia de **processo** de emancipação, algo ainda não acabado, mas em trânsito, em vias de desenvolvimento, em movimento dialético de desconstrução e construção.

Contrapondo ao conceito de emancipação, busco o conceito de autonomia do Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia: “etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete.” (LALANDE, 1999 p. 115). Percebe-se claramente neste conceito de autonomia, a idéia de “**condição**”. É **condição** de o sujeito autônomo determinar-se, ou determinar a lei pela qual quer ser guiado. Essa condição só se concretiza autenticamente a partir de um **processo** empreendido anteriormente que seja capaz de lhe conferir o desenvolvimento de tal competência, a competência da autonomia. Esse processo é, precisamente, o processo de emancipação. É neste sentido que busco compreender a relação de distinção e complementaridade entre os conceitos de emancipação e autonomia. Quando tomamos a idéia de que o ser humano nasce “natureza pura” (PARO, 2008 p. 24) e se constrói historicamente pelo processo de aquisição, assimilação e produção da cultura percebemos que a emancipação é condição necessária para a autonomia. O ser humano não nasce autônomo, se constrói autônomo a partir de um processo de emancipação.

Gadotti (2004, p. 124), conduzindo suas reflexões referenciadas nas teorias de Karl Marx, afirma que “o homem não é um dado acabado. O homem produz a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da práxis”, Idéia essa que se confirma na III Tese sobre Feuerbach onde Marx escreve que

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 1989, p.94).

É especificamente na práxis transformadora, ou revolucionária, a que Marx faz referência, que se pode compreender a dialética relação de construção do homem/mundo. O ser humano se constrói a partir da relação que estabelece com o mundo, natureza e esta por sua vez, também é modificada pelo ser humano em construção. Homem e natureza se constroem mutuamente pelo processo da dialeticidade histórica. Essa idéia me leva a compreender com Gadotti (2004, p.250), que a autonomia também é um conceito dinâmico e que, portanto, não há uma condição plena de autonomia. O ser humano está ao longo de sua vida em processo de contínua emancipação, em conformidade com as contraditórias circunstâncias históricas em que se insere. Atinge níveis de autonomia que não se cristalizam, devido a dinamicidade da existência humana em construção. “É por meio da práxis revolucionária [...] que o homem se transforma a si mesmo, ou [...], dá uma essência à sua existência inacabada.” (GADOTTI, 2004, p.124). Penso ser importante lembrar que a idéia da natureza inacabada do ser humano, é uma das premissas fundantes da educação emancipadora de Freire (1979, p.42) e aqui, se torna pilar para as nossas discussões.

Nesse sentido, encontro na explicitação conceitual de consciência ou dos processos de conscientização do ser humano, apontados por Guareschi (2004), elementos para a ampliação da compreensão do processo emancipatório. Partindo do enfoque psicossocial, Pedrinho Guareschi, tece suas reflexões acerca do que seria a consciência tomando como ponto basilar, o fato de o ser humano se constituir enquanto tal, pela interação que estabelece com o contexto em que se insere.

[...] poderíamos dizer que nós somos, até certo ponto, *o que fizeram de nós*. Ninguém de nós caiu pronto do céu, ou é geração espontânea. Nós somos, para início de reflexão, o que nossos pais, nossos amigos, a escola, a igreja, os meios de comunicação etc. fizeram de nós. (GUARESCHI, 2004, p.18, grifo do autor).

Entretanto, Guareschi (2004, p.18) continua suas reflexões e assinala para uma questão crucial: “mas nós somos *apenas* isso?” O próprio autor evidencia a negatividade da resposta, deixando claro que apesar de não ser possível negar os condicionamentos do meio social, o ser humano não é por ele **determinado**, e a partir dessas considerações aponta para a compreensão de consciência na perspectiva da psicologia social que sustenta sua argumentação:

[...] a consciência é a resposta que conseguimos dar às perguntas: *Quem sou eu? Que são as coisas que me rodeiam?* A consciência seria o *quanto de resposta* conseguimos a essas perguntas. Quanto mais resposta, mais consciência. A consciência é, portanto, um processo infinito de busca e de consecução de respostas. Vamos crescendo em consciência na medida em que conseguimos respostas. (GUARESCHI, 2004, p.18, grifo do autor).

Entendo que o processo de emancipação se dá, precisamente, no processo de construção dessa consciência ou no processo de construção das respostas a que Guareschi faz referência. Sendo assim, os níveis de consciência permitiriam que o ser humano fosse compreendendo a si e ao contexto que o condiciona e nesse processo poderia perceber criticamente as relações que o oprimem e empreender a sua emancipação, a sua libertação, e mais do que isso, poderia tornar-se sujeito de transformação dessas realidades. A consciência é, portanto, elemento decisivo no processo de emancipação.

Retomando e ampliando a reflexão, a partir da definição proposta pelo Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, Zatti (2007, p.12), propõe que a construção da autonomia ocorre a partir de dois aspectos simultâneos:

O poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo.

Podemos perceber que o segundo aspecto remete ao “fazer”, a concretização efetiva do que o primeiro aspecto prevê. Portanto, fica evidente que a autonomia humana está condicionada a humanidade enquanto coletividade, enquanto sociedade, que se organiza por meio de normas, regras, valores, leis. Dessa forma a autonomia não é somente uma conquista individual, não se restringe ao indivíduo isolado, mas sim ao indivíduo social e historicamente situado. Portanto, “não é absoluta” e também “não pode ser confundida com auto-suficiência”. (ZATTI, 2007 p. 12). Pedrinho Guareschi empreende considerações nesse mesmo aspecto, quando discute os pressupostos da consciência. O autor enfatiza que “[...] a consciência é uma só. E ela é, também, sempre social, pois sem o ‘outro’ eu não posso ter consciência. A própria etimologia da palavra consciência, do latim, *scire cum*, saber com, já lembra essa dimensão social.” (GUARESCHI, 2004, p. 120).

Zatti (2007), na obra “Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire”, faz uma ampla abordagem da evolução histórica do conceito de autonomia. Ressalta que apesar de o termo “autonomia” ter adquirido concreticidade na

modernidade ele esteve presente enquanto idéia já nos escritos e pensamentos dos gregos na antiguidade. O autor chama a atenção para o fato de que

Ao longo da história essa noção [autonomia] vai adquirindo significados diferentes e, assim, vai sendo elaborada. Por isso, para entendermos a concepção de autonomia de um autor, precisamos olhar a qual heteronomia ele se opôs e o contexto histórico e teórico que o envolvia (ZATTI, 2007 p. 12)

A heteronomia a que Zatti faz referência é também um conceito chave nas discussões aqui pretendidas. Heteronomia sendo compreendida como conceito antagônico ao conceito de autonomia possibilita a ampliação da compreensão deste conceito na medida em que dinamiza dialeticamente os embates teóricos de contraposição de situações contrárias e contraditórias.

Retomando a afirmativa de Zatti de que “para entendermos a concepção de autonomia de um autor, precisamos olhar a qual heteronomia ele se opôs”, podemos compreender que toda a discussão dos teóricos da pedagogia crítica (FREIRE, 1987, 2002; GADOTTI, 2004; LIBÂNEO, 2007; GRAMSCI, 1995; CARVALHO, 2005) em favor de uma educação promotora da autonomia, constrói-se a partir de uma situação histórico-social-existencial de heteronomia, ou seja, no caso específico dos teóricos críticos, uma situação de opressão. A superação das relações sociais opressoras, heterônomas, constitui assim, a essência da pedagogia crítica (FREIRE, 1987; GADOTTI, 2004). O contexto histórico é o do mundo burguês, capitalista com sua dinâmica perversa de alienação e exclusão social. E a proposta de educação a ser superada pela educação emancipadora, é aquela que se caracteriza pela reprodução da ordem burguesa excludente, isto porque, com Gadotti (2004, p.198), concordo que “apesar da proclamada universalidade, existem escolas para a burguesia e escolas para a classe trabalhadora, reproduzindo a existência concreta das classes sociais.” Sendo que para a burguesia é reservada uma educação nos aspectos da cultura geral objetivando a formação da classe dirigente, enquanto para a massa trabalhadora é reservada a educação técnico-instrumental, com intenção unicamente de treinar mão-de-obra para atender as necessidades do mercado. A superação desse modelo de educação é função política da escola e compromisso ético com aqueles que ainda conseguem ver na escola a possibilidade da luta pela sua própria humanização. Nesse sentido, comungo com Gadotti (2004, p.198), quando audaciosamente adverte:

A preparação das massas populares para o exercício do poder (cidadania) é também função (política) da escola. Pouco importa se isso é o específico ou não da escola sonhada pelos teóricos da educação; é um reclamo daqueles para os quais a escola é ainda um espaço de luta possível.

Ainda um aspecto do conceito de autonomia, merece atenção. Ao se mencionar o grande objetivo da educação como sendo o de possibilitar a construção do ser autônomo, há que se diferenciar e se compreender bem de que autonomia se está falando. Pode-se obviamente, deduzir de que se está falando de autonomia intelectual. Entretanto é importante ter presente que a autonomia intelectual pode tomar o significado, simplesmente, de uma capacidade de auto gerência do processo de construção do próprio conhecimento. A capacidade de pensar por si só, de seguir a sua opinião e não a de outrem. Assim, um aluno emancipado seria aquele que tivesse desenvolvido a competência de produzir o seu próprio conhecimento, de emitir juízos e tomar posicionamentos autênticos diante dos aspectos técnico-científicos.

Na perspectiva que aqui defendo, entretanto, esse conceito é mais amplo. A autonomia é entendida como formação integral do ser humano, uma formação que contemple o educando em suas múltiplas condições existências e sociais, o que não anula, logicamente, a necessidade da competência de auto gestão do processo de construção do conhecimento técnico racional por parte do aluno. Pelo contrário é condição dinamizadora do processo:

Embora autonomia e conhecimento possuam uma relação de contingência, a capacitação, a aquisição de conhecimentos, é necessária para que haja a possibilidade de realização dos projetos livremente estabelecidos para si. A ampliação dos conhecimentos amplia o poder de realizar, e, em consequência, o poder de ser autônomo. (ZATTI, 2007 p.78).

É assim que o papel da educação emancipadora ganha sentido, como um espaço dinâmico, dialógico e contextualizado social e historicamente, comprometido com a leitura e transformação da realidade social opressiva e injusta. Isso nos leva a compreender que a educação emancipadora oferece as ferramentas ou as condições para a construção do ser autônomo. Portanto, reafirmando, a proposta de educação emancipadora vai além dos aspectos da racionalidade técnica que envolve o conhecimento, e se apresenta como espaço de conscientização, de desalienação social. Dessa forma, “a educação promotora da autonomia é a que promove a formação da totalidade do humano, o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética.” (ZATTI, 2007 p.78).

Neste sentido, entende-se que a escola tem um papel importante no processo de formação da autonomia do educando. Carvalho (2005, p.61) corrobora com esta afirmação destacando que “a escola, naquilo que lhe é peculiar, tem a nobre tarefa de colaborar com o processo de formação do estudante, na perspectiva de que ele assuma a condição de sujeito de seu próprio processo de aprendizagem e, mais adiante, da sociedade”. Portanto, a construção do ser autônomo, aqui defendida, concretiza-se na dupla perspectiva: individual e social. Sendo assim, a autonomia do sujeito manifesta-se de forma plena quando este transcende a esfera individual e torna-se capaz de compreender criticamente as relações sociais em que está inserido. E mais do que isso, torna-se ele próprio agente de luta pela transformação das relações sociais injustas, sendo protagonista da promoção e construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Isto porque,

A finalidade da pedagogia institucional não é escolar, mas social e política: a finalidade é desencadear, a partir do grupo professor-aluno e no perímetro da sala de aula, um processo de transformação da instituição escolar e daí um processo de transformação da própria sociedade.” (GADOTTI, 2004, p.156).

Exatamente por este motivo que a proposta de educação emancipadora precisa contemplar, além da formação técnica, destinada ao mundo do trabalho, as dimensões políticas, éticas e estéticas a que Freire, Gadotti e Zatti fazem referência.

Nesta mesma dimensão, busco ampliar a compreensão da responsabilidade da escola no processo de formação para a autonomia dos sujeitos, e com isso ampliar a própria compreensão do conceito de autonomia, recorrendo às considerações de Guareschi (2004). Para o autor a autonomia está condicionada a consciência, que por sua vez gera a liberdade e ambas conduzem à responsabilidade e que tal processo é “o próprio processo educativo”. (GUARESCHI, 2004, p.26).

É precisamente por meio da educação que a consciência do ser humano vai se gestando. Consciência esta, entendida como a possibilidade de apreensão, compreensão e reflexão crítica de si mesmo enquanto sujeito no e com o mundo e das relações que se estabelecem nesse processo. A efetivação da consciência é que pode conduzir o ser humano à verdadeira liberdade, isso porque “através do processo de descoberta, investigação, reflexão, meditação, contemplação, vamos identificando a razão de nós sermos o que somos e de *por que* as coisas que nos rodeiam são do modo que são. Esse seria o caminhar para a liberdade [...]”

(GUARESCHI, 2004, p.19, grifo do autor). A responsabilidade, por sua vez, trilha seu caminho sobre os alicerces da consciência e da liberdade. É o que Guareschi denomina de “uma ação de resposta” – “responsabilidade vem de resposta” (2004, p.20). Neste sentido, entende-se que o ser autônomo é aquele que por meio de processos educativos vai desenvolvendo, ao longo da sua existência, níveis de consciência, que oportunizam os caminhos da liberdade – em um processo infinito – que conduzem, por sua vez, a uma ação de resposta, ou seja, responsabilidade, que aqui entendo como uma ação de engajamento social, de transformação social. Todo esse processo constitui a essência do processo educativo:

A verdadeira consciência, isto é, o fundamental e profundo, o insubstituível, o essencial do ser humano, é o que ele consegue construir a partir do seu entorno existencial e *do que fizeram dele*. Em outras palavras: o ser humano começa a se subjetivar, a se construir, a ter consciência no momento em que desenvolver respostas às perguntas: *por que sou o que sou? Por que aquilo que me rodeia é assim?* As respostas conseguidas a essas perguntas são minha consciência. E isso se dá exatamente no momento em que a pessoa consegue parar e perguntar, isto é, *re-fletir*, do latim, *reflectere*, que significa voltar-se sobre si mesma e questionar. É esse processo que leva à liberdade: a consciência leva à liberdade e a liberdade e a consciência, por sua vez, levam à responsabilidade. O essencial do processo educativo é, pois, garantir a possibilidade de seres humanos se tornarem conscientes, livres, e responsáveis. (GUARESCHI, 2004, p.26, grifo do autor).

Quando o autor destaca que a essência do processo educativo se encontra na garantia do desenvolvimento da consciência, da liberdade e da responsabilidade, certamente não está falando de qualquer concepção de educação, mas de uma proposta de educação libertadora, emancipadora, que se guia pelos pressupostos da autonomia. Assim, mais uma vez se reforça a idéia de que precisamos repensar, ou ainda “refletir”, no sentido mesmo apresentado por Guareschi, de “voltar-se sobre si mesma e questionar”, as práticas educacionais no intuito de, se preciso for, transformá-las. É este um dos objetivos das discussões teóricas que se seguem nesse trabalho.

3.2 Educação, política e sociedade

Uma vez discutidos os pressupostos teóricos dos conceitos de emancipação e autonomia que aqui regem o trabalho, penso ser possível avançar na compreensão dos elementos constitutivos de uma proposta de educação emancipadora.

Para isso tomo como premissa a assertiva freireana de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. (FREIRE, 2007a, p.43). O fenômeno educativo é um fenômeno exclusivamente humano e o ser humano não é apenas um ser no mundo, mas um ser do, com e para o mundo.

O ser humano constitui-se humano na medida em que estabelece relações no espaço de sua existência. (GUARESCHI, 2004, p.84). Relações que podem se dar com os seus pares constituindo a sociedade, ou com a natureza, por meio do trabalho, produzindo a cultura. Contudo, é preciso deixar claro que o conceito de relação que tomo como parâmetro de compreensão do humano é o proposto por Guareschi (2004, p.52) para quem “relação é aquilo devido ao qual (alguma coisa) não pode ser (existir) sem que haja outro. Em outras palavras, alguma coisa que seja relação, para ser, necessita de outra. O ‘outro’ é intrínseco a ela, faz parte de sua própria definição”. Partindo desse pressuposto, compreendo que a condição de existencialidade de um ser humano está incondicionalmente atrelada a existência de outros seres humanos. Ou dito de outra forma, o ser humano, só se torna humano na relação.

Compreender o fenômeno educativo, portanto, requer a compreensão da intrincada teia de relações estabelecidas pelo ser humano no seu processo de constituição histórico existencial. Não há possibilidade, como deixa claro Paulo Freire, de se compreender o ser humano no vazio, por isso compreender o ato educativo como ato, essencialmente, humano nos remete a compreensão do seu entorno, do “não vazio”.

De tudo isso, depreende-se a necessidade de ampliação do entendimento de quatro conceitos, que tomo como categorias teóricas, que emergem enquanto condicionantes da constituição da educação para a autonomia, a saber: educação, sociedade, ser humano e educação emancipadora.

A seguir me proponho a trilhar as sendas teóricas desses conceitos/categorias, a fim de construir e consolidar as bases para a investigação do *locus* da pesquisa.

3.2.1 Educação: pressupostos conceituais

Adentrar na discussão dos pressupostos teóricos da educação emancipadora exige que se esclareça primordialmente, o conceito de educação com que se está trabalhando. Na perspectiva da teoria crítica a compreensão da educação tem um sentido amplo, e está vinculada a compreensão da construção histórico-cultural do próprio ser humano. Esta, por sua vez não, pode ser considerada, desarticulada das suas bases biológicas.

Neste sentido, tomo como ponto de partida a compreensão de que a humanidade trilha a sua odisséia pelo planeta há alguns milhões de anos. Inserido em um amplo processo de evolução orgânica que se constituiu como um processo de deriva natural dos seres vivos (MATURANA e VARELA, 2007) – e que é natural a todas as espécies indistintamente – o ser humano adquiriu características especiais que o levaram a se tornar um ser social e a partir daí ao desenvolvimento da linguagem. Maturana e Varela (2007, p.242), explicam que “em algum período [...] o enriquecimento do domínio lingüístico associado a uma sociabilidade recorrente levou à produção da linguagem.”

A linguagem⁶, por sua vez, dentro do processo de deriva natural teve papel decisivo na construção histórico-social-biológica dos seres humanos, isso por que

Entre nós, humanos [...] é a linguagem, que faz com que existamos num mundo sempre aberto de interações lingüísticas recorrentes. Quando se tem uma linguagem, não há limites para o que é possível descrever, imaginar, relacionar. A linguagem permeia, de modo absoluto, toda a nossa ontogenia como indivíduos, desde o modo de andar e a postura até a política. (MATURANA e VARELA, 2007, p. 233-234).

E ainda, ampliando a reflexão os autores consideram que “[...] o aparecimento da linguagem e também do contexto social em que ela surge, gera o

⁶ Para uma ampliação da compreensão referente ao surgimento da linguagem em suas bases biológicas, recomendo a leitura na íntegra da obra “A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana” MATURANA E VARELA, 2007.

fenômeno inédito – até onde sabemos – do mental e da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano.” (MATURANA e VARELA, 2007, p. 256).

Os fenômenos do mental e da autoconsciência, na oportunização do desenvolvimento do conhecimento, possibilitaram também, ao ser humano, a intervenção direta nos processos naturais – com a aplicação do conhecimento construído – transformando-os por meio do trabalho. Da mesma maneira, empreenderam a intervenção – por meio da autoconsciência – sobre si próprios, modificando assim, a sua própria condição natural. E essa capacidade transformadora de si mesmo e da natureza se constituiu na característica essencial do ser humano. Dessa forma, criou a possibilidade da transcendência da sua naturalidade e se construiu sujeito.

Construindo-se sujeito pela sua capacidade de trabalho, constrói-se também histórico, ou seja: “Ao transformar a natureza pelo trabalho, o homem transforma-se a si mesmo, ou melhor, cria-se a si mesmo pelo trabalho, ao criar suas próprias condições de existência histórica.” (PARO, 2008 p.24). Portanto, o ser humano se constrói historicamente no processo de produção da cultura, ao mesmo tempo em que modifica a natureza pela intervenção que nela realiza. Homem e natureza se distinguem, mas não se separam, tampouco se excluem, são partes necessitantes, contraditórias e constitutivas de um mesmo todo, em relação dialética permanente:

É apenas nesta *dialética homem-mundo*, na qual o homem se opõe à natureza, que ele desenvolve suas próprias capacidades, suas próprias forças, seus sentidos. E é na medida em que desenvolve suas forças subjetivas que domina a natureza. Esta certamente é exterior ao homem, mas não pode ser compreendida sem ele. O que sabemos da natureza é o resultado de uma atividade prática e teórica, uma luta entre o homem e a natureza: a humanização da natureza realiza-se pela naturalização do homem. (GADOTTI, 2004, p.127, grifo do autor).

E o produto do processo dialético-evolutivo entre “homem-mundo” é precisamente a cultura. Em outras palavras, é por meio do trabalho exercido pelo ser humano sobre a natureza, modificando-a e modificando-se a si mesmo, que se dá a construção daquilo que diferencia a caminhada evolutiva humana – e o fator que distingue o ser humano das demais espécies – que é a cultura.

Penso que é necessário esclarecer, neste momento, sobre qual conceito de cultura busco estruturar as reflexões desse trabalho, para posteriormente fazer a referência desta com o princípio educativo que aqui rege as discussões. Busco as

definições de cultura apresentadas por Paro (2008) e pelo Dicionário de filosofia de Abbagnano (2007).

Paro (2008, p.23) conceitua cultura numa perspectiva ampla como tudo o que “envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza.” Na mesma perspectiva está Abbagnano (2007, p.264), que conceitua cultura a partir da sociologia e antropologia modernas como “o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra [...]”. Nestas duas conceituações, que não se detêm nas especificidades do conceito, mas o apresentam de maneira ampla, percebemos claramente o elemento “trabalho” que exercido sobre a natureza, ou sobre a forma “natural” da expressão da vida, se constitui na característica fundante da cultura. Ou seja, como já foi mencionado, tudo que é criado, produzido pelo ser humano, ao exercer a força/poder do trabalho sobre a natureza, é cultura.

É importante ressaltar que a intenção aqui, de forma alguma é esgotar as discussões conceituais sobre cultura, isso porque não faz parte da natureza desse trabalho essa abordagem. Esta busca por entendimento de alguns aspectos gerais sobre o conceito de cultura se justifica pelo fato de pensar, com Paro (2008, p. 23) que “em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura.” O papel da educação estaria na possibilidade humana de assimilação da cultura historicamente construída, justamente por se revelar como fator primordial na própria construção histórico-existencial do ser humano. Paro (2008, p.24) argumenta nesse sentido, afirmando que

A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida.

Pode-se compreender então, que é por meio do processo educativo que o ser humano assimila o universo cultural historicamente construído, o que lhe possibilita avançar historicamente como sujeito protagonista da construção e evolução da cultura. Em outras palavras, não precisa criar tudo a cada nova geração, mas apropria-se do já criado para, a partir disso, construir o ainda não construído, o inédito. Ou seja, “o homem, educado pela sociedade, modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela. Nisso

consiste o progresso social, no processo de autogeração da cultura.” (PINTO, 2007 p. 40).

No entanto, quando faço referência a educação como assimilação da cultura é preciso deixar claro que estou me referindo à educação em seu sentido mais amplo, ou ao fenômeno educativo como um todo. É comum confundirmos o fenômeno educativo com a educação escolar, atribuindo a essa, que é uma das dimensões constitutivas da educação em sentido mais amplo, como a única forma de educação. Gadotti (2004, p.239) chama a atenção para o fato de que “existem muitos produtos culturais que são adquiridos fora da escola. A escola não é o único local de apropriação da cultura.” O meio social, a família, o ambiente, os grupos e organizações sociais, os meios de comunicação, também exercem a função educativa.

Dessa forma, esclareço que as discussões propostas nesse trabalho não têm a pretensão de abarcar o fenômeno educativo como um todo, isso devido à delimitação proposta na problemática que norteia o trabalho, bem como na escassez de tempo hábil para um aprofundamento teórico que a natureza de tal trabalho exigiria. Portanto fica evidente a necessidade de elucidar o enfoque acerca do fenômeno educativo que motiva e dá estrutura a investigação aqui apresentada.

Com esse intuito, parto da proposta de Libâneo (2007) de compreender a educação a partir de duas modalidades: a educação não intencional ou informal e a educação intencional.

Libâneo (2007, p.90) define educação não intencional ou informal como aquela “modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal”, mas que não seguem um parâmetro de organização metódica, com objetivos e estratégias preestabelecidos, ou seja, não são prévia e deliberadamente construídos.

Já a educação intencional tem por características a organicidade metódica e metodológica com clara deliberação de objetivos e estratégias preestabelecidas e seu conteúdo é fruto de um saber de experiência construído e sistematizado historicamente. Isso fica claro quando o autor argumenta que

A sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação,

precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global (LIBÂNEO, 2007, p.88).

Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes. Nesse movimento de objetivação-apropriação da cultura está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nas instituições e grupos sociais, nos movimentos sociais (LIBÂNEO, 2007, p. 83).

É esta segunda modalidade de educação, ou seja, a intencional, que se apresenta como objeto específico de investigação neste trabalho, sendo que o enfoque principal está na educação escolar. No entanto, é importante ressaltar que não é possível pensar a “educação intencional” desarticulada da “educação informal” sob risco de reducionismo. A educação intencional surge a partir da necessidade de ordenamento crítico dos espaços não-intencionais, como bem especifica Libâneo (2007, p.91):

Quando falamos em formação – construção do homem, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais – referimo-nos a atos intencionados, objetivos explícitos, certo grau de deliberação e construção, o que não ocorre em contextos não-intencionais. Exatamente por causa da importância dos processos educativos informais é que se postula a necessidade da educação intencional.

O que fica evidente, é que uma investigação educacional, alicerçada na modalidade de educação intencional, necessariamente incorrerá em elementos da educação informal, mesmo que esta não configure, especificamente, o objeto de pesquisa.

Dando continuidade a intenção de clarificar a delimitação do conceito de educação e o recorte teórico acerca do fenômeno educativo que aqui demarca as discussões, se faz assaz importante uma rápida incursão por outra discussão proposta por Libâneo (2007), que versa sobre as concepções de educação que regem o fazer pedagógico.

As concepções e definições de educação, segundo Libâneo (2007, p.74), são variadas, assim como são variadas as correntes e os autores que se debruçaram sobre a temática. Sem a intenção de esgotar as discussões Libâneo percorre algumas dessas concepções (naturalistas, pragmáticas, ambientalistas, behaviorista, interacionistas, entre outras), ressaltando as suas características essenciais, suas contribuições para a compreensão do fenômeno educativo e por fim conclui que.

Seja como for, as definições que apresentamos se movem em torno de uma visão individualista e liberal de educação, ora passando ao largo dos vínculos entre o processo educativo e as condições históricas e sociais em que se assenta a organização da sociedade, ora tomando a sociedade e as relações sociais como algo consolidado e estático. (LIBÂNEO, 2007, p.78).

Tecendo críticas à postura individualista das concepções de educação, Libâneo se ancora na postura crítica da concepção educacional **histórico-social** de tradição socialista-marxista para quem a educação é compreendida como fruto do desenvolvimento social e influenciada decisivamente pelas relações de uma determinada sociedade historicamente situada. Sendo assim, “o processo educativo [...] é um fenômeno social enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana.” (LIBÂNEO, 2007, p78). A compreensão da educação como instância de formação do ser humano, determinada pela tensão sócio-histórico-dialética, nos permite perceber a dinamicidade do ato educativo, a superação de uma visão individualizada e individualista de formação da consciência humana e, por isso, a sua importância nos processos de transformação social. Isso porque oportuniza o “desenvolvimento e a formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social.” (LIBÂNEO, 2007, p.82).

A partir dessas reflexões, Libâneo propõe uma definição de educação, na perspectiva histórico-social – ou da pedagogia crítica – que chamo a atenção pelo fato de se configurar, em linhas gerais, a definição de educação com a qual estruturo as discussões em torno do fenômeno educativo em investigação nesse trabalho. Para o autor:

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim. (LIBÂNEO, 2007, p.82).

Partindo dessa compreensão, podemos perceber que a educação não é um fenômeno que pode ser tratado de forma separada ou isolada da sociedade e da política. Ela faz parte e se constrói a partir da intrincada teia de relações sociais, portanto, manifesta as características, exigências e contradições dessa sociedade

da qual é parte integrante. Chamo a atenção para o destaque dado pelo autor sobre a característica da educação de potencializar a atividade humana, com vistas a práxis social. Compreendo que está contida nessa premissa a idéia de conscientização e instrumentalização teórica e prática da transformação social.

Streck (2003) faz uma interessante discussão sobre a compreensão da educação como parte integrante do cenário cotidiano e globalizado mundial, destacando a necessidade de se compreender os condicionamentos das relações sociais e políticas – na atualidade, globalizadas – sobre a educação. O fenômeno educativo em sua potencialidade política participa do cenário sócio-político – influenciando e por ele influenciado – em que se insere. O autor argumenta que

[...] a educação faz parte do cenário de uma maneira dupla: ela é condicionada pelas relações de poder e faz esse mundo funcionar capacitando pessoas para ocupar os diversos lugares na sociedade, mas também carrega uma tradição de aposta na criação de cenários diferentes. Essa dimensão muitas vezes é esquecida. Assim, por exemplo, a teoria da *tabula rasa* de Locke ou da bondade natural do homem, de Rousseau, são estudadas como atributos individuais das crianças, sem relação com as visões e os projetos políticos que estavam em jogo na época e que repercutem até nossos dias. Com isso, a educação fica despotenciada como ação política (STRECK, 2003, p.41, grifo do autor).

É importante frisar, no entanto, que quando se toma como suporte teórico a concepção educacional histórico-social com sua premissa de que a educação está enraizada nas contradições de uma dada sociedade e mais do que isso, que é por ela condicionada, incorre-se no risco da perpetuação de duas idéias: de que a educação reproduz unicamente os interesses dos grupos hegemônicos e de que a função da educação está na simples integração ou adaptação dos seres humanos a uma determinada ordem social instituída. (LIBÂNEO, 2007, p.79). Como as relações sociais que caracterizam a contemporaneidade são marcadas pelas lutas das classes sociais na perspectiva da consolidação de estruturas de poder material e ideológico, pode-se entender que a educação seria uma das ferramentas de legitimação da ordem da classe hegemônica, ordem esta – no contexto histórico em que nos encontramos – eminentemente opressora. Em outras palavras a educação poderia ser compreendida simplesmente como um instrumento de reprodução da ordem opressora e excludente da classe dominante.

Contrapondo o olhar fatalista do argumento da educação reprodutora, numa tentativa de compreensão mais otimista da função social da educação, Libâneo (2007, p.81), esclarece que:

[...] a educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução, pois os processos que desencadeia geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução quer ideológica, quer social, atuando na direção da transformação da realidade social. Pode operar, pois, uma mediação na ruptura das práticas reprodutivas pela intervenção da práxis humana, que pode criar, recriar, transformar a realidade social. Pode prover aos indivíduos a apropriação de saberes pelos quais podem compreender as relações reais de poder, atuando na formação política das classes dominadas, tanto ao nível da gestão de sua consciência de classe quanto ao nível de sua instrumentação para a práxis política mais adequada.

Penso que se faz imprescindível atentarmos para as considerações de Libâneo, de que as relações sociais são marcadas pela contradição, pela luta constante, pela disputa de interesses antagônicos de grupos antagônicos. Apesar de serem marcadas por forte poder hegemônico de um dado grupo social, as relações sociais não se configuram pela cristalização do poder absoluto desse grupo. A tensão é a característica predominante, que confere a possibilidade do movimento histórico dialético de ruptura do poder opressor dominante. Sendo a educação condicionada por essas relações, também ela manifesta a característica da imprevisibilidade, da possibilidade da mudança, da tensão transformadora. Com Gadotti acredito que “manter a *tensão dialética* entre indivíduo e sociedade talvez seja o princípio básico de uma pedagogia que pretenda ser transformadora da condição humana.” (GADOTTI, 2004, p.168, grifo do autor). E, além do mais, a educação tem a característica privilegiada de trabalhar no processo de formação das consciências (GUARESCHI, 2004, p.26), o que lhe permite superar os determinismos históricos e se apresentar por isso, como esfera privilegiada de transformação, atuando nas fendas do poder opressor dominante.

Nesta direção, a educação é elevada a uma categoria de discussão que transcende a compreensão da educação nos princípios da racionalidade técnico-instrumental, circunscrita a um conjunto de conteúdos necessários ao desenvolvimento e formação de competências e habilidades de um determinado e restrito profissional técnico, tão caro ao modelo de educação pensado para atender as demandas do sistema de produção capitalista. Uma educação eminentemente individualista e individualizada. Ao invés disso, nos remete a compreensão da educação como formação do ser humano em sua integralidade existencial e social. O que exige por sua vez, uma postura crítica no planejamento das estratégias metodológicas do processo ensino aprendido, focado – nesta perspectiva – também na **relação** que se estabelece entre os sujeitos do processo – professores e

alunos – e não mais só nas técnicas de memorização dos conceitos técnicos dos determinados conjuntos de conteúdos da concepção instrumental.

Ampliando esse raciocínio, Vitor Paro ressalta dois aspectos do que chama de “um conceito crítico de educação” para diferenciá-lo do que denomina de “ingênuo conceito do senso comum”:

Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada em sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional. (PARO, 2008 p.25)

Entretanto não se trata de negar a dimensão da formação para o trabalho, nem tampouco propor uma dicotomização entre a idéia de formação geral e formação para o trabalho. Quando se fala em formação integral, esta pressupõe os dois aspectos. Neste ponto busco referência em Gramsci, com a sua proposta de “escola unitária”. Segundo o autor a escola unitária deve estruturar-se no intuito de garantir a formação humana integral destacando tanto os aspectos de formação necessários ao mundo do trabalho no sentido técnico como para o mundo do trabalho intelectual: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1995, p.118).

Neste sentido, a concepção de educação erigida a partir da proposta de “escola unitária”, leva obrigatoriamente a se conceber o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno como exigência educacional. Autonomia esta que oportunizaria a inserção dos educandos nas contraditórias relações sociais, com maturidade suficiente para se tornar sujeito ativo e crítico, em outras palavras um sujeito de práxis, como se pode compreender nas palavras de Gramsci (1995, p.121):

A escola unitária ou de formação humanista – entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional – ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Com sua proposta de “escola unitária”, Gramsci propõe a superação de um modelo de escola instituído, que se diferencia para atender aos interesses de classe e com isso legitima o aspecto antidemocrático de acesso e construção do conhecimento. Isso contribuiria para o processo de superação das relações sociais desiguais e injustas. Gramsci vê a escola como um dos veículos possibilitadores de transformação social na medida em que proporciona às massas, meios iniciais de conscientização, de esclarecimento e elevação cultural, que podem contribuir para a organização e luta em favor da construção de instâncias sociais verdadeiramente democráticas. Para isso atribui ao Estado a função de oferecer educação pública e de qualidade para todos indistintamente. Segundo o autor essa postura evitaria a divisão da sociedade em “grupos ou castas”, privilegiando uns em detrimento de outros, o que tornaria as relações sociais verdadeiramente equitativas:

A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1995, p.121).

Acredito que com os pressupostos conceituais de educação até aqui tecidos, fica externado que a opção teórica que nutre as discussões neste trabalho está pautada na compreensão histórico-crítico-dialética do mundo, de onde surge a proposta de construção de uma educação libertadora e por isso transformadora, não só do sujeito cognoscente, mas também das relações sociais em que está inserido. Ser humano e sociedade compreendida como partes distintas, mas integradas e integrantes de um mesmo todo e que, portanto, não podem ser compreendidos em separados, exigem uma educação que os compreenda nesse mesmo contexto.

Bem ao modo da Paidéia grega, a concepção de educação aqui tomada como referencial compreende o processo de formação do ser humano de modo a desenvolver suas múltiplas dimensões constitutivas e existenciais. Para os gregos a Paidéia era compreendida como formação individual do homem verdadeiro, “o homem na sua forma genuína e perfeita”. (ABBAGNANO, 2007, p.261). O conteúdo dessa educação estava posto de modo a desenvolver no ser humano a essencialidade das suas características ontológicas, “aquilo que o homem é e aquilo que deve ser”, ou seja, a verdadeira natureza humana. Entendo que os pressupostos educacionais aqui defendidos estão em conformidade com os

pressupostos da Paidéia, porque em ambos, a formação humana é compreendida sobre duas dimensões em conjunto: a dimensão do conhecimento de si mesmo e do mundo e esta em estreita conjunção com a dimensão da vida social. Abbaganano (2007, p.262) discorre sobre estas duas dimensões da Paidéia asseverando que

Em primeiro lugar, para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. Em segundo lugar, o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na *polis*.

Os gregos compreendiam a formação humana estritamente ligada com a vida da comunidade, a ponto de o filósofo Aristóteles conceber o homem naturalmente como um animal político, ser da, para e com a polis. Vejo aí o germe de superação de uma idéia de educação individualista, fragmentada com perspectiva de formação parcializada, e, por isso, alienante. Ou ainda mais, vejo na Paidéia o germe da educação emancipadora, da educação para a autonomia. No entanto, penso ser importante atentar para a advertência de Gadotti (2004, p.179), de que

A educação sempre teve este objetivo: formar o homem para assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se e governar. A autogestão é a tradução moderna da paidéia. Só que hoje, com a divisão social do trabalho, só uma parcela da sociedade está sendo formada para o comando, só uma elite está sendo formada para a autogestão. Falta torná-la coletiva. E isso só será possível com a democratização da sociedade.

De tudo o que foi construído até aqui em relação aos pressupostos conceituais do fenômeno educativo e de maneira privilegiada, nas considerações de Gadotti acima citadas, evidencia-se a necessidade imperativa, de um aprofundamento da compreensão do fenômeno social, como condição de aprofundamento da compreensão da educação. Neste sentido, comungo com Carvalho (2005, p.87), quando propõe que

[...] a educação que conduz para a libertação, prescinde de análise rigorosa da realidade social e educacional hodierna vertebrada aos objetivos, ao horizonte que se quer construir. Portanto, o perquirir a construção de um projeto de sociedade e educação prescinde da análise profunda do que está estabelecido, tomando como referência que o conhecimento, a ciência, são um processo permanente de busca, assim como está sempre subjacente a seu discurso uma visão do mundo.

No item a seguir debruço-me, precisamente, na busca pela compreensão da concepção de sociedade em que se insere o objeto de investigação aqui em discussão.

3.2.2 Educação e sociedade

Compreender os aspectos estruturantes da sociedade em que nos inserimos nos dá a possibilidade de compreender, no campo educativo, as heteronomias⁷ com as quais a educação para a autonomia se defronta e se estrutura enquanto possibilidade justificada e alternativa de transformação.

Logicamente não tenho a pretensão de esgotar as discussões em torno da compreensão dos fenômenos sociais ou das concepções de sociedade que delineiam as condutas humanas e as relações sociais na contemporaneidade. O que pretendo é trazer alguns elementos do que Guareschi (2004, p.28) denomina de uma “cosmovisão”, ou seja: “[...] ‘uma visão de mundo’, um entendimento geral, global, até certo ponto articulado, de determinadas realidades. Poder-se-ia dizer que nossa consciência é ‘habitada’ por cosmovisões.” Essas cosmovisões é que delineiam e justificam as ações e as relações humanas em sociedade. Portanto buscar compreendê-las se torna indispensável para o intento aqui colocado que é de compreender as concepções pedagógicas arraigados nos nossos espaços educativos. Não é minha pretensão também abarcar todas as cosmovisões que habitam as consciências – o que seria uma pretensão sumariamente impossível de ser concretizada – mas tomo uma em particular, ancorado nas discussões de Guareschi (2004, p.34) que é precisamente a “cosmovisão do liberalismo individualista”. Isto porque, segundo o autor, esta se apresenta como “uma importante cosmovisão, fortemente presente e difundida na contemporaneidade, principalmente no ocidente. Talvez seja a principal força histórica a comandar o mundo de hoje” (GUARESCHI, 2004, p.34) e dessa forma se constitui em uma das mais presentes forças condicionadoras do agir humano em nossos dias.

A proposta de mudança, de transformação, discutida nesse trabalho estrutura-se justamente no embate com essa cosmovisão. Para compreendê-la, temos que nos reportar aos primórdios da modernidade, nos séculos XV e XVI, quando uma grande ruptura no campo das idéias imprime uma guinada surpreendente na estrutura do pensamento com reflexos diretos na organização

⁷ Heteronomia está sendo utilizada aqui no sentido de toda e qualquer determinação social ou educacional que limita ou anula a possibilidade da emancipação e da autonomia. Toda a forma de opressão, seja ela física, psíquica, moral, social, educacional é aqui entendida como heteronomia.

social, no início principalmente no ocidente, mas chega à contemporaneidade com dimensões globais. Pedrinho Guareschi aponta o filósofo Descartes como um dos principais representantes dessa guinada histórica. O autor afirma que

Descartes, como um representante do pensamento e das idéias da época, passa a afirmar [...]: o que legitima as coisas, o que deve ser tido como valor e ser seguido, não é mais a tradição e autoridade, mas o indivíduo que pensa, reflete, faz a experiência pessoal. A sua famosa frase, “cogito, ergo sum”, isto é, “penso, logo existo”, resume isso. Nesta frase estão contidos os três grandes novos valores da modernidade: o *indivíduo* (cogito – penso – é a primeira pessoa do singular, *eu*); o *racionalismo* (penso – razão); e a *experiência* pessoal, pois Descartes dizia que podemos duvidar de tudo (e temos de duvidar de tudo); de uma coisa, contudo, não podemos duvidar: é duvidar que duvidamos. Caso contrário não haveria mais a possibilidade de saída. E essa *certeza* de que duvidamos é uma experiência pessoal (GUARESCHI, 2004, p.36, grifo do autor).

Pode-se afirmar, assim, que na modernidade, com Descartes inaugura-se a era do indivíduo, o ser humano compreendido como único, singular, aquele que não está subordinado a uma autoridade transcendente, portanto livre. Os valores da liberdade, da iniciativa, do trabalho, da conquista dão forma a esse novo sujeito. Sujeito que assume as rédeas da história. No entanto, lembra Guareschi (2004, p.36), “essas idéias de liberdade, de iniciativa, de conquista, endeusaram o *indivíduo* e foi esquecido que ele não é único, que existem outros juntos com ele [...]”. Chamo atenção para a consideração de Pedrinho Guareschi sobre o “endeusamento do indivíduo”, por compreender que se encontra nela a chave para a compreensão das relações de opressão que se encontram instauradas em nossos dias, e que aqui são identificados como heteronomias com as quais se defronta a proposta de educação emancipadora, como ficará mais claro na medida em que avançarmos com as reflexões.

É importante lembrar, também, que no campo econômico e político, essa nova visão de mundo e de ser humano servirá de sustentação para o sistema capitalista que a essa época empreendia seus primeiros passos em busca da consolidação de suas estruturas. A idéia de liberdade particular, de livre iniciativa, de não intervenção dos governos nos negócios, dava a burguesia – classe que despontava desse novo sistema econômico – amplas condições de levar a diante e consolidar seus empreendimentos. E “se formos olhar as origens do Capitalismo, vamos constatar como essas idéias foram levadas a sério, de maneira radical. Legitimadas, é claro, pelo Direito, isto é, as leis que, feitas pelos que detinham o

poder, só poderiam favorecer, evidentemente, a eles próprios.” (GUARESCHI, 2004, p.37).

Tomando como referências essas considerações, é possível compreender que a lógica em que se estruturam as relações sociais na contemporaneidade é a lógica da produção capitalista de ordem burguesa, alicerçada na perspectiva do mercado, no acúmulo do capital e na exploração do trabalho. Um mercado que atinge seu ápice na globalização do intercâmbio social, comercial e material no planeta e se solidifica na contemporaneidade, com as teorias econômicas neoliberais. A lógica do mercado tem como essência fundante a divisão e exploração social do trabalho, traduzida na organização social em classes, na expropriação dos recursos naturais e na perversa acumulação do capital produzido, em mãos de um pequeno grupo, a burguesia, que alcança juntamente com o poder econômico, o poder político e cultural, tornando-se classe hegemônica.

As conseqüências imediatas desse processo podem ser notadas nas relações de luta de classe, na exclusão social e na miséria a que se destina uma grande parcela da sociedade. Nas palavras do grande educador brasileiro, Paulo Freire (2002a, p.48): “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.” Malvadez que se concretiza na negação dos direitos e condições mais elementares da existência humana, que transforma o humano em mercadoria, o “embrutece”, porque lhe nega a possibilidade da educação, da assimilação da cultura, como fica explícito nas análises seguintes:

Na divisão social do trabalho, grandes massas de trabalhadores – manuais e intelectuais – alienam a sua força de trabalho pela simples possibilidade de sobreviver. O trabalhador torna-se, ele próprio, uma mercadoria, cujo valor depende apenas da magnitude do dinheiro – medida de valor – pela qual ele é trocado (GADOTTI, 2004, p.128).

Com a divisão do trabalho ocorre uma superintelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras (GADOTTI, 2004, p.136).

A dimensão do material é sobreposta à dimensão do humano, criando uma nova proposta ética, a “ética do mercado” em contraposição à “ética do ser humano”, ou seja, “o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar

bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente.” (FREIRE, 2002a, p.48). Essa proposta ética segundo os valores do mercado exercerá influência decisiva na educação, como nos lembra Streck (2003, p.141): “o mercado deixa de ter uma função instrumental para transformar-se no quadro de referência para a ação humana e, de maneira avassaladora, na prática educativa.”

Os valores perversos dessa nova ética são o lucro e o individualismo – que pode ser entendido também como “egoísmo, ou egocentrismo. O centro de tudo passa a ser o indivíduo [...] Os outros servem de instrumento, de escada. O fundamental é que eu me assegure, me garanta.” (GUARESCHI, 2004, p.39). Outro valor componente dessa nova ética é a competitividade – injusta na sua essência, porque as condições de acesso aos meios competitivos são injustas e desiguais. Guareschi (2004, p.39), lembra que “a relação que é, em geral, mais empregada para designar a alma do liberalismo é a ‘competitividade’, ou competição. O termo significa lutar com outros, não juntos, mas um contra o outro, um tipo de rivalidade ou guerra.”

Os valores da comunhão, da solidariedade, da própria vida e dignidade humana, característicos de uma sociedade verdadeiramente humanizada, democrática e justa, parecem sucumbir frente a força avassaladora da “ética do mercado”. O humano transformado em mercadoria torna-se manipulável, passível até de compra e venda. E nesse processo o ser humano perde a sua humanidade, aliena-se, de sujeito histórico, passa a condição de objeto da História.

E toda essa lógica “malvada” é alimentada pelo aparato ideológico⁸ neoliberal, que apregoa serem naturais e necessárias às condições excludentes do sistema capitalista, imprimindo nas mentes e nas vidas das pessoas a idéia fatalista e alienante de que as relações sociais que produzem o mundo são assim mesmo, portanto naturais. Que a característica da competitividade é natural e que também é natural o fato de que os ditos “melhores”, os mais competitivos, os mais “preparados” ocupem as melhores posições na sociedade, e que ser competitivo é uma questão pessoal, individual, conseqüência do maior ou menor empenho próprio. Em outras

⁸ Pedrinho Guareschi em sua obra *Psicologia social crítica: como prática de libertação* (2004), propõe uma discussão sobre ideologia a partir de quatro grandes campos de significados. Em um desses campos define ideologia como “[...] um conjunto de modos e estratégias criados para enganar, manipular, iludir, tirar proveito dos outros. John B. Thompson, talvez o autor que melhor discute ideologia, a define como sendo o emprego (a prática) de formas simbólicas para criar e reproduzir relações de dominação” (GUARESCHI, 2004, p.77). É este o sentido de ideologia que tomamos nesse trabalho.

palavras, o fracasso na luta pela condição material, é também uma questão pessoal, conseqüência da falta de empenho, ou de vontade: “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo”, (FREIRE, 2002a, p.11) e garante verdadeiramente a “eficácia” e a “malvadez” do sistema burguês que representa. Desempenha, assim, de maneira tão artilosa a sua função que fica difícil perceber-la, quanto mais contrapô-la:

A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (FREIRE, 2002a, p.47, grifo do autor).

Com essa capacidade de “amaciamiento” ideológico da compreensão das verdadeiras estruturas desta lógica de organização social impressa pelo capitalismo, parece aceitável, justificável e até moralmente correto, todo o aparato de exploração, alienação e exclusão que compõem as estruturas sociais no tempo histórico em que vivemos. Entretanto, uma análise crítica do contexto, permite perceber que se trata de

[...] uma imoralidade [...] que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado* [...] A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. (FREIRE, 2002a, p.113, grifo do autor).

É justamente da compreensão crítica de toda essa realidade social alienante, ou ainda, das heteronomias que impedem o ser humano de ser mais, de se assumir como sujeito histórico, e não objeto manipulável da história, que o impossibilitam no exercício autêntico da sua autonomia, que se justifica a proposta de uma educação emancipadora. Emancipação geradora de autonomia e esta, por sua vez, se torna pressuposto para o engajamento na luta pela transformação das relações sociais injustas, antidemocráticas e por isso, desumanizantes que compõem o cenário do nosso tempo histórico. Portanto, uma emancipação que se configura na esfera individual, social e política (GADOTTI, 2004, p.136).

É necessário ressaltar que seria ingenuidade acreditar que a educação sozinha teria a força incomensurável de transformação da sociedade, como se ela num passe de mágica pudesse concretizar as transformações necessárias para a implementação da verdadeira sociedade democrática, o processo tem dimensões

muito mais amplas. No entanto, é sabido também que por meio dela pode se construir a perspectiva da mudança e que sem ela o processo se tornaria mais complexo ou ainda, irrealizável. E a própria educação não se efetivará sem a transformação da sociedade. (GADOTTI, 2004. p.76). É verdade, também, que

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. (FREIRE, 2002a, p.43)

E a mudança constitui-se em um imperativo para aqueles que ainda se permitem sonhar com uma sociedade humanizada, verdadeiramente democrática e justa, diferente da sociedade capitalista excludente, antidemocrática e injusta. Com Brandão (2002, p.22),

Quero partir da idéia de que, longe de qualquer fundamentalismo pedagógico, cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração, e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas. Isto é: para além do capitalismo.

Dessa forma, a superação das heteronomias sociais como garantia da autonomia do ser humano precisa estar presente nos pressupostos essenciais constitutivos da educação. Por isso a educação libertadora não pode ser concebida como isenta de um posicionamento político, não do projeto político das classes hegemônicas, logicamente, que luta pela manutenção do status burguês, mas do projeto político comprometido com o processo de humanização do próprio homem.

A tomada de posicionamento político é uma prerrogativa indispensável, ou ainda uma prerrogativa essencial dos educadores progressistas. Posicionar-se a favor daqueles que tem sua humanidade negada, sua consciência alienada e sua dignidade existencial roubada é a condição balizadora da prática do educador crítico. Com Freire (2002a, p.39) concordo que

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

A necessidade da opção, da escolha ou da atitude de não neutralidade se dá, simplesmente porque não há possibilidade de se pensar o processo educativo isento de posicionamento. Educar é comprometer-se politicamente (GADOTTI, 2004, p.88), ou seja:

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a “prática da liberdade” – e o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação do seu mundo (FREIRE, apud GIROUX, 1997, p.62)

Nessa perspectiva, a educação é um ato eminentemente político e ético – não da ética do mercado, mas da “ética universal do ser humano”. “Não podemos nos assumir na luta contra a perversidade da desumanização, como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” (FREIRE, 2002 p. 10).

A superação da ética de mercado que alimenta as estruturas opressoras só acontecerá com o engajamento crítico e político dos sujeitos que, descobrindo-se alienados, sejam capazes de romper com sua condição de inconsciência e se construam conscientemente críticos. Romper com o estado de inconsciência significa engajar-se radicalmente. O processo de conscientização crítica encontra na educação comprometida com a “ética universal do ser humano”, a possibilidade de sua viabilização.

O ser humano surge nesta discussão como o sujeito central, de onde parte toda a proposta educativa. É o ser humano o sujeito que em processo de emancipação, produto e produtor da cultura pela qual se torna ser histórico e tornando-se histórico, torna-se humano humanizado, transcende sua condição puramente natural e adquire existencialidade. Ou ainda:

A educação é um fato *existencial*. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem *se faz ser homem*. A educação configura o homem em toda a sua realidade. Pode-se dizer (em outra versão da definição) que é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano. (PINTO, 2007 p. 30, grifo do autor).

Neste sentido é importante aprofundar a discussão em torno de quem é esse ser humano, afinal acredito com Freire (2007b, p.27), que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.” Compreender o que define as características constitutivas do ser humano é

condição imprescindível para a compreensão da proposta educativa emancipadora. Esta é a temática com a qual pelejo a seguir.

3.2.3 Pressupostos antropológicos

Para empreender as discussões em torno do conceito de ser humano, recorro inicialmente ao posicionamento de Pinto (2007, p.35), para quem

A educação é necessariamente intencional. Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem. Este modelo, contudo, é um dado de consciência e, portanto pertence à consciência de alguém; concretamente, de alguém que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social. De acordo com a natureza (posição, interesse, fins) da consciência que comanda o processo educacional, tal será o tipo social de educação.

Dois considerações são apresentadas por Álvaro Vieira Pinto e que considero relevantes para a discussão: a primeira é a justificativa para a necessidade de conceituação do ser humano, que está contida na premissa de que toda educação é um ato “necessariamente intencional”. Isto porque logicamente, a educação é um fenômeno exclusivamente humano, e o ser humano é o único ser capaz de intencionalidade. A estrutura educativa está além da condição natural, ou da dimensão da animalidade – não a nega, mas a transcende – e neste sentido é preciso que se esclareça como se compreende este ser humano para compreender qual a intencionalidade de uma dada estrutura educativa, socialmente situada.

Desse pressuposto surge a problemática da segunda consideração da citação: o fato de esta intencionalidade ser “um dado de consciência” e mais do que isso da “consciência de alguém” social e historicamente colocado. Em uma sociedade dividida em classes, como é a sociedade capitalista, e mais, em permanente luta pela garantia das posições hegemônicas, é imprescindível que se esclareça a “consciência” que está a frente da organização da estrutura educativa da sociedade e ainda como tal consciência compreende ou conceitua o ser humano sujeito desse processo educativo. A partir dessas definições ficarão mais claras as heteronomias a serem combatidas pela educação emancipadora, na tentativa de garantir, em seu lugar, a verdadeira autonomia do ser humano.

Na perspectiva da educação libertadora, a “consciência” portadora da concepção de ser humano com a qual almejo aqui dialogar pode ser percebida num primeiro momento na dedicatória de uma das grandes obras da literatura educacional brasileira “Pedagogia do Oprimido”: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (FREIRE, 1987 p. 23).

Na sua revolucionária obra “Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire, desde o início, deixa claro a sua tomada de posição político social, a sua não neutralidade frente a realidade sócio histórica que de maneira magistral tece a crítica. Sua posição é assumidamente a causa dos oprimidos. Um posicionamento político expressado não só na teoria, mas na práxis da dialeticidade histórica da qual se fez sujeito. Ou ainda, no envolvimento ético com a construção de uma proposta de educação emancipadora e por isso promotora da transformação.

Por outro lado, o destaque que Freire (1987, p.107) dá no encerramento da obra, evocando que “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”, nos leva a compreender que o “mundo em que seja menos difícil amar”, é, justamente, a sociedade verdadeiramente democrática, de relações justas, de igualdade e oportunidades para todos. Uma sociedade constituída de seres autônomos, éticos, com papel atuante na política e nas decisões da sociedade que ajudam a construir.

Portanto, a “consciência” que pensa o humano está – na pedagogia crítica e criticizadora freireana – situada social e historicamente ao lado dos oprimidos que buscam a libertação, a emancipação da condição que os faz “ser menos”. A primeira característica do conceito de ser humano que tal “consciência” toma como ponto de referência, é, portanto, o “ser oprimido” em processo de libertação.

Além dessa característica conceitual, destaco outras, e tomo como referência teórica a obra de Paulo Freire por acreditar que traduz com maior clareza a concepção de ser humano da pedagogia histórico-crítica.

Paulo Freire entende o ser humano como “ser de relações”, pois não está simplesmente no mundo, “mas com o mundo”. Um ser histórico e inacabado, uma vez que se constrói histórica e culturalmente. Por este motivo, um ser com “vocação ontológica de ser sujeito”. (FREIRE, 2007a, p.44). Um ser humano que não pode ser compreendido como ser de “acomodação, ajustamento, adaptação”, mas ser de

“intervenção e integração”. Quando o homem é coisificado, alienado pelas estruturas de poder dominante, “adota um eu que não lhe pertence”. (FREIRE, 2007a, p.52). As dimensões da amorosidade e da esperança, também, são incorporadas em sua compreensão humana e ressaltam a maneira positiva – em hipótese alguma pessimista ou fatalista – com que Paulo Freire concebe o ser humano. Esperança que não deve ser entendida como uma espera ingênua, mas como possibilidade humana de denúncia das estruturas de poder dominante, injustas e opressoras e a possibilidade de sua superação.

Uma das características constitutivas do ser humano, abordada por Freire de maneira enfática é a sua condição de ser de relações e não só ser de contato. A idéia de contato está vinculada ao aspecto da naturalidade, daí ser uma característica da animalidade. O ser humano, que no processo evolutivo desenvolveu o poder de consciência, isto é, transcendeu a condição de “natureza pura” e se tornou consciente de sua condição – e por isso foi capaz de intervir na sua própria condição existencial, tornando-se a partir daí sujeito, não mais só produto da natureza, mas também produtor de cultura pela intervenção na natureza – desenvolve nesse processo, a capacidade de relação. Nas palavras de Freire (2007b, p.30):

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir-se entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si mesmo; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...]. O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo.

O animal não estabelece relações, porque não tem a capacidade de discernimento de onde se origina o poder de consciência. Segue as leis inexoráveis da natureza, simplesmente **está** no mundo e mantém com ele apenas contato. O ser humano, ao contrário, consegue perceber-se a si mesmo e perceber outras existências fora da sua. Mais do que isso tem o poder de influenciar na sua própria existência assim como nas existências que lhe são exteriores. Por isso, a conexão que estabelece com o mundo é de relação e não apenas de contato como os animais. Por este motivo, quando o ser humano tem negada a sua condição existencial, deixa de existir enquanto ser de relações e passa a condição de ser de

contato. Em outras palavras, perde a condição de humanidade e é relegado a condição de animalidade.

Como vimos, a capacidade de relação do ser humano, está associada a capacidade de discernir e ao poder de consciência que dela advém. É desta capacidade também, que emerge outra característica conceitual do ser humano: a do seu inacabamento, da sua inconclusão. O poder de consciência permite ao ser humano voltar o olhar, de maneira crítica e reflexiva, para si mesmo e nesta atitude questionar-se sobre sua própria condição de existencialidade. Sobre possibilidades e impossibilidades de suas próprias potencialidades. Freire (2007b, p.27), argumenta que

O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar?
O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca.

A inconclusão ou o inacabamento e mais do que isso, a consciência deste estado de ser, é que impulsiona o homem na busca incessante por ser mais, por formar-se, por construir-se. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” (FREIRE, 2002a, p.24). Nesta característica, segundo Freire (2007b, p.27), é que está a “raiz da educação”. A ânsia pela perfeição, caracterizada pela busca constante incitada pela consciência da inconclusão, impele o ser humano a assumir-se como sujeito por meio do processo educativo. Sujeito do seu próprio processo de construção do conhecimento pelo qual avança na concretização do seu “ser mais”, em outras palavras sujeito da construção de si próprio na relação direta com a produção do processo histórico de quem se torna também sujeito e, além disso, no mesmo processo histórico se constrói. “Não há, história *sem* homens como não há, uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx.” (FREIRE, 1987 p.73)

Como sujeito da história - dela produtor e por ela produzido numa relação dialética – é que o ser humano pode se concretizar como sujeito transformador da realidade. Ou ainda, a história não é uma entidade metafísica originada a priori e entregue aos homens para que, então, se adaptem a ela. O ser humano é o protagonista da construção dessa história. Entretanto a história produzida influencia

diretamente na construção do ser humano, e este pela sua capacidade crítica de compreendê-la e com ela relacionar-se, pode transformá-la. Assim, nessa interação dialética produto/produtor, produtor/produto as transformações se concretizam e viabilizam a evolução humana e histórica inseridas em um mesmo processo.

O mundo nesse sentido, não é algo imutável, mas passível de transformação e o ser humano, nesse contexto, não é um ser de adaptação ao mundo, mas um ser de intervenção, de integração, e isso pela sua condição de sujeito de transformação, uma vez que

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos. (FREIRE, 2000 p. 20, grifo do autor).

Do estado consciente de ser histórico inconcluso, inacabado, imperfeito – que por isso se projeta na busca incessante por aperfeiçoar-se, por educar-se – brota uma das mais significativas dimensões constitutivas do ser humano: a esperança. “É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. ‘Não sou esperançoso’, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica.” (FREIRE, 2002a, p. 24). O ser humano é um ser esperançoso, um ser da esperança. Esperança que não lhe é uma característica externa, mas uma condição de essencialidade, de existencialidade. Característica que o impulsiona a ação pela superação do seu estado de inconclusão e o projeta na edificação do seu “ser mais”. O incita na luta contra toda forma de alienação, de exclusão, de subordinação. “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca.” (FREIRE, 2000 p.52).

A esperança, nesse sentido, não é pura espera, ou uma espera acrítica, ingênua, mas é luta. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1987 p.47). Luta que se trava em um contexto histórico de contradição, e se materializa no dialético embate de superação do “ser menos” e construção do “ser mais”. Assim é que a esperança se apresenta como “exigência ontológica”. O ser

que tem como “vocação ontológica” o “ser mais” adquire com a esperança a possibilidade de concretizar-se plenamente.

É preciso deixar claro, no entanto, que a possibilidade esperançosa de intervenção, de integração ao mundo e não só de adaptação ou acomodação a ele, de realização plena do ser humano em suas múltiplas potencialidades, só é concebível quando nos reportamos a concepção de um ser humano autônomo, emancipado das condições heterônomas que impedem a sua plena realização. Lembremos que estamos discutindo o ser humano a partir da concepção de que ao nascer é “natureza pura” e constrói-se autônomo pelo processo de emancipação, que em grande parte tem no processo educativo a sua viabilização.

O que acontece, é que na sociedade capitalista, liberal e individualista que estou tomando como cenário de reflexão – e isto porque é a realidade sócio-histórica na qual nos inserimos – a exclusão, a alienação e a opressão de grande parte dos seres humanos, se constituem em realidades concretas. Na lógica burguesa capitalista de ordem neoliberal, com seus perversos princípios da ética de mercado, os seres humanos têm negada a sua condição de humanização e com ela a possibilidade de se tornarem sujeitos históricos e sujeitos de transformação. “E é, precisamente, quando – às grandes majorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas.” (FREIRE, 1987 p.73).

A burguesia no ímpeto de garantir o seu poder enquanto classe hegemônica lança mão dos aparelhos ideológicos de reprodução da sociedade (GUARESCHI, 2008, p.92) – e em muitos casos também dos aparelhos repressivos (GUARESCHI, 2008, p.90) – para imprimir perversamente o ideário da ética do mercado e, assim, conformar as massas em um estágio de inconsciência de sua condição existencial. O ser humano, nessa lógica, é concebido como mero instrumento de produção material, a serviço de um mercado monopolizador da riqueza produzida. Decreta-se o fim da história, do sonho, da utopia, da viabilização de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais humanizada, mais amorosa, mais dialógica. Cria-se uma proposta de educação despolitizada para atender a sua lógica “mansamente” perversa. O ser humano não precisa ser formado, mas treinado. Não precisa pensar criticamente, mas apenas executar as tarefas que lhe são atribuídas. Não precisa desenvolver a consciência da sua existencialidade histórica, mas

hospedar a consciência de quem lhe cria um destino. O protagonismo é tido como subversivo. Com Freire concordo que

Há uma espécie de “nuvem cinzenta” envolvendo a História atual e afetando, ainda que diversamente, as diferentes gerações – “nuvem acinzentada” que é, na verdade, a ideologia fatalista, opacizante, contida no discurso neoliberal. É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos. A educação já não é *formar*, é *treinar*. (FREIRE, 2000 p.52, grifo do autor).

No ato do simplesmente “treinar” o ser humano é destituído de sua humanidade, de sua natureza essencial. Deixa de ser humano e se torna coisa, objeto manipulável. Alienado da sua verdadeira vocação ontológica de “ser mais”, de “ser sujeito”, é domesticado.

Em contraposição a essa situação histórica se justifica a luta pela emancipação, pela realização da plena autonomia. E, neste sentido, faz-se vital uma educação que oportunize a libertação do ser humano, que possibilite a concretização do “ser sujeito”, do “ser mais” e que privilegie o diálogo como meio e método de formação ou uma educação pautada pela essência da práxis de Paulo Freire. Uma educação crítica e criticizadora, que seja capaz de alimentar o sonho concreto de um mundo mais amoroso e humanizado. Com Freire (2000, p.52) me atrevo a afirmar que “para mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança.”

A seguir discuto os pressupostos da educação emancipadora, com a qual acredito que seja possível manter o sonho e a esperança de uma verdadeira formação humana.

3.2.4 Educação emancipadora

Agora que foi percorrido um significativo caminho por entre as discussões conceituais de emancipação, autonomia, educação, sociedade e ser humano, penso que podemos empreender com maior clareza as ponderações em torno dos pressupostos de uma educação emancipadora.

A premissa que delinea toda a compreensão da educação emancipadora aqui discutida está contida na idéia de transformação dessa educação que se nos apresenta como um imperativo histórico e ainda mais, como um imperativo ético. Isto em face do tempo em que vivemos estar caracterizado por contradições, situações de opressão – ou heteronomias – e alienação do ser humano que conduzem a um inevitável processo de desumanização ou de descaracterização da essencialidade da existência humana.

Nesse contexto, insere-se a educação institucionalizada que busca se constituir em meio ao embate dialético de realidades conflitantes. A principal delas parece estar na paradoxal questão de se a escola, entendida como espaço dinâmico e sistemático de construção histórica do saber, em sua função social, deveria privilegiar as necessidades e os interesses do mercado, dando ênfase aos aspectos da racionalidade técnica e de formação profissional, ou deveria dedicar atenção à formação para a cidadania democrática ressaltando os aspectos de uma formação humana libertadora e autônoma.

É importante ter presente que o modelo de educação arraigado em nosso país tem sua matriz fundante nos princípios ideológicos da burguesia, da lógica de mercado e da formação profissional. Essa estrutura ideológica imprime à educação a função de adequar e moldar um grupo de pessoas (as massas populares, os pobres, que constituem a maioria) segundo as necessidades do sistema de produção capitalista, enquanto libera outro grupo (a burguesia, os ricos, que constituem a minoria) para a formação integral, capaz de formá-la para exercer as funções dirigentes da sociedade. Gadotti (2004, p.217), alerta para esse fato quando reflete que “na ótica da produção capitalista, o que importa é dar o mínimo de educação para a maioria e o máximo para uma pequena minoria.”

A educação das massas populares evidencia-se como formação de mão de obra para atender as demandas do mercado. O conhecimento necessário a essa função é aquele que atende a formação técnico-racional com vistas a execução mecânica de uma profissão gerada pela exigência da produção de capital. A compreensão crítica do mundo do trabalho e o papel do conhecimento filosófico, científico como foco primordial para a transformação do mundo e promoção do desenvolvimento humano, ou não estão contemplados, ou estão de maneira absolutamente superficiais, entre os objetivos desse modelo de educação.

Ainda nesta perspectiva, encontram-se as instituições de educação presas às amarras burocráticas, com uma rígida hierarquia de funcionamento. Estruturadas e organizadas por especialidades, ou funções, com visão fragmentada do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Uma escola que se preocupa em repassar informações sobre um conhecimento construído pela tradição científica, mas, muitas vezes, negligencia o aspecto humano daqueles que se propõem a aprender.

Conhecer é entendido como quantificar, ou seja, reconhecer e repetir características, similaridades, atributos, semelhanças. O aluno é tomado como ser passivo do processo, aquele que sentado e disciplinado sempre aprende, enquanto o professor, detentor de todo o conhecimento é aquele que sempre ensina. Ensino aqui compreendido como mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

O processo educativo é compreendido unicamente como a assimilação dos conceitos técnicos e são valorizadas as capacidades de memorização e repetição mecânica. Os conteúdos são transmitidos de maneira isolada e fora dos seus contextos, impedindo que o aluno consiga compreender e fazer a relação do que está sendo ensinado e a sua vida ou com o mundo. Os ideais de disciplina, obediência irrestrita às regras estabelecidas são características fundamentais para esse modelo de educação que se justifica como instrumento de conformação do futuro profissional ao mundo do trabalho.

Paulo Freire denomina esse modelo de educação como “educação bancária”, isso porque a semelhança das transações financeiras – os sucessivos depósitos feitos com a intenção de acumular capital – a educação se restringe a depósitos de conhecimentos feitos nos alunos que numa atitude absolutamente passiva, dia após dia vão recebendo e tentando memorizá-lo. O bom aluno será aquele que ao final conseguir armazenar a maior quantidade de informações. Dessa forma, a “educação bancária” se consolida como instrumento legitimador da ordem opressiva empreendida pelas classes hegemônicas, uma vez que impossibilita o desenvolvimento do pensamento livre e autônomo do sujeito e com isso inviabiliza a construção da consciência crítica, única forma de o ser humano assumir-se como sujeito histórico transformador das realidades opressoras.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os

depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p. 33).

Contra-pondo-se a esse modelo de educação – na perspectiva de transformá-lo – está a proposta da educação emancipadora, que traz como substrato básico o pressuposto do compromisso político de luta contra opressão e dominação. A educação para a emancipação se configura como libertadora, amorosa, humanizante e politicamente engajada com a causa dos oprimidos. Para Freire (2002a, p.17), esse conceito de educação aparece como condicionamento ético – “ética universal do ser humano.” Tal condicionamento ético materializa-se na concretização de uma educação libertadora no sentido de que pode oportunizar condições, tanto para educandos quanto para educadores, de se assumirem como sujeitos de sua própria história e sujeitos edificadores de uma sociedade justa, equilibrada e igualitária, libertando-se assim, das amarras do determinismo histórico e das formas de opressão e exclusão sociais.

Neste sentido, “a autonomia pressupõe uma concepção emancipatória de educação” (PAULY, 2008, p.314) por isso, Freire critica o modelo de educação reprodutivista, e transmissora de conteúdos porque nega ao sujeito a possibilidade de tornar-se autônomo. Diz Freire (2002a, p.63), que “O educador que ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.” Portanto a proposta de educação em Freire (2002a, p.11), fundamenta-se “na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.”

O processo educativo é fundamentalmente formativo. Formação entendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Assim, a função primordial da educação está na plausibilidade esperançosa da superação de quaisquer situações de heteronomia, provocadas pela ordem social injusta, uma vez que a educação se apresenta como espaço privilegiado de conscientização. O desenvolvimento da consciência crítica em relação a história, ao mundo e a si próprio é condição *sine qua non*, para que o ser humano atinja a verdadeira liberdade autônoma. Neste sentido, compreendemos que “o respeito à autonomia e

à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2002a, p. 66).

A suplantação da situação de consciência ingênua, acrítica é, nesse contexto, uma das principais preocupações da educação libertadora frente a uma educação que legitima a conjuntura de dominação, na tentativa de acomodar o ser humano a sua condição de dominado. A advertência de Freire (1987, p.38), de que “a educação como prática da dominação [...], mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”, remete-nos, enquanto educadores, a estarmos atentos as ideologias dos discursos e práticas pedagógicas, uma vez que podem estar camuflados de alocações progressistas, mas esconderem suas reais intenções de conservação da ordem alienante.

Na educação bancária a relação que se estabelece entre professor e aluno é uma relação vertical, em que o professor detentor de conhecimentos e informações se impõe ao aluno que está carente do saber do professor. O professor sujeito ativo detentor do conhecimento tem a função de alavancar o aluno, sujeito passivo do processo, que está na condição de inferioridade porque desprovido do conhecimento.

Nesta relação vertical a ênfase do processo educativo está na forma de transmissão dos conteúdos previamente escolhidos. A formação e prática pedagógica se restringem aos métodos eficazes de transmissão, aquilo que possa facilitar a memorização. O professor pedagogicamente competente é aquele que tem um arsenal de dinâmicas que facilitem a explicação e retenção dos conteúdos. O monólogo professoral é característica imprescindível nesse processo. A palavra “sábia” parte do mestre e ecoa no aprendente, que quanto mais atento estiver – portanto silenciado – mais conseguirá imbuir-se de “sabedoria”. Neste sentido, concordo que

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1987, p. 33, grifo do autor).

Com essa postura educacional, o protagonismo do educando é negado desde o princípio e a “inconciliação entre educador-educandos” (FREIRE, 1987, p.36), é estabelecida. O processo pedagógico se torna um processo mecânico, não amoroso porque não permite a relação humana intersubjetiva. O antidiálogo, característico desta concepção de educação, perpetua a desumanização, a alienação, a concretização do “ser menos”. Por meio da ação educativa antidialógica o ser humano é transformado em ser de acomodação, adaptação, ajustamento e não em ser de integração, de transformação. Quanto maior for o estado de ajustamento ou adaptação menor serão as chances de desenvolvimento da consciência crítica, única forma de concretização da ação emancipatória. Ampliando essa discussão, Guareschi (2004, p.97), tecendo considerações, a partir de Freire, sobre a questão da “relação” nos processos educativos, adverte que “é o tipo de ‘relação’ que estabeleço que liberta, ou escraviza, dependendo de ser essa relação libertadora ou de dominação”.

A educação bancária se constitui, no contexto aqui discutido, como grande heteronomia humana a ser superada pela educação emancipadora. Para isso um princípio se apresenta como fundamental: a superação da relação de contradição ou inconciliação entre educador e educandos. “Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos.” (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação, entendida como formação integral do ser humano, é essencialmente um ato de relação. Relação humana que se arquiteta de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva. Nesse sentido a ênfase da prática pedagógica transcende o domínio dos conteúdos e se projeta nas condições estabelecidas para a concretização da relação educador-educando, que agora não pode ser mais vertical, mas horizontal. De sujeito com sujeito e não mais de sujeito para objeto como na educação bancária. Gramsci (1995, p.121), explanando os pressupostos de sua concepção de escola unitária adverte que “[...] a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é mais próxima [...]”.

Uma relação educativa intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39) tem como pressuposto articulador o diálogo. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora é dialógica, visto que “para manter a contradição, a concepção

‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.” (FREIRE, 1987, p.39).

Aqui cabe uma ressalva para lembrar que o princípio dialógico da educação já se encontrava presente na antiguidade. Entre os gregos, Sócrates o utilizava como fundamento metodológico de sua maiêutica, pela qual objetivava o “partejamento” das idéias de seus interlocutores. No intuito de trazer à luz, por intermédio do diálogo, os conhecimentos que se arquitetavam nas mentes de seus discípulos, Sócrates construía uma proposta de educação para a autonomia.

O diálogo tem como característica intrínseca a aproximação, ou união entre pessoas com um claro interesse comum de busca. Não há diálogo se não houver a cumplicidade de interesses, se não houver comunhão de objetivos. “O diálogo é a fonte geradora de reflexão, e o encontro com o outro é a primeira condição da instauração do diálogo em sala de aula [...]” (CARVALHO, 2005, p.69). E, precisamente, a relação dialógica estabelecida entre educador-educandos na perspectiva da educação libertadora tem como objetivo a libertação, a emancipação humana. Esse objetivo, que torna a relação professor aluno, uma relação de cumplicidade é por si, um ato amoroso. Só a dimensão da amorosidade humana pelo mundo e pelo próprio ser humano é capaz de oportunizar o diálogo educativo. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (FREIRE, 1987, p.45).

Na dialogicidade educativa, o professor não tem seu papel reduzido ou relegado a insignificância, mas ressignificado. De transmissor de conteúdo, característica da educação bancária, o professor passa a mediador do processo educativo. Carvalho (2005, p.69), explicita essa idéia quando propõe que

A mediação pedagógica centrada no diálogo consiste numa investigação filosófica, através da discussão entre professor e aluno, com a finalidade de levá-lo a trabalhar com idéias e descobrir o saber de uma forma cooperativa, dialética e construtiva. Para tanto, é preciso compreender que o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem [...].

A postura dialógica no processo educativo imprime um aspecto consideravelmente mais dinâmico ao processo de ensino e aprendizagem. O diálogo como fonte de reflexão, ativa a criatividade, o compartilhamento de experiências,

torna desafiador o processo de busca do conhecimento. Nesse sentido, acredito que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (FREIRE, 1987, p.33). Uma dinâmica que supera absolutamente os espaços silenciosos e entediantes em que se transformam os ambientes escolares com práticas bancárias de educação.

E para finalizar as discussões, trago uma reflexão de Danilo Streck sobre as características de uma educação em sintonia com as exigências do nosso tempo histórico. O autor propõe que

Para uma educação estar à altura de seu tempo, [...], não basta que se troque quadro de giz por *power point*, no que alguns chamam de “*colonização high tech*”, numa indústria que movimenta milhões de dólares em pesquisa e produção de equipamentos didáticos (McLaren et alii, 2002:43). Ela precisa ajudar a lidar com as perguntas de seu tempo. Antes disso, precisa ajudar a identificar essas perguntas e instrumentalizar para buscar respostas (STRECK. 2003, p.148).

É justamente este o espírito da proposta transformadora da educação para a autonomia. Mais do que se estruturar unicamente nos equipamentos didáticos com vistas a facilitar a memorização de determinados grupos de conteúdos, a educação emancipadora investe também nas relações ser humano-mundo e se torna problematizadora. Na problematização dessas relações, oportuniza o desenvolvimento da compreensão e posicionamento crítico frente às realidades contraditórias e desperta o poder de consciência. Consciência que, por sua vez instrumentaliza o sujeito no empreendimento e engajamento na luta pela superação das estruturas que o oprimem e o impedem de ser mais. Esta luta – que é social, política, ética e também estética – pela transformação de uma realidade fundamentalmente feia e desamorosa, porque opressora, se configura, precisamente, no substrato essencial da educação emancipadora.

Vejo nesta proposta de educação, que toma o diálogo como método por excelência, a possibilidade da viabilização da verdadeira formação humana, num claro processo de superação ou transformação de um modelo de educação maculado pela ideologia burguesa, a serviço das exigências do modo de produção capitalista que perversamente insiste em transformar em mercadoria geradora de lucro até mesmo a existência humana.

O ser humano inserido nesse contexto e compreendido como ser em permanente construção, portanto ser essencialmente inconcluso encontra na

característica positiva da sua inconclusão a possibilidade de evolução, a concretização do seu ser mais. No entanto, essa sua característica existencial pode ser também o seu ponto de maior vulnerabilidade, o seu “Calcanhar de Aquiles”. Isso porque, tal característica exige do ser humano, um processo de formação constante, e quando esse processo está articulado com ideologias alienantes, opressoras, o que se processará será a sua “deformação”, a negação da sua ontológica vocação de ser mais e o forjamento do seu ser menos. Sua liberdade e autonomia furtadas pela instrumentalização e mercantilização da sua existência. É nesta perspectiva que se justifica a luta pela transformação da educação num claro e necessário engajamento na construção da proposta de educação emancipadora.

Entretanto, a transformação da educação não se faz por puro tecnicismo acadêmico, tampouco pelo ativismo irrefletido da prática cotidiana, mas pelo que Paulo Freire incansavelmente insistiu em toda a sua obra, ou seja, pela práxis: ação refletida e reflexionada na teoria. Mas não qualquer práxis, mas a práxis comprometida eticamente com os oprimidos da sociedade.

Transformação por meio da práxis, que encontra seu chão fértil no espaço/lugar da escola, e aqui neste trabalho especificamente no chão da escola pública de educação básica.

A escola para se tornar o lugar da viabilização da educação emancipadora, precisa criar coragem de olhar para as suas estruturas, concepções e práticas pedagógicas e, mais do que simplesmente olhar, precisa imbuir-se da coragem revolucionária para transformá-las. A articulação dos projetos políticos pedagógicos precisa ser repensada a luz dos princípios da educação para a autonomia e mais do que repensá-la, precisa referenciar a prática pedagógica na cotidianidade do exercício educativo.

A formação inicial e continuada dos professores é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação. Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio fomentador engajado na proposta de transformação educacional e social.

É neste sentido que se justifica a relevância de compreender as concepções e práticas educacionais no espaço/lugar da escola pública – que constitui especificamente, o objeto de investigação neste trabalho – com a intenção

de contribuir com a transformação da educação alicerçada na esperança amorosa freireana.

Toda essa reflexão é imprescindível para a efetivação do engajamento na luta pela construção de uma educação de qualidade social que tem o seu substrato essencial na educação emancipadora. Uma educação que se põe contrária a toda e qualquer forma de autoritarismo, alienação, estratégias de instrumentalização e escravização do ser humano, negando a este a condição de sujeito histórico, construtor do seu destino. Ao contrário disso propõe a emancipação e autonomia do ser humano o que significa compreendê-lo com um ser livre, inacabado e por isso potencialmente crítico e sujeito das relações que estabelece com o mundo. Um ser esperançoso que tem por direito existencial a liberdade verdadeira e a possibilidade da concretização da felicidade gestada em uma sociedade de relações verdadeiramente justas.

4 O LUGAR E O TEMPO DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA ESCOLA PÚBLICA: um diálogo com os educadores sobre limites, desafios e possibilidades

Percorridas as “alamedas” teóricas e metodológicas que o labor da pesquisa sistematizada nos exige, chega à hora de trazer para o diálogo alguns dos sujeitos protagonistas da “Paidéia dos tempos atuais”⁹: os educadores que no chão da escola – e nesse trabalho especificamente, da escola pública de educação básica – têm a oportunidade da concretização efetiva da práxis transformadora com a qual venho dialogando e que se apresenta como base teórica da pesquisa.

Já me parece bastante destacado que a intenção, nos diálogos empreendidos até o presente momento, foi a de trazer para o embate dialógico e dialético a concepção de mundo – ou a “cosmovisão” na denominação de Guareshi (2004, p.34) – do “liberalismo individualista”, por ter clareza que esta cosmovisão se apresenta na atualidade como forte condicionante do agir humano e aqui de maneira particular, do fazer pedagógico no cotidiano da escola pública. Cosmovisão esta, histórica e ideologicamente construída e que, por este motivo, precisa ser consciente e criticamente contextualizada, apreendida e refletida pelos próprios educadores, para que possam realmente compreender os caminhos e descaminhos, limites, desafios e possibilidades da ação educativa.

Contrapondo a concepção de educação do “liberalismo individualista” trago a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire. Esta concepção de educação é tomada como substrato para as discussões aqui empreendidas e se apresenta como antítese ao modelo de educação da racionalidade-técnica de inspiração liberal burguesa. E o que se pretende é justamente, propor a

⁹ Estou considerando como “Paidéia dos tempos atuais” a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire. Proponho esta denominação, em virtude de compreender que a proposta freireana de educação traz na atualidade, assim como a Paidéia trazia para os gregos na antiguidade, uma compreensão de educação na dimensão da formação integral do ser humano. Ou ainda, do homem verdadeiro que se realiza no desenvolvimento e concretização das suas múltiplas potencialidades sociais e existenciais. Isto compreendida e respeitada à ressalva de Jaeger (1995, p. 1): “não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura* ou *educação*; nenhuma delas, porém, coincide com o que os gregos realmente entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.”

concretização da educação emancipadora como superação ou transformação da educação liberal.

Neste sentido, ao discutir a dimensão das concepções educativas como ponto de partida para a viabilização da transformação da educação, a proposta é, justamente, trazer elementos teóricos e práticos da cosmovisão do liberalismo – que tece e condiciona a concepção de sociedade, de ser humano e educação que perpassa o contexto da escola – para que se tornem elementos de um processo de reflexão e de conscientização dos educadores e dos educandos. E, sendo assim, possam servir de base para um repensar – no sentido da superação ou transformação – da ação educativa.

Para a concretização desse objetivo, busco aporte teórico nas discussões propostas por Guareschi (2004, p.31-32), no que se refere ao elemento “tipos de sociedade” presentes em uma “cosmovisão”. Segundo o autor o “tipo de sociedade”

[...] de uma cosmovisão é algo que poderia ser chamado de um “valor” historicamente materializado; algo que assumiu uma concretude histórica [...] As concepções de ser humano e os determinados valores que se tornam hegemônicos em determinadas sociedades, não permanecem nas idéias, nos discursos, mas se concretizam, se materializam em instituições, em regimes políticos e econômicos. (GUARESCHI, 2004, p.32).

Entendo a partir das considerações de Guareschi, que a sociedade concreta, aquela que nos é perceptível pelos sentidos, pode ser compreendida como a manifestação material do conjunto de valores e concepções dos seres humanos que compõem essa sociedade.

Dessa forma, quando me proponho à tarefa de investigar, com o intuito de compreender e refletir sobre as concepções educativas dos professores, estou tomando como pressuposto, que essas concepções se forjam no embate da dialeticidade histórica e se materializam em determinadas práticas educativas. E sendo assim, essas concepções não são criadas *a priori*, ou em um contexto separado do mundo real, mas no bojo das contradições de um tempo histórico específico. Partindo dessas proposições, entendo que as concepções sofrem as influências do tempo histórico em que se constituem, mas também exercem forças de condicionamentos sobre esse tempo. O fenômeno é um, mas as determinações, condicionamentos e influências são múltiplos.

E o esforço que faço, nesse sentido, é de buscar a compreensão dessa intrincada teia de relações desde o seu interior, onde elas são tecidas realmente, para

poder tomar posicionamento sobre os seus limites, os seus desafios e as suas possibilidades e então, criticamente, discutir alternativas de concretização de uma educação de qualidade social na direção da pedagogia da autonomia. Isso tudo tendo como “sul” os princípios da “ética universal do ser humano”, e a necessidade do engajamento político de contraposição a todas e quaisquer possibilidades de limitação dessa proposta ética.

É importante salientar, uma vez mais, que o intento de compreender e refletir sobre as concepções educativas dos professores justifica-se na compreensão de que estas concepções materializar-se-ão nas práticas pedagógicas concretas dos educadores no cotidiano da escola. Quando nos propomos à difícil tarefa do engajamento no processo de transformação da educação na perspectiva da educação emancipadora, essa transformação implica necessariamente na transformação das práticas pedagógicas também. No entanto penso que as práticas não serão transformadas sem uma reflexão consciente e crítica das próprias concepções educativas e mais do que isso na sua transformação se assim o for preciso.

É nesse sentido que dedico esforços no decorrer de todo esse capítulo, empreendendo o exercício da análise compreensiva dos dados recolhidos ao longo da pesquisa.

Para proceder **ao diálogo com os educadores sobre limites, desafios e possibilidades** de uma educação emancipadora, anco-me na dimensão da pedagogia da autonomia idealizada por Paulo Freire, pensada e construída no capítulo II, alicerçada nos autores assumidos como suporte teórico dessa investigação.

Penso que o primeiro passo para o empreendimento da transformação da educação se dá na apreensão e compreensão crítica das concepções educativas dos educadores, realizada pelos próprios educadores. Partindo desse pressuposto, compreendo que a emancipação é um processo que exige o envolvimento dos educadores. Isso porque é o confronto **com** e **sobre** suas próprias concepções, no que se refere ao seu fazer pedagógico, que os pode conduzir a conscientização, ressignificação e transformação da ação educativa.

Frente ao exposto penso que a compreensão do fenômeno educativo a “sulear” a apreensão do espaço escolar neste trabalho está contida na premissa de que “a escola não é uma ilha separada do contexto histórico em que se insere. Ao

contrário, ela está comprometida de forma irreversível com o ambiente social, econômico e político” (ARANHA, 2006, p.191). Tomando esse pressuposto, resalto uma vez mais, que a educação está em intrínseca relação dialética com o momento histórico-social e político em que se forja. E que o momento histórico de forjamento desta educação, na atualidade, está marcado pelas contraditórias relações econômicas do capitalismo burguês, sustentado pelas idéias neoliberais que se traduzem na individualização exacerbada do indivíduo, na estrutura competitiva do mercado, e nas relações de exploração do trabalho. Esse contexto sócio-político-econômico tem influências significativas sobre o cotidiano educacional escolar.

A proposta de investigação dos espaços educacionais se efetiva aqui num diálogo aberto com os educadores e o Projeto Político Pedagógico da escola e propõe-se a compreender, como essa visão de mundo estrutura-se nas concepções educacionais dos educadores.

É exatamente por este motivo que proponho uma discussão sobre a viabilidade de uma educação emancipadora capaz de contribuir para a construção do ser autônomo. E parto da intencionalidade de, por meio da investigação dos espaços educacionais, compreender como os professores estão comprometidos com uma educação emancipadora e, portanto, promotora da autonomia humana. Acredito que essa proposta de compreensão da educação, traz consigo a necessidade de superação de um modelo de educação, pautado na memorização e reprodução mecânica e descontextualizada do conhecimento, por isso o seu caráter eminentemente transformador e emancipador.

Para contextualizar o lugar e o tempo da educação emancipadora na escola pública, penso ser importante, neste momento, rememorar também, os objetivos a que me propus no início do trabalho para que fiquem claros os encaminhamentos das reflexões sobre os dados da pesquisa, bem como a justificativa para a categorização proposta.

Tomo como objetivo maior da pesquisa refletir sobre as concepções educativas dos professores na perspectiva de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos educandos.

A efetivação deste objetivo encontra fundamento na confrontação dos dados colhidos junto ao *lócus* de pesquisa e as proposições teóricas tecidas anteriormente no capítulo II deste trabalho dedicado a revisão bibliográfica. Deste embate, intento oportunizar espaço de discussão sobre as narrativas dos sujeitos da pesquisa,

extraídas das entrevistas, que possibilite a avaliação e auto-avaliação das concepções pedagógicas pelos próprios professores, no que acredito consistir verdadeiros momentos de formação docente.

No intuito de empreender as interpretações e as análises compreensivas que dão corpo aos objetivos do presente capítulo, os dados da pesquisa foram categorizados a partir de três categorias que emergiram dos dados recolhidos na investigação, após significativos esforços de leitura e interpretação dos mesmos. É importante lembrar que os dados empíricos da pesquisa compreendem as entrevistas com as educadoras (professoras e coordenadoras pedagógicas), e o Projeto Político Pedagógico da escola. As referidas categorias são:

- * Educação emancipadora: a convergência da dimensão social, política e pedagógica.

- * Emancipação e autonomia do ser humano: a emergência do sujeito histórico.

- * A educação emancipadora como parâmetro de educação de qualidade social.

Cada uma dessas categorias é tomada como eixo de discussão, conferindo assim maior organicidade e estrutura a este capítulo.

Para a tessitura do texto neste capítulo, dedicarei esforços no sentido de empreender o diálogo simultâneo entre três fontes: as falas das educadoras, as proposições encontradas no Projeto Político Pedagógico da escola e os suportes teóricos buscados nos autores de referência para esta pesquisa. Este formato de construção do texto se justifica na perspectiva dialética que envolve a idéia freireana da “trama”. Passos (2008, p.416) argumenta que “as tramas, em Freire, adquirem [...] a idéia de inesgotáveis sentidos que emolduram experiências, coisas, acontecimento e palavras num determinado quadro de relações que lhes confere sentidos ‘outros’, diferenciados.” Vejo nesta perspectiva a possibilidade de confrontar no mesmo espaço, realidades distintas, por vezes contraditórias, mas que na sua essência se encontram indissocialmente “tecidas”.

Entretanto, antes de partir para a análise sistematizada dos dados da pesquisa, penso ser importante apresentar e caracterizar os educadores, sujeitos colaboradores das discussões.

4.1 Apresentando as educadoras

Principio este item do texto retomando algumas informações apresentadas no capítulo I, “Apontamentos teórico-metodológicos: desenhando o cenário da investigação”, unicamente com a intenção de melhor contextualizar as informações que se seguem sobre os sujeitos da pesquisa.

A investigação acontece em uma escola de ensino fundamental no município de Primavera do Leste, no estado de Mato Grosso. É uma escola de tempo integral, viabilizada pela parceria entre a Caritas Italiana e a Prefeitura Municipal de Primavera do Leste e atende em média 500 alunos. Os sujeitos convidados para colaborar com a pesquisa compreendem três professoras e três coordenadoras pedagógicas.

Por opção das próprias educadoras e por questões éticas convencionadas pela academia no que se refere à pesquisa científica, as educadoras colaboradoras da pesquisa não serão identificadas por seus nomes, outrossim, serão identificadas por nomes de flores, numa referência a condição de mulheres educadoras e em função de o município onde residem ser denominado Primavera do Leste, segundo sugestão das próprias educadoras.

A ordem de apresentação das educadoras não obedece nenhum critério específico. Optei pela ordem aleatória por entender que independente da função específica de coordenadoras ou professoras, todas são antes de tudo, educadoras, não sendo necessário, nesse contexto, a obediência a determinada hierarquização.

A primeira educadora é a professora Rosa. Solteira, natural do Estado do Mato Grosso, tem trinta anos de idade. Coursou graduação em Educação física e especialização em Educação Física Escolar e Qualidade de Vida e Saúde. Atua como professora há nove anos sempre em escolas públicas. Na escola *lócus* de investigação desenvolve suas atividades com todas as turmas, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

A professora Angélica é casada, tem quarenta e um anos de idade e é natural do Estado da Bahia. É graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. É professora a quinze anos e sempre desempenhou suas atividades em escolas públicas atendendo turmas da primeira fase do Ensino

Fundamental. Na escola pesquisada, trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa com as turmas de terceiro, quarto e quinto anos.

Já a terceira educadora, Orquídea, desempenha a função de coordenadora pedagógica com atividades voltadas especificamente para o trabalho em sala de aula. Tem quarenta e sete anos, casada, mãe de uma filha e é natural do estado do Rio Grande do Sul. Formada em Letras e Pedagogia com especialização em Planejamento Educacional e Psicopedagogia. Atua há vinte anos no magistério e já exerceu as funções de diretora, coordenadora pedagógica e professora, tanto na rede pública de ensino, quanto na rede privada.

A educadora Camélia também desempenha a função de coordenadora pedagógica, no entanto, suas atividades estão voltadas especificamente para o trabalho nas oficinas pedagógicas. Tem trinta e quatro anos é casada e mãe de uma filha. É natural do Estado do Paraná. Graduada em pedagogia com especialização em Psicopedagogia, atua no magistério há dezesseis anos. Já exerceu a função de professora nas redes pública e privada.

A quinta educadora é a professora Margarida. Natural do Estado do Rio Grande do Sul, tem quarenta e quatro anos, casada e mãe de dois filhos. Atua no magistério há vinte e dois anos. Licenciada em Matemática com especialização em Planejamento Educacional, já exerceu as funções, além de professora, também de Coordenadora e Diretora. Na escola cenário de investigação, atua como professora de Matemática, atendendo as turmas do quinto ao nono ano.

E, por fim, a educadora Hortência tem quarenta e dois anos, natural do Estado do Rio Grande do Sul é religiosa da Congregação das Irmãs Ursulinas. Graduada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional, exerce a função de Coordenadora geral da Escola Projeto. Atuando há vinte anos no magistério, já desenvolveu atividades como professora. Na escola lócus de investigação é a representante da Igreja Católica e Cáritas Italiana.

Apresentadas as seis educadoras colaboradores da pesquisa é chegada a hora do diálogo. Um diálogo que se estabelece entre as falas das educadoras carregadas das suas vivências, concepções e experiências e a fala dos teóricos da pedagogia crítica apresentada no capítulo II. Pretende-se que este diálogo seja crítico, problematizador e democrático, conferindo voz a todos os protagonistas. E, mais do que um confronto, seja um diálogo dialeticamente estabelecido, e por isso promotor de sínteses construtivas.

4.2 Educação emancipadora: a convergência da dimensão social, política e pedagógica

Início as discussões deste eixo ancorado na proposição de Guareschi, delineada no início desse capítulo, que aponta para o fato de que as concepções e valores de uma sociedade se “concretizam, se materializam em instituições, em regimes políticos e econômicos.” Tomando como referência essa assertiva e refletindo especificamente sobre a temática da ação educativa, compreendo que esta se configura como a materialização do conjunto de valores e concepções educacionais, dos agentes educativos. Concepções e valores estes que são apropriados ao longo de suas existências humanas, portanto são construções histórico-existenciais.

Sendo a educação um fenômeno social e historicamente situado, é inevitável que ela seja ponto de convergência além da dimensão pedagógica que lhe é essencial, também da dimensão social e política da sociedade. Nestes termos é imprescindível que nos debruçemos sobre a compreensão das concepções sócio-políticas presentes nos discursos dos professores se o intento proposto é o de refletir e compreender as concepções educativas e assim, discutir possibilidades de transformação da educação. Elementos de uma compreensão estabelecida nesse sentido podem ser percebidos na fala da **Coordenadora Orquídea**: *“Eu penso que se o professor tem uma visão de mundo e ele tem uma autonomia, automaticamente ele vai passar para o aluno.”* Essa compreensão indica que a prática pedagógica efetiva e concreta está indissociavelmente imbricada com as concepções e valores dos professores. Embora, em se tratando da relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, não há uma transferência automática. A instituição da identidade do educador e educando vai sendo tecida num processo.

Um dos primeiros aspectos apreendidos, a partir da fala das educadoras, que se mostram indicadores de uma concepção sócio-política da educação pode ser verificado na fala da **Coordenadora Orquídea**:

[...] nós estamos vivendo em uma sociedade de valores diferenciados. Então, diante disso, que sujeito eu quero formar? Que tipo de pessoa eu quero formar? É pra hoje? É

pra ontem? É pra amanhã? Qual é a função hoje da escola dentro desse tipo de clientela que nós temos? Porque assim, eu tenho crianças [...] que não têm sonho nenhum, não têm objetivo nenhum, nenhum. Então o que é que eu vou fazer pra essa criança buscar, ser alguém? Que tipo de conteúdo, por exemplo, eu vou pedir para o professor trabalhar, que tipo? O que? [...] Eu fico angustiada [...] A responsabilidade da escola é muito grande, muito grande [...] Que tipo de homem ela vai colocar na sociedade, que tipo de mulher que vai ser amanhã ou depois, ou que será num futuro próximo, que vai também, daqui a pouco estar educando seus filhos, ou que estará amanhã, ou depois, no poder, administrando alguma coisa maior [...] e aí, diante disso, qual é a função da escola? Hoje eu não sei qual é [...]. Se a escola não parar, ou se a equipe maior não parar e não mudar certas coisas dentro da escola e não falar assim: pra onde vamos? Se é essa a clientela que nós temos então nós queremos chegar aqui. Se isso não for feito então não resolve [...].

O primeiro elemento que pode ser percebido na fala da coordenadora é o de que o momento histórico presente está marcado por uma suposta divergência, ou “diferenciação” de valores. Diferenciação esta, que pode ser interpretada como uma crise valorativa. Isso fica mais claro, quando na continuidade da fala, a coordenadora manifesta certa angústia e preocupação com o papel social e político da escola. Preocupação que se traduz em questionamentos acerca da formação dos alunos, dos conteúdos trabalhados pelos professores neste contexto de crise, e na necessidade de se repensar os rumos da escola. A **Coordenadora Orquídea** chega mesmo a indicar a necessidade de transformação da escola, sob risco de que “*se isso não for feito então não resolve*”. A compreensão de uma sociedade em crise também é manifestada pela **Coordenadora Camélia**, quando esta se pronuncia a respeito do papel do professor no momento histórico presente. A referida coordenadora afirma que “[...] *nós professores somos o exemplo sim, ainda. Principalmente, num mundo hoje que não tem pai não tem mãe, não tem estrutura nenhuma. O professor ainda é aquele molde que o aluno segue*”.

Para ampliar a discussão e melhor compreender a preocupação das coordenadoras com os rumos da escola e da educação no momento sócio-histórico

de crise, tomo como referencial conceitual de valores sociais, o proposto por Guareschi (2004, p.31):

Valor [...] significa algo de positivo, de bom, algo que eu atribuo a determinadas ações e práticas, por diferentes razões: por convicção pessoal, por tradição, por costume, porque acredito em determinadas crenças religiosas, espirituais etc. É o que poderia se chamar de valor ético, moral, tradicional ou cultural.¹⁰

Confrontando as proposições de Guareschi, com a reflexão feita no segundo capítulo deste trabalho – “fundamentos de uma educação emancipadora” – acerca da sociedade burguesa opressora e excludente, parece evidente e oportuna a preocupação apresentada pelas coordenadoras. As relações que compõem a sociedade na atualidade estão corrompidas pela lógica opressora da economia capitalista burguesa, que busca pulverizar a dimensão social do indivíduo, reduzindo-o a mera peça individualizada na engrenagem da máquina do mercado. Como enfatiza Freire (2002, p.19), os valores que compõem a ética atual são os valores do mercado, que se chocam frontalmente com os valores da “ética universal do ser humano.” Uma escola que priorize uma educação legitimadora dessa ordem tem de ser repensada no intuito de transformá-la para assim torná-la mais ética, priorizando os valores que fazem o humano mais humano. As coordenadoras, em suas falas acima citadas, dão indicativos dessa compreensão.

Retomando a fala da **Coordenadora Orquídea** apresentada na página 83, outro indicativo é interessante de ser observado: A coordenadora menciona a existência de crianças sem sonhos e sem objetivos. Mesmo que a manifestação da coordenadora esteja carregada de preocupação no sentido de compreender que essa situação não é positiva, na verdade, entendo que essa compreensão das supostas “ausências” de sonhos e objetivos de vida nas crianças, denota elementos de uma concepção de sociedade dentro dos princípios políticos, econômicos e ideológicos de ordem liberal. Isso em virtude de parecer que já se prenuncia e se justifica uma situação futura de fracasso escolar, atribuída ao indivíduo, pautada na sua manifestação subjetiva de ausência de motivação.

Ampliando a discussão nessa perspectiva, é possível encontrar na proposta pedagógica da escola, contida no **Projeto Político Pedagógico (PPP)** as seguintes considerações:

¹⁰ Para ampliar a compreensão do conceito de valor consultar Guareschi (2004, p.30-31).

São objetivos da escola, proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparando para o trabalho e preparando para o exercícios consciente da cidadania.

Para tanto é necessário perceber a realidade da nossa comunidade que tem suas residências nos bairros periféricos, no qual convivem com a baixa herança cultural acadêmica, pouca participação social e muitas dificuldades econômicas; numa crise de valores e costumes familiares, poucas condições de aperfeiçoamento intelectual e para a prática esportiva, cultural e política, condições de saúde, emprego, sendo esta realidade fator de falta de estímulo para o estudo e a valorização do conhecimento escolar. (PPP, 2000, p.9)

Observando o objetivo da proposta pedagógica citado acima, ficam claros os indícios de uma preocupação com uma educação emancipadora, voltada para a construção dos pressupostos de uma cidadania ativa e consciente, como bem ressalta Freire (2000, p. 33). Contudo a ressalva apresentada pelo documento logo após a exposição do objetivo aponta para **“a baixa herança cultural acadêmica, pouca participação social e muitas dificuldades econômicas”** da comunidade escolar e afirma ser **“esta realidade fator de falta de estímulo para o estudo e a valorização do conhecimento escolar.”** Esta postura assumida pelo documento da escola traz elementos claros de uma concepção liberal de sociedade e de educação, que vê na condição social e econômica dos sujeitos, os determinantes para o fracasso ou sucesso da aprendizagem.

A crítica que se faz a essa postura manifestada pelo documento da escola acima citado, não está na leitura do contexto sócio-econômico-cultural dos alunos e suas respectivas famílias, mas no fato de concluir que tal situação seja **“fator de falta de estímulo para o estudo e a valorização do conhecimento escolar.”** Essa tomada de posição afirmativa e categórica, traz implícita a idéia de que existe um determinado constructo cultural, teórico e escolar ideal – e aqui muito nitidamente o ideário cultural burguês – e outro de relevância inferior que é o da realidade das crianças e suas respectivas famílias que freqüentam a escola, que deve ser superado em favor do primeiro.

Essa mesma idéia pode ser encontrada na fala da **Professora Margarida:**

[...] eu vejo assim, os alunos nos nossos projetos, passam tanto tempo com a gente e eu não sei [...] nós temos que achar caminhos, no sentido do que é que nós podemos fazer, para

mudar isso. Porque assim, tem coisas que estão enraizadas neles, que vem da casa. Então existe a realidade ali que você tenta ajudá-los. Para que eles tenham essa formação de um sujeito de bem, de uma pessoa que queira ser alguma coisa, que almeja alguma coisa, que tenha um objetivo [...] Então a nossa realidade, dos nossos alunos, está bem complicada para trabalhar isso. E ir tentando formar essas pessoas para tentar mudar a sociedade, ter mais pessoas de bem, para você ter mais liberdade de sair, de deixar a tua casa. E começa daí, começa da família, dá-se continuidade na escola. Mas eu vejo assim, que nós temos que pensar em alguma coisa para mexer lá no ninho deles, na família e isso é muito complicado [...]. Não só para os alunos aqui da escola, pensando na integridade da pessoa, de como ser assim uma pessoa de bem, para viver na sociedade, para que ela não se perca. Mas tudo o que você trabalha com eles, eles têm outra formação [...]

A fala da professora revela uma compreensão do compromisso social e político da escola, no contexto geral e dos educadores no contexto mais específico, na formação dos alunos. A professora manifesta durante sua fala a disposição assumida enquanto educadora com a construção de uma sociedade melhor, por meio da formação do que ela denomina de “pessoas de bem”. Um compromisso que segundo a professora não deve limitar-se ao espaço físico da escola, mas se estender a família.

Por outro lado, também, retomando a fala da **Professora Margarida** acima citada, destaco aquilo que considero alguns apontamentos que se tornam limitadores das reais intenções de uma educação emancipadora, por refletirem ideologicamente os ideais de uma concepção social de inspiração liberal burguesa. Mais uma vez, fica entendido que existe um modelo ideal de sociedade já construído e que seria tarefa da escola “moldar” os seus alunos para que se adequassem a esse modelo. Em alguns momentos, ao se referir à construção de uma “pessoa de bem” a professora demonstra conceber uma pessoa de bem, como sendo aquela “bem sucedida” economicamente: *“Nós trabalhamos ali, às vezes até paramos as atividades e ficamos conversando, dando exemplos de vida, de pessoas que também começaram do nada e que tem uma situação boa hoje.”* Isso em virtude de

compreender que os “*nossos alunos, a maioria deles, são carentes.*” A “carência” econômica é, de certa forma, entendida como indicativo de uma formação social que vai à contramão do que se considera “*pessoas de bem*”, como fica subentendido na continuação da fala da professora:

Então, eles precisam dessa formação de um cidadão de bem, porque eles veem tanta coisa ruim na vidinha deles, no ambiente que eles vivem. Eles precisam de uma formação para pensarem em ser uma pessoa de bem, uma pessoa bem sucedida [...] uma formação assim, como nós, do nosso berço que nós trazemos. Professora Margarida

Na mesma perspectiva, quando ao finalizar sua fala a professora afirma que: “*mas tudo o que você trabalha com eles, eles tem outra formação. Então eu vejo que assim, que parece que isso fala mais alto.*” Novamente fica implícita a idéia de que a escola tem uma construção ideal e que os alunos não estão se adaptando a ela.

Essa idéia é reforçada pela fala da **Professora Rosa** quando, demonstrando preocupação com a qualidade da educação e com as dificuldades enfrentadas no trato com os alunos, afirma que:

[...] eu sempre falo para os alunos: gente essa escola aqui é de primeiro mundo. Não sei se é por que eu vim de um lugar pequeno, mas eu sempre falo: se eu tivesse essa oportunidade que vocês estão tendo hoje, sinceramente, eu iria muito mais além, porque vocês tem um estudo de primeiro mundo. Mas eu acho que precisa mudar [...] se gosta, então vai entrar na escola. Tinha que passar numa prova para que realmente pudesse entrar. Não precisam ser os melhores, mas tinha que ter uma mínima noção, até para garantir um nível de qualidade. Ali não é um passa tempo, os alunos vêem como um passa tempo. [...] Muitos se preocupam em continuar lá só porque o pai quer a cesta básica. Então quando acabar com essa visão de que a escola – desculpe o termo – é um depósito de aluno pobre, vai começar a melhorar até o nível de qualidade do ensino, no meu modo de ver. Eles irão começar a valorizar. Ah! Você tem que estudar pra passar, porque você tem que estudar lá na escola! Então

voce vai começar a estudar, a valorizar e vai buscar aproveitar tudo o que tem lá [...].

A compreensão sócio-política relacionada à escola parece indicar uma postura pedagógica que se contrapõe ao verdadeiro contexto social-econômico dos alunos. Quando a professora aponta para o fato de que a escola e o “estudo” por ela ofertado são de “primeiro mundo”, e que haveria a necessidade de até certa seleção dos alunos para ingressar na escola, entendo que o que está posta é a idéia de transposição de realidades sociais. O aluno de origem sócio-econômica das classes menos favorecidas, ao chegar à escola teria de transcender de sua condição social e se adaptar a outro contexto social – burguês, pelo que pode ser subentendido – que a escola oferece. Nesse sentido, percebo certo esvaziamento da própria condição existencial dos alunos, porque estes passam a habitar um mundo que não é o seu.

A proposta de educação emancipadora, que se alicerça no princípio ético-político do desenvolvimento da consciência histórico-existencial se contrapõe a essa concepção de sociedade por entender que a escola tem de partir do contexto sócio-existencial do aluno, promovendo o processo interrogativo desse contexto. Proporcionando o questionamento a partir da realidade do aluno, este poderia construir reflexões e compreensões acerca de quem é, enquanto ser social historicamente situado, e porque as relações que estabelece com o mundo são da maneira como são. Refletindo nesta perspectiva e tomando como aporte teórico a pedagogia problematizadora de Paulo Freire, Guareschi (2004, p. 21) argumenta que:

[...] a prática verdadeiramente libertadora consiste em *fazer a pergunta que liberta*. Com isso, evitaríamos a atitude dominadora, tanto do autoritarismo como do basismo, por um lado, e poderíamos também interferir na provocação de mudanças. Mas nossa prática não seria a de dar respostas, dizendo como as coisas devem ser (atitude autoritária), mas fazendo a pergunta que questionaria e mobilizaria as pessoas e os grupos a agirem. Evidentemente, essa pergunta deveria ser uma pergunta por eles entendida, que os levasse a refletir, questionando a razão de eles estarem e permanecerem em tal situação e de porque as coisas estão assim, levando-os a descobrir as causas e razões, planejando com eles alternativas de mudança.

Tomando estas reflexões, entendo que a proposta educativa que se alicerça na pedagogia da pergunta, da problematização, da indagação, é a alternativa ou a condição essencial para o processo de conscientização ou emancipação que, por

sua vez, efetiva a autonomia humana. É precisamente neste sentido que compreendo que

A educação, como prática social, será sensível à realidade social e, em especial, às condições de existência das pessoas. Quanto mais a pessoa refletir sobre a realidade concreta em que vive, mais crítica tenderá a ser e, certamente, mais aberta à transformação; o contato direto e imediato com a realidade objetiva, através da reflexão crítica, aviva a consciência da necessidade e a liberdade se configura no ato mesmo do conhecimento crítico da realidade perversa que gera privações e carecimentos (VALE, 1989, p.44).

Por isso, quando o estudante tem sua condição social suprimida e em conseqüência é transladado para outra realidade que não corresponde a sua, sob compreensão de que essa é a melhor condição, ou ainda, a melhor realidade existencial para ele, entendo que nesse processo se legitima uma situação de alienação e opressão. Situação esta que não se coaduna com a idéia de autonomia humana.

Ampliando as discussões, em outro momento da fala da **Professora Rosa**, pode-se constatar que a escola sofre certa estigmatização pela própria comunidade escolar e órgãos administrativos do município, isso em virtude de os alunos serem oriundos das periferias da cidade, portanto, com baixa condição econômica:

[...] eu acho que a primeira visão lá da escola é dá própria secretaria da educação – eu já vejo isso, pelo tempo que eu estou lá - eles se referem à escola como se ela fosse a pior, isso em nível de ensino, em nível de comportamento, a pior [...] Quando eu fui fazer a entrevista para trabalhar lá, eu tive que rir da diretora. Eu até falei pra ela, porque ela me disse que aqui na escola, só ficam os melhores professores, que tinha que ser bom para estar aqui. Então eu falei: que engraçado, lá fora é falado de outra forma, que só fica doido aqui. Então eu disse: eu vim pra escola certa (risos) entendeu? Até a própria secretaria de educação fala isso. O próprio secretário de administração falou pra uma professora: você quer ficar naquela escola? Você está doida? Lá só fica doido, minha filha. Então, é por isso que eu falo: a própria secretaria da educação coloca a escola como se fosse a pior, a pior de todas. Mas por quê? Porque algumas pessoas se acomodam. E também saíram professores maravilhosos de lá, que se preocupavam, que viam, que

questionavam e se não se tomar o cuidado isso ali vai ser um sonho não realizado, não realizado de verdade [...].

Enquanto na afirmação anterior – apresentada na página 87 – a **Professora Rosa** revelava uma postura fortemente liberal de educação, legitimando inclusive a idéia de que a escola deveria selecionar os alunos para garantir um “*mínimo de qualidade*”, agora, nesta última fala, aponta para um discurso que, de certa forma, se contrapõe ao que havia proferido. Neste segundo momento, assume uma postura crítica em relação à sociedade e aos próprios órgãos administrativos do município no que diz respeito ao estigma de “*escola para doidos.*” Chega mesmo a afirmar que “*se não se tomar o cuidado isso ali vai ser um sonho não realizado, não realizado de verdade.*”

Na busca por uma resposta as causas do contexto de estigmatização, a professora afirma que tal situação se justifica também em virtude de que “[...] *algumas pessoas se acomodam. E também saíram professores maravilhosos de lá, que se preocupavam, que viam, que questionavam [...]*”. A fala da professora, nesse sentido, demonstra preocupação e disposição em não compactuar com a situação posta.

Contrapondo a fala da professora, nos dois momentos, é possível perceber que há uma contradição estabelecida. Tal contradição parece-me ser fruto mais de uma inconsistência teórica, ou então, de falta de clareza conceitual, que permitisse a professora uma compreensão e ressignificação crítica de suas próprias concepções acerca das relações sociais em que se insere como educadora. Aliás, esta é uma das constatações que permeia toda a análise compreensiva dos dados, tornando-se um dos principais indicativos das reflexões neste terceiro capítulo. Existe, por parte das educadoras, disposição – esperançosa inclusive – pela concretização de uma educação verdadeiramente de qualidade, no sentido da emancipação e da autonomia dos alunos.

No entanto, as possibilidades de concretização dessa educação se vêem limitadas por uma carência de elementos teóricos que oportunizassem as educadoras a reflexão crítica sobre suas próprias concepções e práticas, naquilo que Freire propõe como práxis efetiva. Penso, embasado nas discussões com os teóricos, empreendidas para a tessitura deste trabalho, que somente com a reflexão

crítica sobre a ação educativa – o que demanda profundidade teórica – é que os professores poderiam repensar e ressignificar suas concepções e suas práticas pedagógicas.

Portanto, a intenção aqui, mais do que apontar supostas falhas ou incoerências, nas concepções educativas dos professores, é discutir limites e possibilidades relacionados às concepções pedagógicas que regem a ação educativa, no que considero consistir um verdadeiro processo de formação do professor.

Nesse sentido, os dados da pesquisa revelam que os espaços educativos estão carregados, de um lado, por discursos e concepções alienantes e conservadoras, de outro lado, por concepções esperançosas e comprometidas com a qualidade política e ética da educação. Mas, o que se percebe com maior ênfase são as concepções ainda carregadas das influências de um discurso ideológico perverso, que se contrapõe ao que Freire denomina de princípios da “ética universal do ser humano.”

Penso ser importante deixar claro, no entanto, que essa postura conservadora e alienante, não é propositadamente arquitetada nos espaços educativos, com intuítos de prejudicar os educandos. Ela se apresenta mais pela insuficiência de elementos de uma reflexão teórica e prática que permitisse a compreensão crítica desses espaços e das ideologias a ele subjacentes. É neste sentido que retomo as discussões de Freire (2002a, p.47), quando este aponta para o fato de que vivemos sob uma lógica perversa, opressora e alienadora, com tamanha capacidade de nos “amaciar” ideologicamente, que, às vezes, reproduzimos situações de opressão, sem ao menos termos clareza de que o fazemos.

Por sua vez, compreendo que a formação de professores na perspectiva da educação libertadora preconizada por Freire, se apresenta como possibilidade privilegiada para a superação do modelo de educação reprodutivista, conservador, individualista de inspiração liberal, tão presente ainda, nos nossos espaços educativos.

Retomando a fala das educadoras, outros apontamentos, ainda, podem ser destacados como indicativos de uma concepção político-social liberal e que permeiam o fazer pedagógico na escola. Como é o caso da **Coordenadora Camélia** aponta para dois posicionamentos conflitantes acerca da compreensão da função social da escola:

[...] você tem uma questão que ali é uma aliança entre a Igreja Católica e a prefeitura [...]. Eu percebo que são duas determinações diferentes, porque a Igreja tem toda uma coisa mesmo de assistência, de dar assistência aos alunos carentes, tanto que o critério de entrada na escola é ser carente e passar por uma avaliação da Irmã. Então [...] você tem desse lado a religiosidade da doutrina católica e essa questão assistencialista – que, às vezes, dá até uma autonomia pra dizer assim: “você está aqui porque precisa” (fala com ironia) – e pelo outro lado, da prefeitura, você tem uma fase [...] do glamour mesmo, tem que aparecer, tem que se apresentar [...] pelo lado da direção da escola e da prefeitura, você tinha o coral e tinha a dança que apareciam enormemente na cidade, então tinha que privilegiá-los. E em terceiro lugar, não com aquela importância que tinham os dois primeiros, mas importante também, a gente tinha o esporte, que então você tinha que privilegiar algumas coisas. E ali, na rabeirinha mesmo, você tinha artesanato e outras oficinas. Então você tinha que ficar meio atento porque pelo lado da prefeitura você tinha essas duas primeiras, que são o coral e a dança, que tinham que ter destaque, por isso você tinha que priorizar – até em detrimento de outros – e tinha que ser feito, porque era uma coisa que a direção gostava. Já pelo lado da igreja não era tão presente ali dentro do projeto mesmo, mas tinha algumas entradas [...].

Apresentam-se muito evidentes, nas avaliações da **Coordenadora Camélia**, duas compreensões sócio-políticas da função da escola: de um lado, uma visão permeada pela ótica religiosa que entende a escola como espaço de assistência social, trazendo elementos de uma concepção redentora da educação. É importante perceber, também, o destaque atribuído pela coordenadora de que essa visão assistencialista traz consigo uma postura contraditória e até certo ponto discriminatória. Isso pode ser subentendido na fala carregada de ironia da coordenadora, quando esta afirma que “*[...] você tem desse lado a religiosidade da doutrina católica e essa questão assistencialista – que, às vezes, dá até uma autonomia pra dizer assim: ‘você está aqui porque precisa’ [...]*”. A coordenadora está se referindo a uma “estratégia de disciplinarização” dos alunos, usada com

certa freqüência, que consiste em “lembrá-los” de que estão usufruindo do espaço da dita “escola de primeiro mundo”, porque “precisam.”

Por outro lado, existe a concepção da “escola-do-espetáculo,” ou nos dizeres da coordenadora, “do aparecimento.” A grande importância atribuída às apresentações nos eventos da cidade, como indicativo de glamourização da escola, pode ser tomada como indícios de uma concepção de sociedade – e nela a escola – articulada com a idéia da sociedade do espetáculo. Algo adquire importância, ou tem qualidade, dependendo das estratégias do *marketing* na apresentação e comercialização final do produto. No que pode ser percebido, pela fala da coordenadora, essa valorização do “aparecimento” da escola nos eventos tem implicância nos direcionamentos das atividades pedagógicas, uma vez que isso exigia o reordenamento dos alunos segundo as necessidades de treinamentos e ensaios.

Pensando a partir do referencial da educação emancipadora freireana, esse discurso pode ser compreendido como carregado de expressão desamorosa para com o ser humano, uma vez que contribui para o processo de introjeção acrítica e alienada da condição de oprimido (FREIRE, 1987, p. 18). Ao invés de contribuir para a apreensão crítica da condição, o discurso do *“você estão aqui porque precisam”*, carrega ideologicamente a perversa lógica burguesa, alienadora, de incutir nas pessoas certo sentimento de gratidão pela própria condição de alienados, o que contribui somente para a consolidação da opressão e impede cada vez mais os processos de libertação. Nesse sentido comungo com Freire (2002a, p.89), quando este argumenta que “não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, ‘sine die’, a necessária mudança na sociedade”.

No que se refere a “escola do espetáculo”, penso que ela se constitui a partir da lógica da mercantilização econômica e por isso, tende a assumir uma concepção de educação e de ser humano baseada nos indicativos do individualismo, da competitividade, do treinamento repetitivo de habilidades mecânicas, na valorização excessiva e acrítica das aparências em detrimento das essências. Dessa forma, limita a possibilidade de o ser assumir-se como sujeito crítico e transformador da sociedade e o aliena a uma condição de expectador de uma realidade que lhe é

externa. Por estes motivos, a “escola do espetáculo” é carente de uma educação comprometida com a qualidade social, com a formação integral do ser humano e com o espírito de coletividade que essa formação integral requer. Neste sentido Freire (2002a, p.46) chama a atenção para o fato de que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

É possível inferir, a partir da fala de Freire, que a educação para a autonomia se estrutura no espírito da coletividade, na dimensão do social e não no enclausuramento do indivíduo. A afirmação existencial do “eu” se dá na medida radical da afirmação do “tu”. Portanto, a escola do espetáculo, está numa relação de antagonismo com a escola para a autonomia.

Ainda nesse contexto, a **Coordenadora Camélia** amplia suas considerações, argumentando sobre a desarticulação pedagógica entre as atividades tradicionais da escola e a das oficinas:

Pra mim eram totalmente independentes. Uma coisa não tinha nada a ver com a outra. Até houve uma tentativa – que não sei se é nesse sentido, eu acho que não – de vamos ver, se o aluno não estiver bem na escola, ele não vai mais fazer parte do coral, mas aí conforme aquele jogo de bróchos que eu te disse, o professor não aceitou muito essa idéia, tanto que em alguns conselhos de classe, onde houve esses debates, ele foi bastante enfático ao dizer, que ele não tinha culpa se o aluno não estava bem na escola, com ele estava bem e era isso o que importava. Então chocava muito com o jogo de bróchos [...]. E não vejo nada de pedagógico que tenha sido feito, nada, tudo bastante fragmentado, cada um no seu canto, fazendo a sua parte, e na maioria das vezes era só entreter aquele aluno naquele momento que ficava com ele pra ele ir pro outro. E, enfim, dentro do coral e da dança era aquela coisa de apresentação mesmo. Dentro do esporte era focado só na época dos jogos, que era aquele “intensivão” de treinamentos, mas nada junto com a escola [...].

A desarticulação pedagógica, apontada pela coordenadora, pode ser entendida a partir das sinalizações de individualização do trabalho dos educadores envolvidos. A fragmentação das atividades, reforçada por certo individualismo e até “egoísmo” pedagógico, remete a concepção sócio-política do liberalismo. A limitação da construção de um pensamento coletivo é indício das características desta concepção, o que gera como consequência imediata, a competição e rivalidade entre os pares, que pode ser identificada no que a coordenadora aponta como “*jogo de brilhos*” entre os educadores. Sendo assim, é possível inferir que as concepções educativas na escola estão carregadas dos aspectos do individualismo e da competição. Tais concepções tenderão a uma ação educativa também individualista e incentivadora da competição e da rivalidade entre os educandos.

Para fechar as discussões desse primeiro eixo, sem pretensão obviamente de esgotá-las, o que fica marcante é o fato de existirem duas perspectivas de concepções sócio-políticas, que pela sua natureza se revelam antagônicas: por um lado, existe principalmente, nos indicativos dos documentos que regem a escola e em alguns momentos das falas das educadoras, concepções que se coadunam com a proposta da pedagogia da autonomia. É preciso frisar, no entanto, que estes aspectos se encontram mais na dimensão do ideal, daquilo que deveria ser.

Por outro lado, são bastante nítidas também, concepções educativas fortemente influenciadas pelos princípios liberais da educação. O que constitui uma significativa limitação para a concretização da educação emancipadora, na perspectiva que apresento no referencial teórico deste trabalho.

Essa contradição verificada aponta para aspectos limitadores da educação emancipadora. E, neste sentido, sinaliza para o desafio de uma proposta de formação docente que oportunize reflexão crítica sobre as concepções educativas, estruturada a partir dos pressupostos da educação emancipadora freireana, com o intuito da resignificação e da transformação dessas concepções. Tal proposta de formação ganha força de efetivação quando pensada no contexto da realidade concreta da própria escola. Somente com estudo, e reflexão crítica sobre as situações problemáticas do cotidiano educativo é que mudanças no sentido da qualidade social da educação serão efetivadas. Com Carvalho (2005, p.187) concordo que “a formação, preparação para a tarefa docente, exige um

envolvimento com o processo de estudar, que significa um que-fazer crítico, criador e recriador que se funda na análise crítica da própria prática.”

A partir dessas reflexões fica muito claro que “mudar a escola, a forma de se trabalhar no seu cotidiano significa mudar a concepção sobre a educação e os valores que regem a vida e o modo de pensar a relação com o outro, com o ensino e a aprendizagem [...]” (CARVALHO, 2007, p.91).

Com esse intuito regendo as discussões, dou continuidade às reflexões, tomando como objeto de análise no segundo eixo, as concepções antropológicas que estão postas nas relações pedagógicas da escola *lócus* de investigação, e que foram apresentadas pelas falas das educadoras e pelo Projeto Político Pedagógico.

4.3 Emancipação e autonomia do ser humano: a emergência do sujeito histórico

O processo educativo é um processo essencial e exclusivamente humano (FREIRE, 2002a, p.77). Tomando esta premissa, acrescida da premissa que abre as discussões no primeiro eixo de que as concepções sociais não são apenas abstratas, mas materializam-se nas relações sociais práticas, dou continuidade na tarefa de compreensão das concepções educativas que emergem dos dados da pesquisa. Dessa forma, as considerações relacionadas ao entendimento do ser humano enquanto agente principal do ato educativo nos traz importantes informações acerca das concepções antropológicas dos agentes educativos que aqui se tornam sujeitos da pesquisa. Para o intento do engajamento no processo de transformação da educação na perspectiva da emancipação e autonomia do ser humano, esta discussão se apresenta imprescindível. Isso porque “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).” (FREIRE, 1979, p.19). Em outras palavras, ainda, compreender como a escola e os educadores concebem o ser humano, torna-se imperioso para a viabilização de ações transformadoras na educação.

Com esse intuito, inicio as discussões me reportando ao **Projeto Político Pedagógico** da escola que se mostra muito claro quanto à maneira como concebe o humano, aqui tido como sujeito privilegiado no processo educativo:

[...] nossa proposta tem como finalidade formar cidadãos capazes de analisar e intervir na realidade, visando o seu bem-estar individual e coletivo. Para isso, esse processo deve desenvolver: a criatividade; o espírito crítico; capacidade de análise e síntese; auto-avaliação; a socialização; a autonomia; a responsabilidade.

Desse modo, visamos à formação de um homem com aptidões para colocar-se a serviço do bem comum [...] (PPP, 2000, p.5).

É interessante de se observar, a partir dos pressupostos do **Projeto Político Pedagógico**, que a concepção de ser humano que dele emerge, está apontada para um ser compreendido como cidadão crítico e atuante no contexto em que se insere, porque capaz de “analisar” e “intervir” na realidade. Também é um sujeito pensado para além dos indicativos do individualismo, preconizados pelo pensamento social e educativo do liberalismo, isso porque, a intervenção crítica que deve realizar na realidade não é só em favor de si mesmo, enquanto indivíduo, mas visando o bem-estar, também coletivo. Um ser humano “autônomo”, “responsável” e com “aptidões para colocar-se a serviço do bem comum.”

Ao apontar que “**nossa proposta tem por finalidade formar cidadãos capazes de analisar e intervir na realidade**”, o **Projeto Político Pedagógico** da escola assume elementos da ontologia freirena, que concebe o ser humano como ser capaz de ação, reflexão e intervenção/transformação. Um ser que não está somente adaptado ao mundo e a natureza, mas age sobre eles modificando-os, na mesma medida que por eles é modificado. Por isso sua postura essencial é de “admirador”, de problematizador do seu entorno, do seu contexto e, também, de si mesmo. É o único ser capaz de por meio do “espanto problematizador”, “afastar-se” do mundo para nele inserir-se criticamente. (FREIRE, 1977, p.31). Nesta perspectiva de compreensão do ser humano como ser histórico no e com o mundo, o **Projeto Político Pedagógico** ao discorrer sobre os objetivos da escola, aponta para outra questão fundamental:

Quanto a esses objetivos elegemos não somente os da memorização (cognitivos), mas também a primazia dos valores e atitudes (afetivos), a saúde do corpo e da mente e suas habilidades (psicomotoras).

Sendo assim, acreditamos que o aluno possa construir seu conhecimento na interação com o objeto e o meio onde vive (PPP, 2000, p. 10).

Compreendendo o procedimento de construção do conhecimento a partir de um processo de interação ou de relação, pode-se compreender, da mesma forma, que a concepção de ser humano, sobreposta a este processo, seja a de um ser que também se forja nas relações que estabelece. Penso estar contida nessa premissa, a característica da historicidade do ser humano. Historicidade esta que coloca o ser *no* e *com* o mundo, como aponta a antropologia freireana. E confere a esse ser a condição de sujeito atuante nos processos de transformação do mundo, ao mesmo tempo em que por ele é transformado. Dito de outra forma, um ser que forja a sua existência no embate dialético proporcionado pelo processo de relação que estabelece.

Ampliando essas considerações, o **Projeto Político Pedagógico** apresenta, em outro trecho, elementos para a compreensão da concepção de ser humano que permeia as diretrizes educacionais da escola. Esse indicativo encontra-se presente em um dos objetivos do curso, e se mostra relevante, porque diz respeito à compreensão dos educandos como sujeitos do processo social:

Possibilitar que as crianças e os adolescentes atendidos no projeto se percebam como sujeitos de direitos e de deveres, e recuperar o sonho e o desejo como dimensões importantes, para a construção de um futuro projeto de vida e a sua definição como cidadãos (PPP, 2000, p.15).

Quando são apontados, no objetivo, os aspectos de formação que possibilitem aos alunos se auto-perceberem como “sujeitos de direitos e deveres”, compreendo que aí está a condição essencial da emancipação. Entendo que a percepção de si mesmos como sujeitos de direitos e deveres implica na concretização do processo de conscientização, e insere os alunos na condição de sujeitos históricos, protagonistas de suas próprias existências e não objetos da história, ou ainda, seres subservientes a um destino que lhes foi traçado *a priori*. Freire (2002a, p.58) refletindo a partir de sua própria condição existencial testemunha:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e

não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Dito isso, é possível compreender também que tornar-se sujeito da história é a realização da vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1987, p.52). E os seres humanos, em sua condição de seres em permanente construção e emancipação, anseiam por essa condição: “a pessoa humana e, por extensão, as comunidades anseiam por tomar em suas próprias mãos a construção de sua história” (VALE, 1989, p.44). Anseio que é viabilizado por uma educação verdadeiramente libertadora que traz como objetivo maior “recuperar a *autonomia* do ser humano, a vocação ontológica de ser *sujeito* e não objeto da História, *fim* e não meio” (VALE, 1989, p.44). É neste sentido que “a política, a ética e o pedagógico se encontram no ato de aprender [...], que é *síntese do diverso*, que é a verdadeira educação que luta contra a opressão, a injustiça, a desvalorização da pessoa humana, do trabalho e do saber.” (VALE, 1989, p.44).

Além disso, o objetivo exposto pelo **Projeto Político Pedagógico** aponta para uma das dimensões conceituais da pedagogia de Paulo Freire, que considero das mais carregadas de simbolismo, que são as dimensões do sonho, da esperança, da utopia¹¹ ou dos “inéditos viáveis”. Dimensões estas que segundo Freire (2002a, p.80) fazem parte da natureza humana. E o mais interessante é que o **Projeto Político Pedagógico** da escola recupera essas dimensões como indicadores da viabilização dos projetos de vida desses alunos.

Sendo assim, no que se refere aos documentos que regem a escola, os princípios antropológicos de uma educação libertadora, emancipadora do ser humano, são contemplados de maneira muito clara e objetiva. Demonstram a compreensão teórica e ideal acerca dos pressupostos antropológicos que caracterizam a possibilidade de construção da verdadeira educação para a autonomia humana, capaz de preconizar a edificação de um mundo de relações genuinamente democráticas e justas.

¹¹ Penso ser importante lembrar que para Paulo Freire o conceito de utopia não tem relação com algo fantasioso ou irrealizável, mas algo concreto, algo viável e necessário historicamente. O próprio autor confirma isso: “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1979, p.16).

Entretanto, quando me proponho à tarefa de escutar a fala das educadoras, diferentes concepções podem ser apreendidas. Já na fala da **Coordenadora Hortência** pode-se perceber:

Os nossos alunos vêm de uma realidade social econômica de grande carência, carência financeira. São crianças da periferia da cidade e também de uma realidade social e familiar de muita desestruturação, mas isso não é só coisa de pobre não, qualquer classe social hoje atravessa isso. As conseqüências é que são diferenciadas. Então são crianças que muitas vezes têm em si a agressividade, a carência mesmo afetiva, mas eles têm uma capacidade muito grande de criar, eles são livres, eles não têm os paradigmas prontinhos: eu tenho que ser assim para chegar lá. Eles são espontâneos, a palavra é essa, espontâneos. Nossos alunos, na sua pobreza são bons de bola, porque aprenderam a jogar bola na rua. Eles são bons de teatro porque a vida deles é um teatro. Eles são bons de música porque a música faz parte do dia a dia deles. Então assim, eles trazem essa espontaneidade.)

Nas palavras da **Coordenadora Hortência**, entendo se encontrar uma visão relativamente positiva, em relação aos alunos. Ao destacar que as crianças que freqüentam a escola são oriundas de uma realidade de “*carência financeira*”, a coordenadora não vê nisso um condicionante do fracasso escolar. Ao contrário, entende esta condição socioeconômica, como favorável a estruturação de uma condição existencial de liberdade, criatividade e espontaneidade, que poderia inclusive ser fator positivo na qualidade da educação construída. Isso pode ser comprovado quando afirma que “*eles têm uma capacidade muito grande de criar, eles são livres, eles não têm os paradigmas prontinhos: eu tenho que ser assim para chegar lá. Eles são espontâneos, a palavra é essa, espontâneos*”. A concepção de ser humano, externada pela coordenadora, leva a indicar fatores que devem ser observados, avaliados e até transformados para que haja a consolidação de uma educação de qualidade:

Eu sinto que nós não exploramos o suficiente para que eles possam fazer, então, em cima disso, um trampolim para o

crescimento integral, para atingir também oportunidades na sociedade. A grande idéia é dar essa oportunidade para eles progredirem em cima dessa espontaneidade. Eu tenho uma preocupação que a gente, pela escola vá cortando isso, rotulamos o aluno como o coitadinho: “ele é pobre.”
Coordenadora Hortência

Na mesma perspectiva, se encontra a **Coordenadora Orquídea**:

Tu sabes que eu estou apaixonada (risos). Assim, depois desse levantamento que eu fiz com os nossos alunos, percebi que nossos alunos são muito inteligentes, nossos alunos são muito criativos. A pobreza não significa que eles não aprendem. As dificuldades oriundas dos problemas financeiros, não significam que eles não têm vontade. Não são todos, mas claro, eles sonham, claro tem também aqueles que não sonham, mas, são alunos normais como quaisquer outros, só que eles precisam um pouco mais de afetividade, de atenção.

A coordenadora pedagógica imbuída da responsabilidade de orientar a ação pedagógica dos professores, periodicamente faz um diagnóstico da realidade de aprendizagem dos alunos. Após o diagnóstico feito com os alunos a **Coordenadora Orquídea** apresenta um olhar positivo sobre os alunos. Assim, ela se manifestou, “*depois desse levantamento que eu fiz com os nossos alunos, percebi que nossos alunos são muito inteligentes, nossos alunos são muito criativos [...]*”. A sua manifestação revela um novo olhar a partir do “levantamento” que fez com os alunos. Isso indica que, além de um referencial teórico crítico, a orientação pedagógica na dimensão da construção da identidade docente e da autonomia do aluno carece de um conhecimento profundo da realidade do mundo da vida em que os sujeitos estão inseridos.

Penso ser importante destacar, também, que as coordenadoras acima citadas, não desenvolvem seu trabalho diretamente com os alunos. Quero dizer com isso que as suas atividades estão mais direcionadas para a organização das atividades escolares, que são desempenhadas pelos professores e demais colaboradores da escola. Suas atividades não contemplam o contato com os alunos por períodos mais extensos do dia. Nesse sentido, entendo que tanto as suas falas quanto as

considerações estabelecidas no **Projeto Político Pedagógico** da escola anteriormente apresentadas, remetem a uma compreensão daquilo que se entende pelo ideal de educação. Ficou claro, nos apontamentos desses discursos acima, muitos dos pressupostos da pedagogia da autonomia. Entretanto entendo que existe certa distância entre esses dados e os apresentados pelas demais educadoras que passo a refletir seguir.

É fato que, para as demais educadoras, tanto a terceira coordenadora quanto as três professoras, que tem suas atividades marcadas, pelo contato direto e prolongado com os alunos, a visão ou concepção de quem são esses alunos, apresenta, elementos não tão positivos como os das duas primeiras coordenadoras. Evidencio isso na fala das educadoras quando estas são solicitadas a definirem quem são os alunos com os quais trabalham:

[...] na nossa realidade da escola eu defino os nossos alunos como criaturinhas que estão crescendo e já estão assim, tendo como objetivo na vida deles querer coisas de graça, ganhar [...] Então assim, eles acham que é só ganhar, que vem pronto [...] Então eu acredito assim que a realidade dos nossos alunos ali é uma falta de objetivo de vida, falta de eles acharem que são capazes, que eles têm potencial. Eles mesmos já se auto-discriminaram. Assumiram a condição de marginalizados, de serem pessoas que terão sempre que ganhar alguma coisa de alguém, que eles não poderão ter autonomia para ser uma pessoa, ou de constituírem alguma coisa, de terem alguma coisa, de serem alguém [...] E eu acredito assim, que nós temos que fazer um trabalho para eles terem um objetivo na vida, eles não tem objetivo. Isso é complicado porque com isso, o que, que está acontecendo: as notas baixas, a falta do querer estudar, do aprender para sair no campo de trabalho e competir de igual para igual com os alunos que estudam na escola particular, uma vaga no campo de trabalho, uma vaga no vestibular, em qualquer situação que eles vão ter que mostrar conhecimento. E essa desvalorização deles próprios, os leva a achar que não, que os “filhinhos de papai” que estudam nas escolas particulares, conseguirão e eles não. Então é um trabalho que a gente precisa fazer e devagarzinho de repente começando a plantar a sementinha nos pequenininhos que estão entrando.
Professora Margarida

A fala da **Professora Margarida** revela certa preocupação e disposição como educadora em desenvolver um trabalho que possa reverter a situação de opressão a que se encontram os alunos. É possível perceber essa disposição na finalização da sua fala quando afirma que *“então é um trabalho que a gente precisa fazer e devagarzinho de repente começando a plantar a sementinha nos pequenininhos que estão entrando.”* No entanto, o que fica mais evidente em seu discurso é a manifestação de uma concepção de ser humano e sociedade da classe dominante. Vários “valores liberais” que servem de legitimação da ordem burguesa são apontados pela educadora, tais como a crença de que as classes econômicas desfavorecidas se auto-discriminam, que são desprovidas de “objetivos de vida” e que vivem de “esperar” tudo pronto, de “ganhar”. São ressaltados ainda os valores do individualismo e da competição na alusão que a professora faz de que os alunos precisam *“querer estudar, do aprender para sair no campo de trabalho e competir de igual para igual com os alunos que estudam na escola particular, uma vaga no campo de trabalho, uma vaga no vestibular [...]”*

Nesta mesma direção, pode-se encontrar a fala da **Professora Rosa**:

Olha, o que eu vejo – não são todos, tem uns que são maravilhosos, são bons – infelizmente uma minoria se apega muito ao fato de serem carentes, estão muito mal acostumados, dependem de tudo. Infelizmente ali, terá sempre aquele problema: a gente pode fazer, fazer, fazer, mas enquanto não for feito um trabalho em casa com os pais, de os pais participarem, valorizarem a escola, não adianta. Como eu sempre falei: gente, porque não faz uma prova pra entrar na escola [...], pra valorizar, acabar com esse negócio de piedade. Eu vejo que acontece muito assim: ai meu Deus, coitadinho! Lógico que tem o coitadinho, mas o coitadinho também tem que fazer por merecer, eu vejo muito isso. Por exemplo, os meus alunos, a maioria, não são todos, mas aquela maioria que te preocupa, que você diz: Meu Deus, o que eu vou fazer! São esses os coitadinhos, que diz assim: “eu sou pobre, e qualquer coisa eu vou à promotoria”, se apegam a isso. Os da cesta básica, eu não sei se seria a palavra certa entendeu, mas eu vejo aquele aluno da cesta básica, que o pai coloca lá, porque ele vai ficar o dia inteiro

fora, e ali ele será cuidado e o pai não está nem um pouco preocupado se o aluno, se o filho dele está bem ou não, o que o preocupa é a vaga. E se conseguir a vaga e a irmã tirar, ele vai lá na promotora. Então eu acho que tem que acabar com isso. Eu acredito que eles mesmos se identificam “ah eu sou um coitado, eu sou pobre”, eles não se vêem como pessoa: “nossa eu sou capaz de sair disso”.

A **Coordenadora Camélia** e a **Professora Angélica** também revelam uma compreensão dos alunos fortemente marcados pelos fatores econômicos:

Primeiro que eles são essencialmente carentes. E aí vem uma carência múltipla: são carentes financeiramente, são carentes afetivamente, são carentes do saber mínimo, porque não têm estímulo, não tem nada em casa. Não tem um livro, não tem uma revista, então essa clientela do Parma é exatamente isso, são crianças carentes mesmo em todas as instâncias.
Coordenadora Camélia

Quase todos eles [...] são alunos super carentes. Eles estão ali não é nem tanto a procura de conhecimento, de saber. Eles estão mais a procura, até de carinho, de atenção, de um porto seguro, isso quase todos, com exceção de um ou dois que estão à procura do conhecimento mesmo. Mas a maioria é a procura de um porto seguro, são crianças carentes, crianças sozinhas, que não têm esse lado da família presente. Os nossos alunos são esses.
Professora Angélica

As considerações tecidas pelas educadoras apresentam marcas de uma “hibridização” de concepções: em alguns momentos destacam-se elementos antropológicos de uma concepção liberal de educação e, em outros momentos, elementos do que seria uma concepção de educação libertadora.

Destaco, dois aspectos que considero importantes para serem refletidos, a partir das falas acima apresentadas, por compreender que demonstram certo *ecletismo* de concepções. É importante destacar que as práticas educativas marcadas pela miscelânea de concepções pedagógicas¹², muitas delas antagônicas, tende a prejudicar a qualidade educativa e se converter em uma prática “perversa”

¹² Compreendo que toda prática pedagógica é marcada pela influência de concepções pedagógicas diversas. O que estou considerando aqui como “ecletismo” ou “miscelânea” é precisamente o agrupamento de concepções pedagógicas antagônicas. E que, portanto, não convergem para uma prática educativa dentro dos pressupostos de qualidade que aqui estou defendendo.

porque acaba por legitimar uma prática alienadora do ser humano. (CARVALHO, 2005, p.185). É neste sentido que entendo que a escola que se queira comprometida com a proposta de “educação de qualidade social precisa definir no seu projeto educativo a política de formação permanente para todos os segmentos escolares, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade reflexiva e avaliação emancipatória.” (CARVALHO, 2005, p.253). Só assim os educadores poderão ter clareza crítica sobre suas próprias concepções educativas e, então, transformá-las.

Primeiro: o fato – presente em todas as falas – da condição existencial de carência econômica dos alunos, que se expressa em outras carências: afetiva, familiar, educacional, de objetivos de vida, de estímulos pelos estudos, entre outras. No entanto o fator econômico é tomado como referencial básico para a conceituação do ser humano. O humano que é pensado não a partir de sua humanidade, de sua condição existencial, mas de sua condição material. O fator econômico é tomado como indicativo, às vezes, implícita e outras vezes explicitamente, para a justificação do fracasso escolar, ou a falta de qualidade da educação. Apontamentos estes que refletem os “fatalismos” apregoados pela ideologia liberal e neoliberal, justificadoras das relações sociais injustas, discriminatórias e das condições existências desumanizadoras.

Segundo: a denúncia ao assistencialismo puro e simples, que acaba por introjetar de maneira negativa e alienante, no imaginário das crianças, a condição de oprimidas. Isso de tal forma estabelecida, a ponto de elas mesmas se compreenderem, se conceberem e se assumirem como marginalizadas, numa atitude de total resignação. Como se essa condição existencial fosse a única possível e contra a qual nada pudesse ser feito. (FREIRE, 2002a, p.21). Esta constatação, carregada de tons de denúncia – mesmo demonstrando elementos da ideologia liberal, em alguns momentos – reflete a compreensão e disposição para a concretização da educação libertadora.

Além dos dois aspectos acima apresentado, destaco um terceiro aspecto, que não se encontra no conjunto dos dois primeiros porque surge não das falas das educadoras, mas na ausência delas. É o fato de nenhuma das educadoras – tanto as coordenadoras, quanto as professoras – mencionarem o seu envolvimento, enquanto educadoras, no processo de construção da identidade dos alunos. Elas não se colocam no processo, apenas fazem referência aos alunos. Apontam as carências múltiplas, a falta de estímulo material e subjetivo, a visão assistencialista

da escola e da Igreja e a aceitação resignada da condição de oprimidos por parte dos educandos e de suas famílias.

É importante, neste contexto, ter presente a discussão empreendida no capítulo de sistematização dos referenciais teóricos, que uma das principais características do ser humano é a sua condição existencial de ser de relações. Ou seja, o indivíduo só se constitui humano na medida em que estabelece relações com os outros indivíduos, em outras palavras, na dimensão social.

Sendo a educação um dos momentos privilegiados de formação do sujeito histórico/humanizado, é imprescindível que esse processo se estabeleça na relação. Relação que se dá no caso da escola com os colegas e, também, com os professores. É neste sentido que considero relevante o dado da pesquisa que revela a ausência de posicionamento das educadoras no processo de construção da identidade dos alunos. Identifico nessa postura um dos limitadores da viabilização da emancipação, ao mesmo tempo em que se torna um desafio a ser pensado, refletido, para então ser superado.

É importante mais uma vez lembrar que a grande característica da pedagogia da autonomia é o diálogo, e este só é possível numa relação horizontal entre sujeitos que juntos se constroem. (FREIRE, 1987, p.68).

Dando continuidade as reflexões, penso que o ecletismo de concepções demonstrado nas falas das educadoras remete a necessidade de propostas de formação continuada de professores, que disponibilizem elementos teóricos para possibilitar a reflexão crítica das próprias concepções educativas, e assim se estabelecer a viabilidade da ressignificação dessas concepções como passo inicial e decisivo na empreitada de transformação da educação.

Portanto, pautado no pensamento educativo e pedagógico de Paulo Freire, compreendo que não há como conceber uma transformação da educação sem que se tenham claros quais concepções estão servindo de alicerces para o trabalho docente. A prática pedagógica sustentada por uma concepção de educação alicerçada no ecletismo de concepções se mostra perversa porque inviabiliza a transformação, ao estabelecer uma ordem pedagógica que se torna, não contraditória, mas antagônica a si mesma. Isso em virtude de tentar coadunar discursos e práticas tão adversos.

Sendo assim, a apreensão da concepção antropológica que rege a ação pedagógica na escola *lócus* da investigação, analisada compreensivamente neste

eixo de discussão, mostra-se reveladora de: a) Limites, presentificados na falta de uma definição clara quanto à compreensão dos pressupostos ideológicos implícitos nas concepções que regem a compreensão do ser humano. As educadoras manifestaram em alguns momentos concepções antropológicas na perspectiva libertadora em outros momentos na perspectiva liberal, denotando assim, dubiedade ou imprecisão conceitual. b) Desafios, verificados na construção de uma proposta de formação continuada de professores, que partindo do contexto real e problemático em que se estruturam as concepções antropológicas, possibilite a reflexão crítica, por parte das próprias educadoras, sobre as mesmas e sobre as influências que elas exercem sobre as práticas educativas. c) Possibilidades, verificadas na concretização dessa proposta de formação continuada de professores, construída sobre as bases da pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

A seguir me dedico a sistematizar os elementos constitutivos das concepções de educação, revelados pelos dados de pesquisa.

4.4 A educação emancipadora como parâmetro de educação de qualidade social

Este terceiro eixo de discussões é dedicado às reflexões acerca de importantes elementos observados nos dados emergentes da pesquisa no que diz respeito a aspectos especificamente pedagógicos, ou seja, a questões relacionadas à educação de maneira mais específica. Estes dados, reveladores das concepções pedagógicas dos professores, juntamente com as concepções sócio-políticas e antropológicas, já discutidas, formam o recorte e a delimitação do complexo fenômeno educativo a que me propus a investigar. Tais concepções foram privilegiadas pelo fato de terem emergido como categorias de maior ênfase no decurso da pesquisa. No entanto, tenho clareza que essa categorização não dá conta de abarcar o fenômeno educativo como um todo, que se manifesta no espaço da escola investigada. As concepções educativas dos professores, com certeza, englobam outros aspectos além dos aqui contemplados.

No entanto esta opção de abordagem se apresenta delimitada pelo espaço e tempo do mestrado, o que não inviabiliza a sua ampliação, privilegiando outros aspectos e contextos, no futuro.

Sendo assim, para conferir organicidade às análises compreensivas neste eixo, empreendo as discussões em três momentos complementares e indissociáveis. Esses três momentos são pensados e organizados por refletirem três conjuntos de informações revelados pelos dados da investigação e que aqui estou tomando como subcategorias para as reflexões: Os primeiros dados que surgem com relativa ênfase nos dados da pesquisa – e que constituem o primeiro momento das reflexões – dizem respeito ao entendimento sobre “qualidade da educação”. O segundo momento será dedicado as reflexões referentes à compreensão de “educação emancipadora” das educadoras. E por fim, no terceiro momento discuto o “papel do professor” nesse processo. Esta intenção de discussão se efetiva a partir das falas das educadoras bem como da “fala” do Projeto Político Pedagógico da escola. Colaboram com as discussões os teóricos da pedagogia crítica.

Já nas primeiras páginas da apresentação do **Projeto Político Pedagógico**, podem-se encontrar as diretrizes conceituais sobre educação, que se tornam significativos para as reflexões:

A educação é considerada um processo para o desenvolvimento humano integral e instrumento gerador de transformações sociais. É base para a aquisição de autonomia, fonte de visão prospectiva, fator de progresso econômico, político e social. É elemento de integração e conquista do sentimento e da consciência da cidadania. (PPP, 2000, p.5)

A concepção de educação acima citada aponta para uma compreensão dos processos educativos dentro da perspectiva da emancipação ou libertação, quando destaca os elementos: “formação integral” do ser humano; “instrumento gerador de transformações sociais”; “base para aquisição da autonomia” e “elemento de integração e conquista do sentimento e da consciência da cidadania”. É precisamente neste sentido que Paulo Freire estabelece a finalidade da educação libertadora. Educação esta comprometida com o pleno desenvolvimento do ser humano, que por sua vez, só se torna pleno na dimensão do social da comunidade. Por isso o compromisso irrevogável do sujeito educado, emancipado e autônomo com a transformação social. O autor argumenta que:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1979, p.21)

Por outro lado, entendo que, quando o Projeto Político Pedagógico aponta para a educação no sentido de compreendê-la como fator de “progresso econômico, político e social”, estão contidos aí elementos atrelados a uma instrumentalização da educação, característicos das prerrogativas da educação liberal.

Penso que o indicativo de transformação social, tão caro para a educação libertadora, se reporta a construção de um mundo de relações sociais justas e eticamente comprometidas com o progresso da humanização dos seres humanos, o que implica necessariamente em equidade econômica entre as pessoas. Entretanto, a idéia implícita no indicativo de “progresso econômico, político e social” remete aos princípios do mercado que compreende a educação como instrumento de ascensão social, e é carregada dos pressupostos da competitividade e da individualização dos seres humanos e não traduzem os ideais da educação libertadora.

Partindo desse pressuposto da não instrumentalização da educação na perspectiva da formação cidadã é interessante observar as considerações de Brandão (2002, p.76).

É importante recolocar o eixo da educação nela mesma, como uma unidade fundadora essencial e nunca derivada e instrumental. Tal como o saber, a educação que o obriga e que nele se obriga, não existe “para”. Ela não é uma agência de segunda mão ou um equipamento cultural de transmissão de conhecimentos instrumentais para uma ou para múltiplas aplicações utilitárias, mormente aquelas do interesse do mercado do “mundo dos negócios”. A educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender.

É possível, também, perceber elementos de uma compreensão de educação na perspectiva libertadora, nas primeiras páginas do **Projeto Político Pedagógico** da escola, quando na justificativa para a criação da escola/projeto encontra-se escrito:

Visando dar um atendimento de qualidade [...] foi implantado esse projeto permitindo a criança e o adolescente um ensino no período integral, oferecendo oficinas como atividades extraclasse, tornando uma escola mais humana e criativa, preparando o indivíduo em seu desenvolvimento integral da

personalidade e sua participação na obra do bem comum. (PPP, 2000, p.10)

A preocupação com a formação integral dos alunos, numa visão crítico-humanizadora para atender a critérios de qualidade social está presente tanto nos documentos quanto nos discursos da equipe pedagógica da escola. Essa postura pode ser identificada na fala da **Coordenadora Hortênci**a:

O ser humano, o aluno, precisa ser visto inteiro. Nós temos uma prática pedagógica que vê o aluno em gavetinhas: agora é a matemática, agora é o português, agora é a história [...], agora o aluno tem de ser bom aluno, depois ele vai ter que ser bom cidadão e aí nós vamos separando tudo [...], essa realidade precisa ser mudada.

Por outro lado, a **Coordenadora Orquídea** corrobora com a idéia de que a escola, apesar de suas contradições, tem a possibilidade de contribuir com o processo de formação de *“um sujeito autônomo, criativo, argumentativo, consciente. Sem medo de lutar, de buscar e enfrentar os desafios da vida.”*

Nessa mesma direção, encontra-se a filosofia que rege a ação pedagógica na unidade escolar presente no **Projeto Político Pedagógico**. Dando ênfase ao pressuposto do diálogo, apresenta indicações para a construção do trabalho educativo com características marcadamente democráticas. Isso fica evidenciado no trecho seguinte:

A Escola [...] busca através do trabalho conjunto encontrar caminhos que possibilitem o surgimento de cidadãos contextualizados, num mundo de profundas mudanças, onde a liberdade e a responsabilidade serão a base e os parâmetros para a construção do conhecimento e da formação integral do ser. Isso implica no diálogo para a discussão sobre as regras, tendo definido os papéis (aluno e professor) sabendo que tipo de cidadão se quer construir [...] (PPP, 2000, p. 11).

Penso que o grande desafio que se estabelece a partir deste pressuposto filosófico da educação é o de se verificar como ele se materializa no espaço da ação educativa na escola. Parece-me muito claro que o documento aponta para a uma dimensão ideal, para a dimensão daquilo que deveria ser organizado enquanto proposta de prática educativa. Entretanto, é comum existir um espaço vazio entre o pensado e o que efetivamente se verifica na prática. Neste sentido, o desafio pela

construção do espaço entre o pensado, sonhado e o idealizado e a prática efetiva, se apresenta como de primeira ordem na concretização do que Freire se refere como “práxis educativa”.

Ampliando as reflexões, pode-se encontrar nos princípios pedagógicos apontados pelo **Projeto Político Pedagógico** da escola, indicativos de compreensão da educação para além de uma proposta baseada na racionalidade técnico-instrumental, com ênfase na preparação para o exercício da cidadania:

[...] a educação desenvolvida na escola, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (PPP, 2000, p.6).

Ao propor uma educação que vá além da qualificação para o trabalho, mas que privilegie também a construção da consciência cidadã ativa, inspirada nos ideais da liberdade e da solidariedade humanas, os princípios pedagógicos da escola, indicam a dimensão política da educação. Contemplar a dimensão política da educação, significa assumir uma postura crítica diante da realidade social e histórica, e não se deixar corromper pelos indicativos de uma suposta neutralidade educativa comprometida apenas com a formação mecânica, descontextualizada e acrítica dos educandos com vistas ao trabalho demandado das exigências do mercado.

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e científica que caracteriza o mero treinamento (FREIRE, 2000, p.43-44).

Ampliando as discussões, o **Projeto Político Pedagógico**, depois de fazer menção ao diagnóstico social dos educandos que freqüentam a escola – e que discuti acima, no eixo “concepção sócio-política” aponta para o que denomina de missão da escola:

[...] entende-se a necessidade do repensar a missão da escola, dentro das Diretrizes Curriculares e da LDB, das quais percebemos o encontro com nossas perspectivas, pois buscamos a concretização dos novos paradigmas em função da melhoria da qualidade do ensino, entendendo que a qualidade escolar é universal, devendo atender a todos. É nos objetivos educacionais que buscamos formar para a cidadania construtiva. Isto é, não queremos apenas o ingresso para esta

sociedade, queremos a transformação, sabendo das lutas e desafios; daí repensar a ação didática: os conteúdos que ensinamos, a orientação metodológica, os recursos didáticos, a avaliação, a própria organização curricular.

É necessário que entendamos que uma escola cidadã deve em primeiro lugar ter um ensino de qualidade, hoje mais do que nunca, criar condições para o desenvolvimento de competências e habilidades, sem ignorar a realidade, o presente, através da consciência profissional e social. (PPP, 2000, p. 9, grifo do autor).

Este trecho da missão da escola, citado a partir do Projeto Político Pedagógico, toca em alguns pontos dos encaminhamentos pedagógicos que considero de muita relevância para a educação emancipadora. Ao se referir à “melhoria da qualidade do ensino”, menciona o aspecto da universalidade dessa qualidade, no que entendo estar contida a proposta de superação de um modelo de escola dual (GRAMSCI, 1995). Ou seja, escola de formação integral para atender as classes dirigentes e escola técnica e instrumental para atender as classes trabalhadoras segundo as necessidades do mercado.

Uma proposta de qualidade dessa natureza implica na possibilidade de “formar para a cidadania construtiva” e assim, viabilizar processos de transformação social e não simplesmente ou acriticamente de acúmulo do conhecimento historicamente construído. Isso fica claro na passagem que aponta: **“É nos objetivos educacionais que buscamos formar para a cidadania construtiva. Isto é, não queremos apenas o ingresso para esta sociedade, queremos a transformação [...]”**. E para a concretização de todo este contexto, a missão da escola propõe audaciosamente, a necessidade de **“[...] repensar a ação didática: os conteúdos que ensinamos, a orientação metodológica, os recursos didáticos, a avaliação, a própria organização curricular.”**

Apesar de as sinalizações da missão da escola apontarem para um repensar de todo o processo pedagógico, incluindo conteúdos, metodologias e a “própria organização curricular”, a fala das educadoras, nas entrevistas concedidas revela, em linhas gerais, uma preocupação com a mudança mais no sentido das metodologias de condução das aulas, do que propriamente uma revisão curricular, que implicaria inclusive o repensar dos conteúdos. As mudanças nas metodologias das aulas, segundo as educadoras, dinamizaria o trabalho pedagógico, facilitando o processo de assimilação e memorização dos conteúdos, como fica entendido na fala

da **Coordenadora Hortência** quando esta expressa o seu entendimento sobre o que seria uma educação emancipadora:

Fazer com que a metodologia da aula, do dinamismo dentro da escola, não seja passiva, mas que o aluno aja, possa exercer a criatividade, o seu dinamismo, ter ações, não ficar limitado ao senta, escreve, copia e faz a prova, mas que ele possa participar ativamente do conhecimento, da aquisição do conhecimento.

Neste mesmo sentido, a **Professora Margarida** argumenta: “*Eu acho assim, que o primordial pra nós é termos cursos voltados para o que nós precisamos, para a nossa prática pedagógica [...]*” e a **Coordenadora Camélia** também chama a atenção:

O que a gente tem entendido ultimamente é assim: o pessoal anda meio que enfiado de teoria, teoria, teoria, principalmente porque quem vem ministrar os cursos de formação, não coloca aquela teoria de uma forma de fácil acesso ao professor. Então parece que o pessoal está meio enjoado disso. Então eles querem prática, prática, porque o professor tem esbarrado lá na escola, na questão prática mesmo, de transformar aquele conteúdo teórico, chato de repente, numa coisa prazerosa. E a maioria com que eu tenho conversado e que eu tenho entendido também, é que seria muito interessante que os cursos fossem mais na parte prática, ou que se fossem teóricos que fossem uma teoria mais próxima do professor, que não fosse tão distante. Porque você já sai de uma graduação, onde você teve uma enxurrada de teoria, você vai pra uma pós e é uma enxurrada de teoria, sem ter prática. Então quando você sai, você só tem a teoria e aí você vai pro chão da escola, onde você vai tentar adquirir uma prática. Então se esses cursinhos são cursinhos de final de semana ou de uma manhã ou uma tarde, se eles trouxessem mais o prático para o professor, eu acho que ele ficaria bem mais embasado para trabalhar o que tem que trabalhar dentro da escola.

Quando as educadoras ressaltam o que chamam de “prático”, estão fazendo referências às metodologias, dinâmicas de grupo, entre outros recursos didáticos e

metodológicos para a condução da aula e a “aplicação” dos conteúdos previstos. Ressaltam também uma dicotomia bastante acentuada entre o conhecimento teórico e a prática efetiva, revelando uma dificuldade bastante efetiva da compreensão da unidade indissociável dessas duas dimensões do conhecimento. Freire (2003) traz subsídios teóricos a esse respeito argumentando que não basta apenas uma postura diferenciada do educador no sentido de inovar as metodologias de ensino para que se concretize verdadeiramente uma educação libertadora. O que realmente é preciso é uma nova postura em relação ao conhecimento e a visão sócio-política da educação. O autor afirma que:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2003, p.48).

Em alguns poucos momentos da fala das educadoras foram percebidos questionamentos acerca da natureza dos conteúdos oferecidos. A fala da **Professora Margarida** contempla essa discussão quando afirma que:

[...] eu vejo assim, que a gente trabalha muito fora da realidade do aluno [...] nós acabamos pegando tudo meio pronto, sem muito planejamento. No nosso caso, a Secretaria da Educação manda os projetos para desenvolver, e isso não dá espaço para a escola ver a necessidade de desenvolver os projetos dentro da própria escola, dentro da realidade, dos anseios dos alunos. [...]. Eu penso que nós estamos ensinando coisas que na verdade não estão estimulando os alunos, não estão deixando os alunos com prazer em estudar, em querer estudar.

Ao se pronunciar a **Professora Margarida** direciona sua reflexão a uma discussão imprescindível para a pedagogia da autonomia, que é precisamente o respeito pelo educando no que se refere ao saber que ele traz para a escola. As experiências de vida dos alunos, são as manifestações de sua construção sócio-histórica e, sendo assim, desconsiderá-las seria o mesmo que negar a sua condição existencial. Por esse motivo, não há como conceber uma educação que priorize o protagonismo histórico-social do sujeito, que desconsidere essa experiência. É a

“leitura do mundo” que deve estar em consonância com a “leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p.11). Isso não significa que Paulo Freire esteja sugerindo que a escola deva trabalhar somente ao nível da cultura popular, mas que deve partir da problematização dela para empreender o seu caminhar para o saber científico, e isso implica uma ressignificação curricular por parte das escolas. Willms e Carvalho (2008, p.25) lembram que “ao problematizar o mundo, o educando é levado a reconhecer a sua própria condição humana, e essa reflexão lhe fornecerá as ferramentas para empreender o caminho crítico existencial.”

É justamente com este intuito que a escola comprometida com a emancipação e autonomia de seus alunos têm de partir do contexto e conhecimento do educando, para depois promover a sua superação, no sentido da síntese dialética e não a sua simples negação. Nesse sentido, Vale (1999, p.64) argumenta que “para superar o que a criança traz para a escola é preciso partir da experiência prévia dos alunos e nunca do saber escolar ou da sabedoria docente. O saber escolar é ponto de chegada, não ponto de partida da ação pedagógica.”

Em outro momento da sua fala, a **Professora Margarida** retoma essa discussão ampliando-a:

É isso o que eu tenho falado. Nós precisamos nos voltar para a realidade dos alunos. Essa formação deles deveriam ser mais em cima do que eles vivem. Claro que a gente sabe que tem coisas que não podem ser mudadas. Por exemplo, que temos que prepará-los para o vestibular. Mas dentro dessa formação, se nós trabalharmos a afetividade deles, eles terão, assim mais conhecimento pra verem uma questão, até uma questão do ENEM, do vestibular, porque eles já estão bastante voltados para isso. Então, o que é que nós temos que fazer? Nós temos que também trabalhar o eu professor, para mudar a nossa didática, pra sair do livro didático, sair das coisas prontas que chegam até nós, que estão aí planejadas por outros: “começa com isso, termina com aquilo”. Você tem um caminho traçado por alguém, então se o professor não tem uma percepção do querer, do querer mudar isso, não teremos resultados. A maioria já está tão acomodada e descrente em relação a esse sistema, que eles vão olhando as coisas e vão dizendo: assim está bom, assim está bom. Eu penso que tem que acontecer uma mudança

muito grande da nossa parte e também do poder público em acreditar que o professor é capaz, o poder público e outras autoridades.

Apesar de o questionamento da professora estar remetido aos conteúdos ensinados, fica claro que o direcionamento proposto está ainda voltado para uma mudança nos encaminhamentos didáticos, das metodologias de condução da aula, e na possibilidade de adaptação de determinados grupos de conteúdos à realidade do aluno. Não está contemplado o questionamento da natureza e das ideologias desses conteúdos oferecidos, portanto, entendo que nessa atitude o que se empreende é uma despolitização da educação. Tendo presente que uma das funções primeiras da educação emancipadora está justamente na viabilização da compreensão crítica da realidade – isso em virtude de que a educação tem “como missão a orientação no mundo e, portanto, educar é um ato de conhecimento e não de memorização” (WILLMS; CARVALHO, 2008, p.25) – fica evidente que a proposta almejada pela educação libertadora é a desmistificação – no sentido da conscientização – das ideologias subjacentes aos conteúdos estudados. E este é um ato eminentemente político. Só assim é que se poderia almejar a transição de uma “consciência ingênua” do contexto das relações sociais, do mundo e da natureza, para uma “consciência crítica” (FREIRE, 2007a), por isso revolucionária, transformadora. As metodologias de condução das aulas, fortemente presentes nas preocupações das educadoras, tem papel importante sim, mas como instrumentos para a viabilização dessa proposta de educação emancipadora, como argumentam Willms e Carvalho (2008, p.30): “as técnicas de ensino são possibilidades metodológicas de problematização do mundo, das idéias e das coisas; são formas metodológicas de promover o questionamento, pois o que se pretende é a leitura crítica do mundo.”

Penso ser importante ainda perceber que quando a **Professora Margarida** afirma, “*a gente sabe que tem coisas que não podem ser mudadas. Por exemplo, o fato de termos que prepará-los para o vestibular*”, toca em um ponto polêmico e dilemático para os professores e, ao mesmo tempo, empecilho para a efetivação de propostas emancipadoras de educação. Isto porque, ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade de uma educação voltada para a formação integral e autônoma do educando, existe, por outro lado, uma pressão social e econômica –

verificada nos exames de vestibular e outros tantos exames seletivos, que em sua natureza traduzem uma visão individualista e competitiva da sociedade – que obriga os educadores a lançar mão de técnicas “bancárias” de educação. A memorização pura e simples de um conjunto de conteúdos se torna necessária, porque o aluno precisará deles para “se sair bem” nos tais exames.

Ainda em relação à compreensão do que seria uma educação de qualidade, a **Professora Rosa** questiona o que se entende por “qualidade da educação”, trazendo para a discussão qual o posicionamento de objetivos que a escola deve assumir frente à sociedade: formar para o exercício da cidadania crítica ou formar para o mercado?

A escola precisa definir que tipo de atividade ela quer e que objetivo ela tem: se é formar, preparar cidadãos críticos pra sociedade ou simplesmente meros decorebas, aqueles alunos que sentam copiam e decoram “tudo bem bonitinho”. Então tem que englobar uma visão geral a direção, a coordenação, os professores, todos que fazem a escola em si, que é uma estrutura toda.

A problemática apontada pela Professora Rosa é muito séria. A escola precisa afinar o seu discurso com a sua prática. Se o que se busca é uma educação comprometida com a formação autônoma do indivíduo, e com ele a formação autônoma da sociedade, a escola precisa tomar a coragem de refletir criticamente sobre suas estruturas e transformá-las. O que não pode acontecer é assumir um “discurso progressista” e uma “prática reacionária”. Como argumenta Vale (1989, p.43): “ao educador de hoje, a opção está colocada: ou se faz da educação um processo de domesticação, conservando as estruturas iníquas, ou se opta por uma educação libertadora, que acredita na transformação.”

A “opção” colocada ao educador, que Vale faz referência, na verdade se configura como um imperativo ético-político para a educação, nos dias de hoje. Freire (2000, p.43) insiste que o educador não pode mentirosamente se declarar neutro diante da sua prática educativa, isto porque, toda prática educativa é, pela sua própria essência constitutiva, um ato político. O que não significa dizer, por outro lado, que o educador por assumir-se politicamente em relação à educação tornar-se-á um manipulador, ao contrário

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos que fazer então, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (FREIRE, 2008, p.25).

Sendo assim, assumir-se enquanto educador com a construção de um mundo de relações mais justas significa se comprometer politicamente com uma educação emancipadora. Declarar-se um educador neutro, prefigura também uma tomada de posição, mas em favor da manutenção de uma ordem “feia”, alienadora e promotora do “ser menos”, ou seja, “[...] toda neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida” (FREIRE, 2002b, p.114).

Dando continuidade as reflexões tomadas a partir das falas das educadoras, é possível perceber uma relativa preocupação com a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que acenam positivamente para a disposição no empreendimento da mudança. As educadoras destacam a necessidade de ampliação teórica que as permitisse uma avaliação mais consistente das suas próprias práticas pedagógicas. Esta constatação pode ser observada na fala das educadoras:

Às vezes a gente erra por falta de conhecimento, por falta de alguém nos dizer: olha se você for por esse caminho, com certeza teus objetivos serão alcançados. Professora Margarida

Vontade de fazer um bom trabalho a gente tem, no entanto outros fatores como a colaboração do poder público também é importante. Professora Angélica

Eu sinto que o professor quer, o professor tem uma vontade muito grande, mas ele tem dúvidas. Dúvidas sobre como fazer o aluno ser autônomo no seu pensamento, na sua criatividade. Coordenadora Orquídea

Essa problemática apontada pelas educadoras remete a um dos objetivos iniciais da pesquisa: “oportunizar espaço de discussão teórica que possibilite a avaliação e auto-avaliação das concepções educativas dos professores”, no intuito de que o aclaramento dessas concepções educativas feita com e pelos professores possa constituir-se em motivação para a transformação da educação na perspectiva da emancipação e autonomia do ser humano.

Retomando a fala das educadoras acima apresentadas, pode-se perceber que existe a disposição e o objetivo de uma ação educativa de qualidade em conformidade com as linhas teóricas que regem a unidade escolar e que para isso mudanças ou transformações na ação educativa precisariam ser efetuadas. Por outro lado, fica evidente, também, que não há clareza quanto à natureza, profundidade e contextos dessas mudanças ou transformações. Além disso, as preocupações com a qualidade da educação remetem a questões pontuais dos processos de aquisição de conteúdos, e não contemplam de maneira mais específica o compromisso político e ético de transformação das relações sociais, que são o fundamento maior de uma educação libertadora. Em momento algum, as educadoras expressaram preocupação com as ideologias que determinados grupos de conteúdos ensinados trazem implícitos.

É nesse sentido que penso, mais uma vez, que a oportunização de tempo e espaços de formação continuada dentro da perspectiva da educação para a autonomia, com o aporte teórico freireano, configurar-se-iam em importantes instrumentos de reflexão e ressignificação da ação educativa, atendendo verdadeiramente aos ideais da educação transformadora. Tendo clareza de que estes espaços têm de ser pensados dentro da própria escola. Isto por entender que, quem pode empreender reflexões verdadeiramente efetivas sobre os problemas, limites e percalços da educação são os sujeitos partícipes do processo educativo, nos espaços que lhes são próprios. A **Coordenadora Hortência** alude a essa questão quando afirma: *“eu penso que o caminho seria este: tempo para pensar a educação e isso dentro da própria escola [...] um momento para a reflexão sobre a educação.”*

Quando se trata de uma compreensão teórica acerca dos pressupostos essenciais da educação libertadora, emancipadora fica evidente que há certa facilidade de compreensão por parte dos professores e equipe diretiva, tanto é, que aparecem bem explicitados na documentação que rege a escola.

Por outro lado, quando se atenta para as concepções acerca do que seja uma educação de qualidade e uma educação emancipadora, a partir das entrevistas com as educadoras, percebe-se que estas concepções encontram-se ainda circunscritas a uma compreensão pedagógica isolada ou neutralizadas do seu contexto sócio-político. Embora subjacente a prática pedagógica, de qualquer natureza, está uma

concepção de educação, homem, sociedade. Isto porque a prática pedagógica é indissociável do projeto político-educativo idealizado pelo educador. É precisamente neste sentido que argumento que não há possibilidade de se pensar mudanças ou transformações nas práticas educativas, sem antes, ou então simultaneamente, promover a reflexão crítica sobre as concepções educativas que servem de substrato teórico-ideológico das referidas práticas.

Penso que aqui reside um dos grandes desafios a ser enfrentado na efetivação de uma educação verdadeiramente libertadora. O processo de conscientização entendido, no contexto presente, como possibilitador da emancipação humana, não poderá ser efetivado junto aos educandos, se ele não for empreendido igualmente, e ao mesmo tempo, pelos professores. No entanto, é importante ter clareza que o simples fato de tomar ciência ou desvelar uma determinada realidade, não significa necessariamente que se tenha efetivado a conscientização. É imperioso que se preste atenção a advertência de que:

[...] se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 2002b, p. 171-172).

É por isso que entendo que o fato de os princípios da educação para a autonomia aparecerem em toda a documentação da escola e, também, em determinadas falas das educadoras, isso não significa necessariamente que na prática efetiva esteja se concretizando.

O “desvelamento da realidade” a que Paulo Freire faz referência é uma das dimensões desse processo, pode-se dizer que é o primeiro passo. Entretanto, se ficar só nessa etapa, efetivar-se-á apenas como um idealismo ingênuo, descontextualizado social e historicamente e, principalmente, despolitizado em suas relações de poder. Este contexto educacional tende a ser perverso e perigoso porque inviabiliza o projeto da verdadeira educação libertadora, que só se efetivará verdadeiramente na práxis, ou seja, na conscientização/ação transformadora da realidade. Freire (2002b, p. 172-173), mais uma vez nos adverte que

Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais.

Neste contexto, entendo que a formação docente, que emerge neste trabalho como possibilidade de ressignificação das concepções educativas no intuito de transformação da educação, deve ser construída a partir do contexto da própria escola onde estão inseridos os educadores, tomando as situações problemáticas do cotidiano escolar como os elementos para essa formação. (CARVALHO, 2005). Assim, o que se pretende é uma inversão do que normalmente se faz na formação de professores. É comum pensar que a formação dos professores deve ser exercida antes e externamente ao seu ambiente de trabalho, para que ele possa então buscar as respostas para as situações que lhe são problemáticas. Na perspectiva que aqui defendo o processo deve partir das situações cotidianas para se construir as bases da formação (IMBERNÓN, 2009; 2010). Nesse sentido a formação deixa de ser “para” os professores, e se torna formação “com” os professores “no” contexto em que se inscreve. Carvalho (2005, p. 200) corrobora com essa discussão quando argumenta que

Dinamizar um programa de capacitação docente em serviço na unidade escolar pode significar estabelecer uma prática de estudo, de reflexão e de avaliação permanente da opção assumida, precipuamente a de colocar-se sempre numa atitude aberta à aprendizagem. O universo do cotidiano da escola, especialmente a sala de aula, deve ser usado e compreendido como espaço de ensino na perspectiva do processo da construção da competência docente.

Tomando esse referencial de reflexão é que me embrenho na tarefa de compreender as falas das educadoras. Ao manifestarem o seu entendimento sobre o que seria uma educação de qualidade as educadoras se ativeram a enumerar fatores condicionadores de uma educação de qualidade.

Eu acredito que pra ter uma educação de qualidade [...] nós professores temos que ter um tempo mais exclusivo, para trabalhar [...] dentro desse tempo eu vou ter formação continuada, eu vou ter tempo pra eu estudar, tempo pra eu buscar, mas pra isso eu tenho que ficar em uma escola só e ganhar pra isso, para conseguir me deter só naquele ambiente de trabalho. Professora Margarida

Eu acredito que uma educação de qualidade seria basicamente isso: acreditar no aluno e qualificar o professor.
Coordenadora Hortência

Na verdade eu penso assim: pra se ter uma educação de qualidade, primeiramente o professor teria que ser bem remunerado, pra ele ter incentivo, pra ele se sentir motivado a ir buscar, pra se aperfeiçoar. Depois [...] na escola você teria que ter suporte, ter autonomia para você desenvolver os seus projetos, tuas idéias. Ter uma bagagem grande de recursos e, enfim, ter uma troca de experiências, que eu penso ser fundamental, dentro da própria escola.
Coordenadora Orquidea

No meu ponto de vista, para se ter uma educação de qualidade, o professor tem que estar qualificado. [...] E a educação está cada vez exigindo mais qualificação e infelizmente os professores não estão tendo. Então eu acredito que pra gente ter uma educação de qualidade tem que saber qualificar o professor [...].
Professora Rosa

Percebe-se na fala das educadoras que há uma compreensão e uma constatação de vários fatores que influenciam diretamente na qualidade da educação. É interessante de se observar que o fator que mais se destaca é o relacionado à formação dos professores. Fica muito claro que, segundo as educadoras, a qualidade da educação está diretamente relacionada com um professor “bem formado”. A fala das educadoras revela a existência, uma necessidade premente de ampliação dos quadros teóricos de referência dos professores. Referenciais teóricos estes, que pudessem se constituir em elementos de “re-flexão”, e ressignificação das concepções pedagógicas e assim poderiam alicerçar a concretização da proposta libertadora de educação. É neste sentido que penso que uma proposta de formação de professores construída a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire atenderia de maneira significativa aos anseios de formação externada pelas educadoras.

Podem-se encontrar indícios dessa necessidade de ampliação teórica, não só nas falas das educadoras, mas também nos indicativos da proposta pedagógica vinculada ao **Projeto Político Pedagógico**, que argumentando sobre a execução dos objetivos da escola, deixa claro que;

É nessas condições que precisamos de instrumentos de análise, planejamento, e condução da ação educativa da escola, ou seja, professores com propostas claras sabendo e planejando: o quê, o quando e o como ensinar e avaliar em coerência com seus objetivos, de acordo com as necessidades (PPP, 2000, p.10)

E dando continuidade a essa reflexão, tomando a possibilidade de que os alunos poderiam construir sua autonomia por meio de um conhecimento construído na relação estabelecida com o objeto e com o meio onde vive. Para tanto, destaca no Projeto Político Pedagógico que para que a educação tenha uma qualidade social, faz-se necessário investir na formação dos professores.

Daí também a necessidade de aprimoramento, iniciando pelos próprios educadores e se estendendo a toda a comunidade, promovendo uma forma mais eficaz para que os desafios se tornem instrumentos de comprovação do desenvolvimento das nossas capacidades. (PPP, 2000, p.10)

Por sua vez, retomando os trechos das entrevistas com as educadoras acima citados, que versam sobre o entendimento do que seja uma educação de qualidade, pude constatar que não refletem, ou não fazem menção, de maneira mais contundente, aos aspectos conceituais da qualidade educativa. Apontam, isto sim, indicadores para a falta de qualidade, e não o que seja uma educação de qualidade. Cabe lembrar, uma vez mais, que os indicadores de qualidade da educação que subsidiam esse trabalho estão ligados aos componentes políticos, éticos e estéticos de transformação social e não simplesmente na aquisição e memorização de determinado grupo de conteúdos.

Isso me leva a inferir que esta falta de clareza teórica, tenderia a se materializar na prática pedagógica das educadoras. O que, por sua vez daria corpo e significado a uma prática pedagógica, carente dos pressupostos da qualidade social discutida neste trabalho. Isso em virtude de compreender que uma prática efetivamente libertadora exige, necessariamente, a sua significação e reflexão na teoria, e a teoria encontra sua natureza essencial na prática, traduzindo assim, o que entendo pela práxis freireana.

Continuando as reflexões, em alguns momentos, identifica-se a tentativa de abordagem de aspectos do que seria a qualidade da educação, o que pode ser verificado na fala da **Professora Margarida:**

Eu acredito que uma educação de qualidade é em primeiro lugar uma troca de experiências, uma troca do dia a dia, do cotidiano entre aluno e professor.

Pode-se perceber na fala da **Professora Margarida** o aspecto da positividade da relação entre professores e alunos, o que favoreceria a dialogicidade e neste sentido a “troca de experiências” entre ambos. Essa idéia pode ser compreendida como uma tentativa de superação da idéia de simples transferência de conteúdos feita pelo professor para o aluno.

Já a fala da **Coordenadora Camélia** traz para a reflexão a idéia de qualidade da educação como o desenvolvimento de uma educação que desenvolvesse uma atitude crítica e compreensiva do mundo. Tal atitude que se contraponha ao ideário de educação da racionalidade técnica:

Eu penso que uma educação de qualidade seria aquela que [...] levasse os alunos a chegar, digamos assim, no ensino médio e no mercado de trabalho e pudessem [...] interpretar o que eles estão fazendo que eles conseguissem ir para o mercado de trabalho preparado para o que irão enfrentar. É, também, no Ensino Fundamental, que eles pudessem pelo menos ler, entender e interpretar realmente o que está se falando, o que está se vivendo naquela idéia [...]. Antigamente, era uma coisa mais técnica mesmo, lia respondia e tal. Ai nós viemos para uma fase de “vamos interpretar”. A partir de então virou um oba, oba, acabou que ninguém interpreta mais nada. Eu acredito que a qualidade seria isso, que o sujeito pudesse aprender, tirando daquilo que está sendo ensinado, o aprender dele, o entender dele. [...] Que daquele saber que ele está vendo, ele ter o seu saber. É bem complexo isso e até por isso que de repente a nossa educação está do jeito que está, talvez não estejamos conseguindo chegar nesse ponto não [...]. **Coordenadora Camélia**

No entanto, mesmo esboçando alguns indicativos positivos, pode-se constatar que as falas das educadoras são reveladoras de que os pressupostos conceituais a respeito do que seria uma educação emancipadora, promotora da autonomia, portanto de qualidade social, ainda são bastante frágeis.

Ainda, em alguns outros momentos da fala das educadoras, como os abaixo apresentados, podem-se constatar indícios de compreensão a respeito da educação emancipadora. Nas considerações da **Professora Rosa** podem-se encontrar indicativos nessa direção:

O professor deve preparar o aluno para não ser aquele aluno que vai lá e decora. Uma coisa, pra mim está interligada a outra, se o professor está bem qualificado ele vai buscar caminhos para que ele consiga preparar a aula, para que o aluno tenha essa visão, não ser aquela coisa da decoreba, mas um aluno crítico, aquela aula crítica, sem ser aquela coisa de repetir várias vezes, da decoreba. Por o aluno para sair da sala de aula para buscar, aplicar, questionar, fazer o aluno pensar em todos os sentidos. [...] O aluno tem que expor aquilo que ele pensa, aquilo que ele realmente entendeu. Quando eu fiz magistério a filosofia e a didática traziam isso. Não ficar preso àquela coisa: “quem descobriu o Brasil?” Sair disso, ver, entender, saber realmente, ter a opinião dele. “Eu penso isso e isso, porque eu vejo isso e isso”, os pontos negativos e os positivos. Sair da decoreba. [...] A partir do momento que eu consigo formar um aluno que saiba ser crítico, ele não vai acreditar numa pessoa que diz que vai dar quatro mil casas em um ano. Isso não existe, então começa daí, formar um aluno que pensa, que saiba entender: “não professora, essa história de quatro mil casas é impossível”. [...] É nesse sentido que eu vejo [...].

A **Professora Angélica** ao expor o que entende por uma educação para a emancipação afirma que:

Ter liberdade. Em minha opinião, a emancipação começa com a liberdade, porque, às vezes, eu falo em democracia, mas essa democracia está sempre entre aspas. [...] Tem que formar o aluno crítico, mas isso nem sempre é possível. Até mesmo nós professores, às vezes a gente se depara com certos alunos que vêm falar pra gente e a gente se assusta. Tem sempre aquele aluno pacato, que sempre ouve o que a gente fala, mas quando eles falam realmente o que querem a gente não aceita, não quer ouvir. Então parte de nós também. Eu penso que precisamos dar mais liberdade aos alunos para

que eles possam falar o que pensam, expor o seu pensamento, e que nós professores saibamos aceitar, seria isso.

Em suas considerações a **Professora Angélica** aponta para a compreensão de que os processos de emancipação se dão na medida em que se efetiva a liberdade. Assume um tom de autocrítica, ao trazer uma realidade da escola, que é a de se falar em liberdade e democracia em um discurso ideal, mas a prática efetiva, real, não se coadunar com tal discurso. E o que se vê, na maioria das vezes, é a postura autoritária do professor diante das indagações dos alunos, desestimulando a criatividade, a responsabilidade e o poder de decisão dos alunos, condições imprescindíveis para a construção de experiências de emancipação e autonomia. Freire (2002a, p.121), lembra neste sentido que “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.”

Em outro momento de sua fala a **Professora Angélica** amplia essa idéia de emancipação como liberdade argumentando que é função da escola assegurar a liberdade do aluno.

Acredito que é mais ou menos isso que eu falei, a escola precisa dar liberdade ao aluno, aceitar o aluno, que ele seja crítico e não podá-lo. Porque na maioria das vezes, como eu já falei, eles são podados. Não pode ser isso, eu acho que a escola também não deveria fazer isso. Ela precisa dar mais liberdade ao aluno pra que ele fale o que ele pensa realmente, o que ele quer, que possa se tornar crítico [...].

A **Professora Angélica** ao trazer como entendimento de educação emancipadora, a idéia de “liberdade”, traz para o debate a crítica à “educação bancária” e a necessidade de superação da educação que silencia o aluno em nome da transmissão e memorização de conteúdos. Neste sentido, é interessante a reflexão apontada por Vale (1998, p.64):

Será neste contexto de crítica à “educação bancária”, à educação tradicional que não abre espaço à voz do aluno, à participação do jovem no auto-processo de aprendizagem, que Paulo Freire mostrará a inadequação da Pedagogia da Transferência centrada numa gnosiologia que vê no ato de conhecimento a transmissão assimétrica do saber acumulado do docente para o aluno. Na pedagogia da transferência não há diálogo, não há simetria de ações do professor para o aluno e deste para o professor, não

há clima de partilha do conhecimento, de comunhão entre o mestre e os discípulos, não há lugar para a problematização, para a discussão esclarecedora e a investigação coletiva da verdade.

Tanto a **Professora Angélica** quanto a **Professora Rosa**, apontam para o desenvolvimento da criticidade do aluno como forma de emancipação. Apesar de ambas as professoras não deixarem claro o que entendem por um aluno crítico, entendo que suas falas acenam para fatores importantes para os processos educativos emancipadores.

Já a **Coordenadora Camélia** expressa uma compreensão de autonomia mais voltada para os aspectos da auto-gerência dos processos de aquisição do conhecimento:

Se o aluno desenvolver a capacidade de interpretar, se ele fizer o seu aprendizado, do aprendizado que ele está recebendo, se ele fizer o seu entender daquilo que ele está aprendendo, ele já vai aprender a interpretar, a pensar e começar a formular o seu jeito de pensar, o seu jeito de agir e ser, com tudo isso, autônomo naquilo que ta fazendo.

Seguindo suas considerações, em outro momento de sua fala, percebe-se que a coordenadora conduz seu entendimento de autonomia e emancipação para aspectos relacionados a uma racionalidade instrumental:

Quando eu falo de autonomia, eu penso que autonomia é você fazer o que tem que ser feito, na hora que tem que ser feito, não fazendo acima de tudo e de qualquer coisa, não é isso, mas fazer o que tem que ser feito e pra isso a pessoa, pra ter autonomia, precisa realmente ter o direito de escolha, ter o direito de decisão e aí esse ambiente tem que ser, nesse sentido, um ambiente que ofereça a ela a possibilidade de ser autônoma. [...] Penso que o professor tem que ter também uma assistência contínua, ele não pode ser largado “ao léu”. Por exemplo, se ele fez uma graduação e depois nunca mais voltou a estudar, ele também não vai ter condições de exercer sua autonomia. Para você ter autonomia você tem que ser uma pessoa sensata também, ninguém vai dar autonomia pra uma pessoa que não sabe o que ta fazendo. E pra saber o que está fazendo a pessoa tem que ter assistência. Então se ele tiver dentro da escola esse ambiente que favoreça essa autonomia dele ele também vai conseguir passar isso pro

aluno, porque nós só conseguimos ensinar o que nós aprendemos, o que a gente vive. E se nós não vivemos essa autonomia, também não conseguiremos passar para o aluno. Então aí, se você aliar esse ambiente da escola que favoreça isso e, também, uma formação continuada que dê isso ao professor, que o ajude a dizer: “Eu sei o que eu estou fazendo e porque estou fazendo” [...]. **Coordenadora Camélia**

A coordenadora demonstra em sua fala, a compreensão de autonomia como possibilidade e liberdade de tomada de decisão individual diante dos acontecimentos cotidianos. Entendo que a idéia enfatizada pela professora está mais voltada para uma compreensão da autonomia na perspectiva da instrumentalização racional da ação: *“eu penso que autonomia é você fazer o que tem que ser feito, na hora que tem que ser feito [...]”*. Em sua fala, assim como das outras educadoras acima citadas, não estão contempladas as dimensões do compromisso ético, político e social de transformação das relações sociais, que um processo de emancipação e autonomia pressupõe.

Outro aspecto que se revela na fala da **Coordenadora Camélia** está relacionado com a necessidade de emancipação com vistas à autonomia em que deve estar envolvido o próprio professor. Segundo a coordenadora, o professor poderá contribuir com a emancipação dos educandos se ele próprio for sujeito em emancipação: *“Então se ele tiver dentro da escola esse ambiente que favoreça essa autonomia dele ele também vai conseguir passar isso pro aluno, porque nós só conseguimos ensinar o que nós aprendemos o que a gente vive.”*

Para a proposta de educação emancipadora, este aspecto, do “papel do professor” é de extrema importância, nos processos de emancipação, de concretização da educação libertadora. As relações que se estabelecem em um ambiente educativo, e aqui me refiro ao ambiente escolar, serão determinantes nos encaminhamentos de uma educação ou libertadora ou alienadora. E o professor nesse contexto, se apresenta como sujeito de grande importância, justamente porque dele é que partem os direcionamentos dessa relação. Relações que podem conduzir a espaços democráticos de participação, ou autoritários, dependendo da postura tomada pelo educador.

Neste sentido é que busquei dialogar e refletir sobre o que relataram as educadoras, no tocante a educação emancipadora, visando compreender quais são as concepções acerca do papel do professor que estão subjacentes nos seus discursos. As educadoras em suas falas trazem para a discussão alguns elementos das suas concepções do papel do professor dentro desse contexto.

Um primeiro aspecto que se apresenta, diz respeito à condução das atividades em sala de aula. Neste sentido a **Professora Angélica** afirma que:

O professor deveria fazer com que o aluno pensasse mais, fosse, buscasse o seu próprio conhecimento. Porque, às vezes, nós damos o conhecimento já pronto, pronto e acabado. E os alunos já estão mal acostumados com isso. Eles não querem mais pensar. Tudo o que você for dar, eles não estão interessados, não querem isso, não querem aquilo. Só querem a resposta pronta. E eu acho que está precisando mais é isso, fazer com que o aluno busque o seu próprio conhecimento, vá atrás daquilo que eles querem daquilo que é do seu interesse.

A **Professora Angélica**, ressalta a idéia do professor como o “instigador”, aquele que estrutura sua prática de tal forma que se torne provocativa, e leve o aluno a se tornar protagonista ou sujeito do seu processo de construção do conhecimento.

É importante ter presente que para Paulo Freire (1987), tanto o professor quanto o aluno são sujeitos no processo de construção do conhecimento: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.68). Partindo desse pressuposto, fica evidente que o processo de construção do conhecimento se dá na inserção dialética e comunicativa dos sujeitos com o objeto cognoscível. Neste sentido, Vale (1998, p.63) refletindo a partir da gnosiologia freireana chama a atenção para o fato de que “na situação educativa, educador e educando devem assumir o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível”.

A **Professora Angélica** apresenta ainda a constatação de que na prática efetiva o que se percebe é a concretização de uma atitude “bancária” de educação, em que “*nós damos o conhecimento já pronto, pronto e acabado*”. Essa atitude, segundo a professora, cria uma postura de passividade entre os alunos, e não de protagonismo, a ponto de estes já estarem “*mal acostumados*”, isto porque “*eles*

não querem mais pensar. Tudo o que você for dar, eles não estão interessados, não querem isso, não querem aquilo. Só querem a resposta pronta.” Essa atitude inibe a efetivação da verdadeira educação que se estabelece na interação dialógica entre professores e alunos. A comunicação constitui-se na verdadeira essência da educação, por isso o diálogo tem de ser considerado a única forma possível para a sua concretização. Como Freire (1977, p.69) bem expressou: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” E o professor que se queira comprometido com uma educação emancipadora, desempenhando o papel de instigador desse processo comunicativo/educativo/significativo precisa ter claro isso em sua prática pedagógica. Vale (1998, p.63) amplia essa discussão quando assegura,

A comunicação humana é, ao mesmo tempo, processo e produto coletivos, uma síntese de saberes e habilidades que precisam ser dominados pelos docentes interessados numa prática educativa emancipadora do ser humano que permita ao sujeito em aprendizagem apropriar-se do conhecimento construído historicamente numa relação dialética com a natureza e com outros seres humanos.

É precisamente, ao tomar o processo educativo como comunicação entre sujeitos – professores e alunos - que juntos e mediatizados pelo objeto de conhecimento ou pelo mundo, conduzem o aprendizado, que se pode entender a concepção pedagógica progressista de que o ensinar vai muito além do simples ato de transferir conhecimento. A simples transferência de conhecimentos não oportuniza a comunicação porque impõe o silenciamento de um dos sujeitos, aquele que recebe a informação. A voz é conferida apenas ao sujeito detentor de um conjunto de saberes, racionalmente organizado, a fim de ser transmitido e mais facilmente memorizado. Neste sentido, a situação e o contexto em que se inserem os sujeitos e o próprio conhecimento são desproblematizados e a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000, p.106) cede espaço à memorização mecânica e acrítica do conteúdo. A postura do professor na construção desse espaço de comunicação na perspectiva da não transmissão de conhecimentos e da incitação da referida “curiosidade epistemológica” é imprescindível, como adverte Freire (2002a, p.52): “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto a indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e

inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Na mesma direção estão as considerações de outras duas educadoras:

[...] O professor seria a pessoa que estaria ali acompanhando o processo da educação, direcionando, porque ele não pode fugir dessa função de direcionar, mas ao mesmo tempo, não fazendo sozinho todo esse processo, ele estaria só direcionando esse processo com o aluno, o que não é fácil.
Coordenadora Camélia

[...] que seja um professor dinâmico, porque eu acredito que o conhecimento vem, é adquirido, quando o aluno, e também nós adultos, buscamos pelo nosso próprio interesse. Então o professor deve ser aquele que vai provocar o aluno a buscar o conhecimento. Tudo o que é passivo não tem resultado. Talvez tenha momentâneo, memorizar alguma coisa, mas não se torna uma pessoa que vai crescendo. Não cria no aluno essa dinâmica de buscar sempre mais. Pra mim o professor é isso, ele tem que ser dinâmico.
Coordenadora Hortêncina

Já a **Professora Rosa**, ampliando essa compreensão do papel do educador, traz novos elementos para a discussão:

O professor tem que ser crítico também, ele tem que estar sempre se auto-avaliando, sempre buscando mais, revendo se ele está trabalhando da forma certa, se está buscando a cada dia coisas diferentes, coisas novas. O professor tem que ser uma pessoa crítica também. Não aquele crítico, que só sabe criticar, mas aquele crítico que diz: “será que isto está certo?” Se tiver um aluno na sala de aula que não entendeu a disciplina, ele volta na matéria e explica até o aluno entender. [...] Como eu às vezes falo: “eu falo, explico para o aluno, mas não tem jeito, ele não consegue fazer”, então preciso rever onde está o erro [...]. O professor precisa ir atrás e ver no programa o que está errado, precisa buscar a ficha do aluno, olhar, ver o que pode estar errado. Esse é o professor que realmente não está preocupado assim: “eu tenho uma aula por semana, eu tenho que entregar o material, eu tenho que entregar a nota”. Não, ele está

preocupado em saber se o aluno realmente aprendeu. E até para isso eu acho que a coordenação e direção têm que dar respaldo para o professor fazer esse trabalho, porque ficam muito preocupados com tempo: “nossa, dia trinta tem que entregar a nota”. Aí o professor vai lá, nem conseguiu terminar de corrigir, e vai lá e joga uma nota para o aluno. E assim, no dia do conselho o professor diz: “dá um sete, dá um cinco para esse aluno”. Por isso, eu vejo que no todo o professor quer, mas devido ao fato de a direção estar mais preocupada em entregar a nota porque tal dia tem entrega de boletins, ele não consegue. Então chega uma hora que o professor fala: “estou sozinho”, e joga a nota para o aluno. Somente a partir do momento em que todos da escola assumirem que o objetivo é a educação e não ficarem preocupados só com as datas, se preocuparem realmente em fazer o aluno aprender, mesmo que para isso passe duas, três semanas com aquele conteúdo, é que teremos uma educação melhor [...].

A **Professora Rosa** ressalta a necessidade de o professor ser, antes de tudo, um profissional crítico, comprometido com o processo educativo. Isto implica, segundo a professora, na capacidade de constantemente auto-avaliar o próprio trabalho, no sentido de refletir sobre os encaminhamentos que estão sendo tomados. Destaca ainda a necessidade de superação de uma concepção burocratizada da educação, que privilegia datas e regras em detrimento da construção de uma verdadeira aprendizagem dos alunos. Fato que acaba cerceando o trabalho do professor.

Dentro deste contexto ainda a **Professora Margarida**, ressalta o papel do professor, como intelectual capaz de pensar e refletir sobre a sua prática e a falta de credibilidade no professor por parte do poder público e das políticas educacionais:

Eu vejo assim, o professor é a peça chave. E eu percebo que as autoridades não têm percebido isso, e têm achado que nós professores não temos essa autonomia de fazer. Nós somos tratados como pessoas que não têm capacidade. Que as coisas que eles acham, que eles, um grupo de pessoas que está ali dentro de uma salinha com ar condicionado lendo, fazendo leis, acham que vão decidir e fazer por nós, porque nós não sabemos. Mas nós temos essa autonomia sim, e nós

podemos fazer essa emancipação, através das nossas aulas, através do nosso trabalho. Eu penso assim, o professor também tem que caminhar, também tem que buscar para não ficar “bitolado” só ali no seu mundinho, tem que estar sempre estudando, se aperfeiçoando mais, abrindo horizontes, levando os alunos a pensar, instigar os alunos para eles caminharem pra esse lado também. E isso está em nossas mãos e nós podemos fazer isso. Estamos caminhando, eu acho que já temos muito progresso.

Diante das ponderações feitas pelas educadoras a respeito do papel do professor na tarefa de concretização de uma proposta de educação emancipadora, considero que ainda se encontram numa perspectiva de um idealismo, bastante racionalizado. Existe a apreensão do contexto real com seus limites e suas inconsistências. Existe também uma primeira compreensão dos desafios e dos possíveis caminhos a serem trilhados para a superação da realidade, no sentido de sua transformação. Entretanto, penso que todas essas constatações, quando confrontada com as discussões empreendidas nos eixos e sub-eixos anteriores, evidenciam um caráter ainda muito teórico, em uma perspectiva idealizada. As próprias educadoras deixam claro que o que caracteriza a prática pedagógica é uma realidade a ser superada, por se mostrar contrária as concepções que elas mesmas conseguem visualizar.

Uma vez mais, fica evidenciada a necessidade de aprofundamento teórico que possibilite a concatenação das concepções educativas que regem o fazer pedagógico dos professores, promovendo a verdadeira práxis educativa.

Diante de tudo o que foi refletido até aqui, penso que o lugar e o tempo da educação emancipadora seja a escola pública. Isso em virtude de compreender que historicamente esta tem sido a uma das poucas opções que resta às classes menos favorecidas economicamente, no que diz respeito ao contato com o saber sistematizado. A esse grupo de pessoas tem sido reservada uma educação muito aquém da concepção de educação emancipadora que aqui é tomada como referencial de qualidade. Uma educação, nos moldes da educação para a emancipação, seria capaz de proporcionar autonomia individual e social ao sujeito habilitando-o ao exercício da verdadeira cidadania democrática, condição primeira para o empreendimento das transformações sociais. A escola é, para essas pessoas, um dos espaços sociais de luta ainda possível.

E para fechar as discussões neste capítulo, retomo algumas idéias que se mostraram relevantes no percurso: A concepção sócio-política imbricada nas falas das educadoras e no Projeto Político Pedagógico da escola, discutida no primeiro eixo, revelam que apesar da compreensão de que o momento histórico presente está marcado pela crise de valores, pelas relações sociais injustas e opressoras que acabam por alienar o ser humano da sua verdadeira condição existencial, as concepções sócio-políticas a guiar as atividades na escola, remetem a manutenção e legitimação desse contexto. A angústia externada pelas educadoras quanto ao papel da escola e dos próprios educadores, em um momento de crise como o atual, é contraposto pela compreensão de que as baixas condições sócio-econômicas dos alunos são condicionantes ou até determinantes do fracasso escolar. Além disso, a disposição das educadoras, no empreendimento de uma educação emancipadora, se vê limitada pela compreensão da transposição de realidades a que os alunos estão condicionados: a escola oferece uma estrutura material e ideológica burguesa e tende a exigir a adaptação dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas economicamente, ao contexto burguês da escola, negando assim a sua genuína condição sócio-política, econômica e existencial.

O segundo eixo de discussão evidencia que as educadoras em suas falas demonstram preocupação com as privações econômicas dos alunos e as conseqüências delas decorrentes. Denunciam o assistencialismo puro e simples que por vezes se torna a política oficial dos órgãos administrativos para com os alunos. Tal política assistencialista inviabiliza a conscientização crítica do sujeito perante o mundo e a História, por lhe inculcar ideológica e resignadamente a condição de oprimido. Na mesma direção estão os documentos da escola que priorizam teoricamente a formação integral do ser humano, tomando os alunos como sujeitos críticos, criativos e comprometidos com o bem estar individual e coletivo. No entanto, o que mais fortemente se evidencia nas falas das educadoras é a concepção de ser humano alicerçada nas condições materiais e não nas condições ontológicas e existenciais. O humano é pensado a partir do que *tem* e não a partir do que realmente *é*. Essa dicotomização tende a criar um espaço vazio entre o ideal de educação e a ação educativa efetiva e se apresenta como desafio de superação pela proposta de educação emancipadora, que tem na formação continuada de professores um de seus caminhos possíveis.

Já o terceiro eixo de discussões aponta que o Projeto Político Pedagógico da escola dá indicativos para uma concepção de educação que priorize a formação integral do ser humano destacando a perspectiva da transformação social. As educadoras também visualizam essa perspectiva educativa, externando inclusive a compreensão da necessidade de se repensar e transformar a prática educativa na escola com vistas à qualidade da educação. Acenam para a necessidade de formação continuada de professores que dê suporte para o empreendimento das mudanças qualitativas de suas próprias práticas, o que evidencia auto-avaliação do próprio trabalho.

Entretanto, fica claro também que, apesar dessa compreensão sobre alguns caminhos possíveis, não há clareza, por parte das educadoras da natureza e profundidade das transformações educacionais a que fazem referência. Suas compreensões a respeito das transformações educacionais necessárias estão remetidas ao contexto das mudanças nas metodologias e técnicas de ensino e não ao questionamento do conhecimento e das ideologias que o determinam.

Apesar disso, penso ser importante destacar uma vez mais, que a investigação revelou forte disposição por parte das educadoras, quanto ao engajamento no processo de transformação das práticas educativas e o compromisso ético com uma educação de qualidade social.

É oportuno salientar, para encerrar as discussões, que as reflexões aqui tecidas foram estruturadas a partir do recorte do objeto de pesquisa, delineado a partir da proposta de investigação. Tenho clareza, no entanto, que a viabilização de uma educação de qualidade social contempla inúmeros outros aspectos de ordem teórica e prática. E, também, que o trabalho das educadoras colaboradoras da investigação se encontra condicionado por outros fatores problemáticos sérios como: a descaracterização da identidade profissional docente, a sobrecarga de trabalho, a superlotação das salas de aula, a desvalorização salarial e dos planos de carreira do magistério, entre outros tantos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: com a ressalva de que “não há assuntos encerrados”

A inquietação que se faz quase “angústia” frente ao fenômeno problemático, que move o pesquisador – principalmente quando ainda aspirante a pesquisador – a buscar na pesquisa o “*pharmakon*” para a sua “não paz de espírito”, o coloca também, em muitos momentos, a querer responder e refletir sobre a situação problemática como um todo. Foi assim que cheguei ao mestrado. Vivenciando os problemas e as contradições da educação na “dramaticidade” da prática educativa cotidiana, tinha por objetivo encontrar respostas que dessem conta de a uma só vez e a um só tempo, do todo que me era problemático. O andar dos trabalhos e o “amadurecimento” teórico e metodológico se encarregaram, no entanto, de aos poucos mostrarem que não havia tempo e espaço o suficiente para a intenção primeira. Entretanto, com Freire (2002b, p.174) aprendi que “em história se faz o que historicamente é possível” e que isso “não invalida um esforço menor, em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável.”

Assim tomo o trabalho aqui em vias de finalização – mas advertido uma vez mais por Freire (2008, p.36) de que “não há assuntos encerrados” – como o primeiro passo de uma caminhada que se revela ainda longa.

Dito isso, concentro esforços agora em tecer algumas considerações que podem ser tomadas a partir dos passos até aqui trilhados. Principio por lembrar que a intenção de pesquisa se encontrou na temática das “concepções pedagógicas.” E que as discussões versaram sobre a possibilidade da concretização de uma educação emancipadora capaz de contribuir para a construção do ser autônomo.

O problema que suscitou e motivou a pesquisa foi: **como os professores da escola pública estão comprometidos com uma educação emancipadora e, portanto, promotora da autonomia humana?**

O problema de investigação foi dinamizado principalmente pelo seguinte objetivo: Investigar e refletir sobre as concepções educativas dos professores na perspectiva de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos educandos.

Ao objetivo maior foram acrescentados outros objetivos: dialogar com um determinado referencial teórico que possibilitasse a compreensão e interpretação dos dados da pesquisa; propor espaço de discussão teórica que oportunizasse a

avaliação e auto-avaliação das concepções educativas dos professores; identificar e refletir sobre possíveis limites e desafios pedagógicos a partir das concepções educativas dos professores.

A pesquisa encontrou justificativa na idéia de que a investigação e compreensão das concepções educativas postas no espaço da escola pública são imprescindíveis para a viabilização do processo de transformação da educação. Uma transformação que se caracterizaria pela efetivação de uma educação oportunizadora da libertação do ser humano e possibilitadora da concretização do “ser mais”, do “ser sujeito histórico” atuante nos processos de luta pela transformação da sociedade.

As discussões e reflexões em torno da educação emancipadora, capaz de promover a autonomia humana são tomadas como condição para uma educação pública de qualidade social. É neste sentido que “a emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2008, p.163). Por sua vez a autonomia é entendida como a assunção crítica da condição de sujeitos históricos pelos seres humanos, condicionados pelo mundo, mas não por ele determinados. (FREIRE, 2002, p.21). Assim quando o ser humano é destituído de sua liberdade, alienado de sua presença no mundo é destituído também de sua responsabilidade sócio-política e ética. E, portanto, tem sua autonomia negada. “Final minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2002a, p.60).

E neste sentido, a obra de Paulo Freire se tornou basilar para as discussões nesse trabalho. Sendo que a radicalidade da proposta pedagógica freireana não permite neutralidade e exige a tomada de posicionamento político e compromisso ético com a construção de uma sociedade de relações verdadeiramente justas e democráticas. Exige, também, a capacidade de indignação e, principalmente, de ação – entendida como práxis – frente às situações de negação da condição humana. Exige “amorosidade” e esperança no trato pedagógico com as pessoas e culturas diversas e admite a legitimidade da “raiva” frente à “docilidade fatalista” da ideologia neoliberal, que insiste em afirmar que não existe história e que, portanto, são naturais as desigualdades sociais.

A crítica a “educação bancária” se dá porque, longe de ser uma realidade superada, é presente e viva ainda na cotidianidade dos nossos espaços escolares. O antidiálogo, a relação vertical em que se processam os discursos entre educadores-educandos, a memorização acrítica de pensamentos e conteúdos fragmentados e descontextualizados, continuam servindo como estratégias de manipulação e de massificação utilizadas pelas elites para concretizar a manutenção da sua hegemonia opressora.

Aos educadores, comprometidos com a proposta humanizadora de Paulo Freire, cabe o compromisso ético do engajamento político pela construção da proposta da educação problematizadora e libertadora. A dimensão esperançosa da construção de um mundo “amoroso” que motivou Freire em sua práxis serve de referencial para os educadores em suas práticas cotidianas.

Assim, tomando como “sul” o referencial da pedagogia crítica com ênfase no ideário ético-político-pedagógico freireano é que busquei investigar e compreender as concepções educativas dos professores da escola pública.

Em primeiro lugar, a pesquisa apontou que um das questões relevantes a se considerar está no fato de existir, por parte das educadoras e, também, do Projeto Político Pedagógico da escola, a preocupação contundente quanto à efetivação da proposta de uma educação de qualidade social. Existe o entendimento de que esta proposta educativa atende aos critérios de qualidade social sonhados” como potencializadores da transformação social. Também existe disposição “amorosa” e esperançosa pela concretização de uma educação emancipadora, libertadora, centrada na formação integral do educando.

No entanto, os dados da pesquisa evidenciam também, que estas constatações presentes nas narrativas das educadoras, encontram-se, prioritariamente, na dimensão de um discurso ideal, ou ainda, na dimensão de indicativos de uma ação educativa a ser alcançada como superação da ação que está posta no cotidiano da escola. Neste sentido, as concepções educativas que emergem dos dados da investigação revelam-se ainda fortemente marcadas pelos preceitos e ideologias perversos e excludentes do liberalismo.

A escola se estrutura física e ideologicamente em uma perspectiva burguesa e tende a promover uma transposição de realidades sócio-existenciais aos alunos. Os alunos ao adentrarem a escola “deixam” uma determinada realidade social, a realidade da classe econômica menos favorecida, para “incorporarem” a realidade

social da classe econômica mais favorecida: a idéia da “escola de ricos para pobres”. A partir das falas das educadoras, pode-se inferir que essa transposição de realidades não se faz de maneira problematizadora, por isso tende a ser alienadora e legitimadora da perversa ideologia burguesa.

Nos aspectos ainda de uma compreensão das concepções sócio-políticas, a pesquisa apontou uma significativa postura assistencialista em relação aos alunos ditos “carentes” e uma compreensão da escola como “escola do espetáculo” em que os aspectos da construção crítica e problematizadora do conhecimento são sobrepostos pela idéia do “treinamento” com vistas às apresentações artísticas.

Em relação às concepções diretamente relacionadas à compreensão do ser humano, mais uma vez a divergência conceitual se apresentou como forte característica emergente dos dados da investigação. Em muitos momentos os dados da pesquisa, provenientes das falas das educadoras e da “fala” do Projeto Político Pedagógico, apontaram para uma compreensão antropológica libertadora, do ser humano compreendido como sujeito histórico, capaz de ação e transformação da sua realidade existencial e social. Em outros momentos, no entanto, os indicativos dos dados da pesquisa apontaram para uma compreensão elitista e discriminatória do ser humano. Aspectos como a “carência econômica” tomados como apontamentos do fracasso escolar, da desmotivação em relação aos estudos e o conseqüente fracasso escolar dão indícios dessa percepção.

Quando as atenções se voltam para as concepções propriamente educacionais ou pedagógicas que emergem dos dados da pesquisa, percebe-se que estas estão marcadas fortemente pela circunscrição ao ambiente escolar, portanto, estão fortemente descontextualizadas de seus contextos sociais e políticos.

As educadoras deram também, indícios de compreensão e disposição assumida pela necessidade imperativa de mudanças e transformações na educação. Considero que esse dado configura-se como indicativo de significativa importância, isto porque, choca-se frontalmente com um discurso simplista bastante arraigado socialmente de que as transformações no campo da educação, não se dão unicamente em virtude da falta de motivação dos educadores.

No entanto as educadoras demonstraram fragilidade na compreensão de quais caminhos devem ser tomados para que as mudanças e transformações realmente se efetivem. A perspectiva das educadoras se encontra ainda muito restrita as mudanças nas metodologias das aulas e não nos aspectos políticos e ideológicos

que a verdadeira transformação da educação na perspectiva da emancipação e autonomia humana exige.

Diante das constatações referentes às concepções educativas das educadoras assinaladas pela pesquisa, vários apontamentos e questionamentos podem ser feitos. Apontamentos e questionamentos estes que se inserem na perspectiva dinâmica e evolutiva em que me vejo envolvido e que vejo envolvida esta pesquisa. Quando iniciei estas considerações finais, tive o cuidado de com Freire tomar como advertência de que “não há assuntos encerrados.” Também assegurei que a empreitada até aqui realizada consiste em um primeiro passo de uma jornada que se alonga necessariamente. Neste sentido, entendo que as concepções educativas aqui discutidas – discussão esta que também não se finaliza aqui – apontam alguns possíveis questionamentos e abrem espaços e discussões que ainda se fazem necessários.

Esta constatação coloca a pesquisa não em fase de conclusões, mas de contínuo recomeçar. É importante lembrar que a compreensão da práxis em Paulo Freire se dá no movimento dialético da ação/reflexão. Rossato (2008, p.331) afirma que em Freire a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.” Sendo assim, vejo esta pesquisa como o momento da reflexão sobre a ação. O momento do educador se fazer pesquisador para poder “ad-mirar” o contexto problemático em que se insere. Um “ad-mirar” que o engaja necessariamente no compromisso ético-político-pedagógico da ação transformadora.

A partir destas reflexões, as indagações que consigo visualizar no momento como potencializadoras de novas reflexões, ou de ampliação das reflexões até aqui desenvolvidas, são:

* Como essas concepções educativas aqui discutidas se materializam na ação efetiva na escola?

* A reflexão sobre as concepções educativas efetivamente podem desencadear um processo de ressignificação no sentido da transformação da ação educativa?

* Como a oportunização de espaços de reflexão dessas concepções pelos próprios professores poderia contribuir para a ressignificação da ação educativa?

A partir desses questionamentos e da necessidade concreta da ação, um dos caminhos possíveis que aqui consigo visualizar está na concretização da “formação permanente dos professores” (FREIRE, 2002a, p. 43). Busco justificativa para esse apontamento no entendimento de que a emancipação e autonomia humana, não poderão ser efetivadas junto aos educandos, se elas não forem empreendidas igualmente e, ao mesmo tempo, pelos professores. Isto porque, com Freire (1987, p.39) entendo a educação como um processo de relação estabelecido entre os sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão, “mediatizados pelo mundo”.

Uma formação permanente dos professores, articulada como subsídio teórico e prático que possibilite aos educadores pensar, avaliar, refletir e repensar criticamente sobre as suas próprias concepções e ações educativas de maneira a se sentirem compelidos as mudanças necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. A formação permanente pensada nessa perspectiva é concebida como condição da profissionalização dos professores contribuindo decisivamente na construção da identidade do profissional docente progressista comprometido com a libertação do ser humano.

Tenho clareza, no entanto, que a formação de professores por si só não pode garantir as transformações educacionais de que necessitamos. Outros fatores conjunturais de grande relevância para a garantia da qualidade educacional precisariam ser repensados, como a valorização do profissional docente, salários, condições estruturais das escolas, planos de carreira entre outros. Porém as mudanças não poderiam ser pensadas sem se levar em consideração a formação de professores. Com Carvalho concordo que:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

Penso que uma proposta de formação de professores construída a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire atenderia de maneira significativa aos ideais de educação cidadã.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.35-45.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLMS, Elni Elisa; CARVALHO, Ademar de Lima. O tema gerador no estágio do curso de pedagogia do ICHS/CUR/UFMT: pressupostos teóricos. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.21-37.

CARVALHO, Ademar de Lima. O imaginário e a ausência. In: COSTA, Wilse Arena da (org.). **Estigma e diferenças na educação**: a necessidade de uma educação inclusiva. Cuiabá: EdUFMT, 2007. p.69-98.

_____. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

_____. A formação de professores em tempos de incertezas. **Encontro de Pedagogia**. 2007. Cáceres: UNEMAT, 2007 (palestra)

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Amália Luiza de Sandro Nery. **O saber filosófico como fundamento da educação para a cidadania**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Ação cultural para a libertação e outros escritos**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio [et al]. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: impasses dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-36.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica**: como prática de libertação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 61.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação (verbetes). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.163-164.

PAULY, Evaldo Luis. Pedagogia da autonomia (verbetes). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.313-315.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSOS, Luiz Augusto. Trama (verbetes). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.415-416.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MARIA DALLAFIORA COSTA. Primavera do Leste: Escola Maria Dallafiora Costa, 2000.

ROSSATO, Ricardo. Práxis (verbetes). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.331-333.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos. In: MOREIRA, Antonio Flávio [et al]. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: impasses dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.65-90.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALE, José Misael Ferreira do.. Ensino e gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. **Revista Ciência geográfica**, Bauru, ano IV, n.10, Maio/Agosto – 1998.

_____. **Pensando a educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 1989.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE – Roteiro das entrevistas

- 1- Quais os pressupostos de uma educação de qualidade?
- 2- O que você entende por uma educação para a emancipação?
- 3- Qual é o papel do professor no desenvolvimento de uma educação para a autonomia?
- 4- Qual a função da escola na formação do sujeito?
- 5- Como deveria ser organizada a escola e a prática pedagógica a fim de proporcionar uma educação democrática?
- 6- Como você definiria os alunos que freqüentam a sua escola?
- 7- Quais as maiores dificuldades enfrentadas na prática pedagógica diária. E quais fatores desencadeiam tais dificuldades?
- 8- Na sua história profissional que papel tem a formação teórica e a experiência da prática cotidiana?
- 9- Quando você precisa de ajuda pedagógica a quem você recorre?
- 10-Quais fatores você acredita serem fundamentais para um (a) professor (a) desenvolver uma prática educativa que leve a autonomia?
- 11- Onde você tem buscado oportunidades para desenvolver a sua formação continuada?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)