

7/10/12
01/10/12

FERNANDA MATTOS CARPINTEIRO DOS SANTOS

DOCÊNCIA: PRÁTICA PARA LIBERTAÇÃO

Rio de Janeiro
Junho/2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
CURSO DE PEDAGOGIA

DOCÊNCIA: PRÁTICA PARA LIBERTAÇÃO

Trabalho apresentado à disciplina de Monografia II, como requisito de avaliação, orientado pela professora Angela Maria Souza Martins.

Rio de Janeiro
Junho/2006

A minha mãe, Rosilene Mattos Carpinteiro,
e ao meu marido, Marcos dos Santos, meus
amores, que sempre me apoiaram em todos
os momentos, me dando muita força e
carinho.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Angela Maria Souza Martins, a qual desde meu ingresso na universidade me serviu como exemplo de pessoa e de educadora a ser seguido, por todo incentivo, dedicação, paciência e boa vontade com que me ajudou a realizar este trabalho.

À professora, Antonia Barbosa Pincano, por ter aceitado, gentil e prontamente, ser a leitora desta monografia, bem como por todos os seus ensinamentos, os quais certamente contribuíram bastante para minha formação profissional.

Todo conhecimento se situa sobre um tabuleiro de xadrez. Há uma confrontação em jogo. Não há observadores. Querendo ou não, somos peças que são manipuladas e, ao mesmo tempo, peças que querem influenciar o desenrolar da partida. Não pode haver, portanto, uma definição abstrata de problemas. Os problemas são aqueles da situação estratégica em que nos encontramos colocados.

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente estudo visa ressaltar peculiaridades da ação docente, tomando como base os pressupostos teóricos da pedagogia libertadora e, em especial, os pertencentes ao pensamento de Paulo Freire. A introdução deste trabalho procurará demonstrar, aos leitores, a importância da temática em questão, bem como, sucintamente, o porquê do interesse pela mesma. No primeiro capítulo, será apresentado um breve histórico da docência e, conseqüentemente, das características assumidas pela mesma ao longo de diferentes períodos históricos. Em um segundo momento, será detalhada a concepção de educador preconizada pela vertente libertadora da educação. No terceiro capítulo, serão destacados e detalhados saberes indispensáveis à prática docente, utilizando, para tanto, fundamentalmente a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ao final desta monografia, serão apresentadas algumas considerações, visando relacionar, os aspectos apresentados anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: ação docente, pedagogia libertadora, histórico da docência, concepção de educador, saberes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO I – Considerações sobre o papel da docência.....	10
CAPÍTULO II – Concepção libertadora de educação.....	22
CAPÍTULO III – O educador que forma para a cidadania.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
BIBLIOGRAFIA.....	44

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar a profissão docente e apresentar reflexões sobre a importância e as implicações da mesma para o processo educacional. Para tanto, será enfocada a postura dos mencionados profissionais dentro da vertente libertadora da educação.

A lógica neoliberal predominante na atualidade, segundo Paulo Freire, sacrifica a esperança e, desse modo, acaba despolitizando a prática educativa, o que fere a própria natureza humana. Com isso, há a ocorrência de discursos fatalistas, os quais buscam justificar e banalizar as arbitrariedades, fruto da ideologia dominante, e suas respectivas conseqüências, mantendo-se, assim, o *status quo* e, por conseguinte, o processo educacional excludente. Faz-se mister não só o reconhecimento dessa problemática, mas também e, principalmente, lutar contra ela e isto exige uma prática educativa que desafie a curiosidade e estimule uma atuação discente ativa frente ao conhecimento e à reinvenção da realidade.

Isso vai de encontro à educação tradicional, bancária, a qual apresenta uma “concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser preenchido” (Freire, 2003 a, p. 67) e que, a cada dia mais, se mostra ineficiente e mantenedora de uma sociedade em franco processo de decadência. Assim, evidencia-se a necessidade de uma nova educação, comprometida com a libertação dos indivíduos que, para obter êxito, requer a problematização da existência humana, no âmbito das interações sociais.

Nesse contexto, é imprescindível a superação da contradição existente entre educadores e educandos, uma vez que o grande distanciamento tradicional existente entre eles se torna inviável, haja vista que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si

mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2003 a, p. 69).

Esta mediação se dá, essencialmente, através da dialogicidade e do respeito.

O processo de decadência que, de uma forma geral, assola o sistema educacional brasileiro, torna cada vez mais necessária toda uma reflexão sobre os elementos que o constitui e a função dos mesmos.

Tradicionalmente, na maioria das instituições de ensino, aprender é sinônimo de algo chato, enfadonho, que não proporciona prazer aos educandos e isto ocorre, principalmente, pela atuação do professor em sala de aula. Este acaba se posicionando como o detentor do saber e utiliza negativamente sua autoridade, transformando-a em autoritarismo. Esta prática, ainda bastante comum na atualidade, contribui para a formação de indivíduos excessivamente passivos e isto é muito nocivo aos mesmos, pois eles se tornam, cada vez mais, vítimas de uma ideologia nefasta e opressora. Dessa forma, se faz gradativamente mais urgente uma mudança na educação, a qual depende, prioritariamente, da modificação da postura docente, pois o professor é um dos pilares mais importantes do processo educativo. Esta deve embasar-se em pressupostos pedagógicos opostos aos da pedagogia tradicional, uma vez que, para esta, o interessante é manter a ordem social vigente, a qual atende aos interesses de uma minoria, explorando e subordinando a maioria, desprivilegiada, da população.

Com isso, refletir, de modo mais acurado, sobre o papel do professor e a importância de sua prática dentro do processo educacional é de grande importância e valia, especialmente tomando-se como base os pressupostos teóricos norteadores de uma educação libertadora, a qual tem como expoente Paulo Freire e que considera a intervenção democrática do educador um dos fatores principais para a sua consecução.

Tomando-se como base os ideais da referida pedagogia e, conseqüentemente, acreditando que a essência da educação está voltada para a conscientização dos indivíduos de sua

condição e papel social, permitindo, por conseguinte, ações transformadoras, a figura do professor ganha destaque. Assim, um questionamento se torna imprescindível: Qual é a concepção de educador presente nas obras de pensadores que defendem a pedagogia libertadora?

Partindo desse questionamento, procurar-se-á atingir determinados objetivos ao longo desta monografia. Dois deles são de cunho geral: verificar a concepção de educador presente nas obras de teóricos pertencentes à tendência pedagógica libertadora e analisar a importância do papel docente no processo educativo. Os outros três são de cunho específico: apontar características necessárias ao exercício da prática docente libertadora; verificar a importância da ética na formação do educador e identificar a função do diálogo na relação professor-aluno, bem como no processo de aprendizagem.

Espera-se, que ao final da execução deste trabalho, fique clara a importância da atuação docente para a reformulação do processo educacional predominante nos dias de hoje, extremamente tradicional e alienante e, conseqüentemente, como eixo norteador e principal de uma educação preocupada com a formação para a cidadania e, por conseguinte, com o desenvolvimento integral dos indivíduos.

I – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA DOCÊNCIA

O educador é, ao lado do educando, elemento decisivo do processo educativo. Sua função, por conseguinte, é extremamente complexa e, para compreendê-la melhor, é preciso conhecer as especificidades, assumidas pela mesma, ao longo dos períodos históricos. Dessa maneira, é possível, também, entender o atual estado, no qual se encontra a profissão.

Desde o primórdio da humanidade, a aprendizagem faz parte da vida dos homens. Entre os povos primitivos, as representações religiosas possuíam grande importância e, geralmente, estavam sob a direção de certas pessoas. Estas faziam parte de uma classe especial, a qual, dotada de poderes sobrenaturais, procurava apaziguar os espíritos e controlá-los. Os indivíduos, pertencentes à referida classe, eram denominados, conforme o caso, de xamãs, curandeiros ou homens que consultavam os espíritos familiares. Eles foram, na realidade, os professores mais primitivos, os quais, assim que conseguiam estabelecer, segundo suas crenças, a paz no mundo espiritual, passavam a fazer parte de uma classe sacerdotal.

A mencionada classe era, inicialmente, composta pelos chefes das famílias, mas, com o decorrer do tempo, devido os afazeres do pai e o culto aos espíritos se tornarem mais complexos, ela passou a ser constituída por outros homens. Estes deveriam dedicar-se a um sacerdócio especial. Dessa forma, segundo Paul Monroe:

Há, então, um esboço de instrução para o povo em geral, dada pelo sacerdócio; e uma instrução mais elaborada e formal dos futuros membros do sacerdócio, ministrada pelos atuais membros da classe. Estes últimos são os primeiros professores profissionais (MONROE, 1983, p. 9).

Nos sistemas educativos orientais, a educação chinesa se destaca, pois é considerada a mais elaborada, bem como complexa. Nela, encontravam-se, na maioria das aldeias, escolas elementares, as quais eram regidas por indivíduos que se candidatavam ao cargo, devido ao fato de terem sido reprovados em promoções ou por não terem conseguido um emprego público, mesmo tendo sido aprovados em graus anteriores. Eles eram chamados de mestre-escola e, assim como os alunos, eram obrigados a se dedicarem completamente aos estudos e deveriam ficar alheios a qualquer tipo de trabalho e de diversão. Assim, a educação passou a se tornar um mecanismo incapacitante para a participação em qualquer ocupação do cotidiano. Isto fez com que boa parcela da população tivesse que se voltar para o magistério, o qual tornou-se uma das profissões pior remunerada e, em contrapartida, mais trabalhosa (MONROE, 1983).

Na China, existiram, também, escolas superiores, presentes na maioria das cidades do referido país. Delas provinham a maioria dos mestres-escola, os quais eram os indivíduos reprovados nos primeiros exames. Os estudantes aprovados nesses exames tinham a possibilidade de se tornarem funcionários inferiores. Os servidores principais do império eram os que haviam sido aprovados nos exames, ditos superiores, e selecionados posteriormente (MONROE, 1983).

Na educação judaica, surgiram, junto com as sinagogas, o escribas ou expositores da lei, os quais eram considerados como professores. Após o segundo século antes de Cristo, as crianças passaram a ser ensinadas por funcionários, do templo religioso, considerados inferiores.

Com os gregos surgiu um novo conceito de educação (liberal) e foi com eles, também, que a problemática educacional começou a apresentar características semelhantes as conhecidas nos séculos XIX e XX. Sem dúvida, a civilização grega influenciou e influencia, direta ou indiretamente, a educação nos dias atuais.

O saber, na Grécia, desvinculou-se de pressupostos teológicos e a pesquisa deixou de ser privilégio de sacerdotes. A educação grega dividiu-se, basicamente em dois períodos

denominados, por Paul Monroe, de antigo e novo. O período antigo constituiu-se pela educação homérica, bem como pela espartana e a ateniense. Já o novo período, englobou:

[...] primeiro, o período de transição em idéias educacionais, religiosas e morais, durante e após a Idade de Péricles. É este o período durante o qual se desenvolveu o novo pensamento filosófico e foram formuladas as novas práticas educativas. O segundo destes subperíodos estende-se desde a conquista macedônica (após o fim do IV século a.C.), até a completa fusão da cultura grega com a vida romana. No início do último subperíodo, as escolas filosóficas foram definitivamente formuladas. Elas se organizaram, durante o período, na Universidade de Atenas. Em sua vida intelectual, a Grécia torna-se agora cosmopolita e deixa de ter características além de suas escolas filosóficas (MONROE, 1983, p.30).

No início do antigo período, a educação, nos primeiros anos da criança, era, de um modo geral, ministrada no âmbito familiar. O estado espartano, após o governo de Licurgo, “organizou uma direção geral de educação e nomeou um superintendente – o *paidonomos* – e assistentes” (MONROE, 1983, p. 35). Assim, durante os primeiros sete anos, a criança ficava sob os cuidados dos referidos assistentes, bem como do “pedônomo” em habitações públicas de soldados, mantidas pelo Estado. Lá, ela era preparada para se tornar um guerreiro.

Dos dezoito aos vinte anos, os jovens espartanos dedicavam boa parte de seu tempo a ensinar os mais novos. Assim, pode-se dizer que dos sete aos trinta anos, quando alcançava a maioridade, os espartanos eram orientados por um indivíduo mais velho, um tutor, escolhido através do critério de estima mútua. Dessa forma, todos os adultos eram professores e a relação entre eles e seus alunos, “pupilos”, não se baseava em laços econômicos, mas sim em amizade, entremeada por afeto.

Em Atenas, a educação escolarizada, iniciada aos sete anos, era privilégio de crianças pertencentes a famílias livres. Para as famílias menos abastadas, embora livres, a escolarização começava mais tarde. Após deixarem de ser cuidados por suas amas, os pequenos gregos ficavam sob os cuidados de um pedagogo, o qual era um servo ou escravo que assumia a responsabilidade de zelar pela moral e por cuidar, de modo geral, dos mesmos. Na maioria das vezes, escolhia-se para este cargo, indivíduos que, por conta do avanço da idade ou por apresentarem algum tipo de deficiência, fossem incapazes de fazer serviços domésticos.

Ao completar dezesseis anos, o jovem, livre do cuidado do pedagogo, iniciava a educação em um ginásio. Neste local, ele mantinha contato direto com outros alunos e com adultos. A estes cabia ensinar uma série de conhecimentos, sendo que cada um deles ficava responsável por uma determinada área e era considerado mestre na mesma, bem como “inspirador” dos jovens. Dentro desse contexto é importante ressaltar que, assim como em Esparta, o processo educativo ateniense não se pautava em aspectos puramente econômicos e utilitaristas. “Pelo contato direto do menino com o adulto, como da criança com o pedagogo e do jovem com o “inspirador”, os gregos efetuaram de modo mais prático a educação moral da juventude”(MONROE, 1983, p. 49).

A imitação era a base da educação grega, mas ela, ao contrário da educação oriental, incidia sobre modelos vivos, sendo o docente um dos mais importantes. Ele, por conseguinte, acabava moldando, com base em sua autoridade, os comportamentos dos alunos. Sendo assim, pode-se dizer que, nas escolas do período ateniense da educação grega, o processo educativo voltava-se, inicialmente, para a formação de condutas e, posteriormente, assumia um caráter de instrução.

A Idade de Péricles compreendeu o intervalo de tempo no qual a civilização grega alcançou maior desenvolvimento. As diversas mudanças ocorridas nessa época de transição

impuseram exigências à educação. Dentro deste contexto surgiram os sofistas, nomenclatura dada à nova classe de professores. Eles eram ambulantes e ofereciam uma preparação para uma carreira de crescimento individual, no tocante aos aspectos político-sociais.

A referida classe de profissionais obteve a antipatia da parcela mais conservadora da população, devido, principalmente, ao fato de declararem, insistentemente, em público, sua titulação e por cobrarem pelos serviços prestados. Em decorrência disto, Platão e seus seguidores procuraram se diferenciar dos mesmos.

Na Grécia, existiam conflitos entre os teóricos educacionais, com relação à constituição do ideal educativo. Com isso, os filósofos gregos, representantes da nova educação do mencionado país, ganharam destaque, especialmente, Sócrates, Platão e Aristóteles. Na realidade, além de serem expressivos teóricos, cujos pensamentos influenciaram e influenciam a educação, eles desempenhavam a docência.

Sócrates foi o primeiro a esboçar uma possível solução para os conflitos anteriormente mencionados. Para ele, o objetivo principal a ser atingido, em termos educacionais, era o desenvolvimento da capacidade de pensar. Preocupava-se com o conhecimento advindo das vivências, o qual, segundo o filósofo, era o sustentáculo de ações virtuosas. Partindo desta premissa, Sócrates desenvolve um método, dialético, o qual exerceu grande influência, dual, sobre a educação:

Com relação ao conteúdo constituiu uma exaltação, sem precedentes, do conhecimento. Isto coincidiu com idêntica influência dos sofistas, que proclamavam dar o conhecimento exigido pelas novas condições da época. Mas, justamente porque o conhecimento, para Sócrates, continha uma inevitável projeção moral, encerrava, também, uma concepção muito mais ampla do que o conhecimento dos filósofos primitivos, do que a informação dos sofistas e

mesmo do que a concepção moderna do conhecimento (MONROE, 1983, p.60-61).

O pensamento de Platão, discípulo de Sócrates, caracterizava-se pela busca da essência do conhecimento. Neste contexto, o processo educativo ganha sua mais ampla função, nunca antes preconizada. Assim:

[...] ela visa agora ao mais completo desenvolvimento da personalidade no indivíduo e à manutenção de uma forma perfeita de sociedade. O conflito entre a velha e a nova vida grega deveria ser resolvido pela educação (MONROE, 1983, p.64).

“Aristóteles foi o primeiro grande cientista – na verdade o maior sistematizador que o mundo jamais conheceu” (MONROE, 1983, P.70). Ele concebeu uma organização educacional pautada em aspectos semelhantes aos desenvolvidos no período educativo ateniense, no que diz respeito à educação inicial da criança, dada no lar, sob a responsabilidade da família, bem como aos pertencentes à concepção platônica. Este último aspecto faz alusão, especialmente, à preocupação com o corpo e a mente. Desse modo, defendia uma associação entre os tipos de educação: teórica, voltada para o desenvolvimento cognitivo e prática, direcionada para a formação da cidadania.

Na educação romana, essencialmente prática, as escolas e os professores, de uma forma geral, ocupavam papéis secundários, pois a família era o centro do processo educacional. Existiram, em Roma, inicialmente, as escolas elementares, denominadas *ludi*, as quais ficavam responsáveis por ensinar os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Entre meados do século III e I, a cultura grega foi assimilada pelos romanos e, com isto, surgiu a escola grega de

gramática, a qual marcou o período introdutório das escolas gregas. Nela lecionavam docentes gregos, que ensinavam noções básicas da língua e da literatura.(MONROE, 1983)

Após essa fase, considerada a primeira a caracterizar o ensino em Roma, surgiram as escolas do *literator* ou *ludimagister*, do gramático e do retórico em uma época na qual os gregos não estavam ‘guiando’ a educação e, por conseguinte, esta fase “nunca recebeu atenção alguma nem os seus mestres – muitas vezes meros escravos – mereceram consideração pública” (MONROE, 1983, p.85). Este, segundo Monroe, ficou conhecido como período imperial. Nele destacou-se Quintiliano como mestre romano melhor sucedido.

Com a decadência da educação romana, já na Idade Média, surge um novo ideal de educação, o qual ficou sob a dominação do cristianismo. Em virtude deste fato, “a instrução na doutrina da Igreja e a prática do culto substituíram o elemento intelectual; uma disciplina rígida de conduta substituiu o treino físico e retórico”(MONROE, 1983, p.94).

A educação, por conseguinte, voltava-se para uma preparação futura, marcada por grande rigidez em todos os seus aspectos, bem como por uma ordenação disciplinar do conhecimento. “A partir de Constantino (século IV), o Império [...] fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o *aparelho ideológico do Estado*”(GADOTTI, 2003 a, p.52).

O sistema de ensino medieval compreendia os níveis educacionais: elementar, secundário e superior. O primeiro ocorria nas escolas paroquiais, cujos educadores eram clérigos, os quais possuíam a função de doutrinar grupos de camponeses. Nos segundo e terceiro níveis, os professores também eram integrantes do clero. A educação secundária se dava nas escolas monásticas, situadas nos conventos, enquanto que a superior nas escolas imperiais. Estas visavam à preparação dos funcionários do Império.

A escolástica foi também um marco na Idade Média. Ela se consistiu em um modo particular de atividade de cunho intelectual, predominante entre os séculos XI e XV. Foi a

responsável pela criação de universidades. Objetivava relacionar a fé com a razão e procurava sistematizar o conhecimento, dando-lhe contornos científicos.

No final do período, acima citado, houve o aparecimento de uma nova instituição escolar, mais desvinculada do poderio da igreja: escolas de corporação. Estas, em geral, eram conduzidas por sacerdotes, mas aumentava, nesta época, o número de professores leigos.

A Idade Média, ao contrário do que se pensa comumente:

[...] foi fecunda em lutas pela autonomia, com greves e grandes debates livres. Discutia-se a gratuidade do ensino e o pagamento dos professores. Alguns sustentam que as universidades medievais eram mais populares e menos elitistas do que as universidades humanistas e aristocráticas do Renascimento (GADOTTI, 2003 a, p. 56).

O Renascimento, período que sucedeu a “Idade das Trevas”, foi caracterizado pela revalorização dos ideais e traços culturais greco-romanos, dando origem a uma nova concepção societária. Esta, por sua vez, “influenciou a educação: tornou-a mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis” (GADOTTI, 2003 a, p.61). A docência, dentro desta perspectiva educacional humanista, ganha destaque, pois:

Embora muitos dos grandes educadores do movimento do Renascimento tenham sido mestres, nem todos, necessariamente, o foram. A liderança na educação foi freqüentemente exercida por tratados gerais sobre o novo saber ou mesmo por obras incentivadoras do gosto pela literatura (MONROE, 1983, p. 158).

A ênfase dada à razão, pelo movimento renascentista, teve continuidade com a Reforma protestante, a qual baseou-se em críticas severas à igreja católica. A Reforma, bem

como a Contra-reforma trouxeram importantes implicações educacionais. Neste período histórico, houve um certo embate de visões educacionais entre educadores humanistas e os religiosos. Contudo, verifica-se que:

Na verdade, foi em conseqüência do caráter do findo movimento da Renascença que todos os líderes religiosos lançaram mão da educação como principal instrumento das reformas que desejavam realizar (MONROE, 1983, p. 177).

Dentro deste contexto, como resposta as ações da Reforma, foi fundada a Companhia de Jesus e, com ela, várias escolas jesuíticas, as quais obtiveram êxito. Um dos principais motivos disto foi a boa educação ministrada nas referidas instituições, a qual foi fruto da preocupação existente com a formação do professorado. O ensino era ministrado:

[...] na maior parte por aqueles que tinham atravessado o curso rígido do colégio inferior e geralmente do colégio superior, enquanto que os professores permanentes que dirigiam os trabalhos dos alunos-mestres eram preparados por um longo curso universitário e normal. Aqueles que melhor se adaptavam ao ensino eram escolhidos para este serviço permanente. Como os membros eram homens escolhidos, logo de início a Ordem obteve um corpo selecionado de professores, muito superior ao de quaisquer outras escolas do tempo (MONROE, 1983, p.185).

No decorrer dos séculos XVI e XVII, ocorreu a ascensão de uma nova classe social, oposta aos ditames do Feudalismo. Este fato desencadeou uma série de mudanças no sistema produtivo e, conseqüentemente, no educacional, o qual caracterizou-se pelo realismo. Foram vários os educadores importantes da época, no entanto, João Amós Comênio, devido suas significativas contribuições no campo pedagógico, merece ser ressaltado. Isto porque foi:

Ainda no século XVII, o maior precursor teórico da educação popular[...] autor de *Didática Magna*, obra que tem como subtítulo “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” e na qual expressa claramente o ideal de uma educação democrática, a que todos deveriam ter acesso, fossem homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos (ARANHA, 2004, p.80).

No século XVIII, que foi marcado pelo pensamento iluminista, se fez urgente todo um conjunto de alterações com relação ao ensino. Defendeu-se a educação leiga, livre e universal, pois o Iluminismo:

[...] fundava-se numa fé suprema na razão do indivíduo, na justiça do Estado, na tolerância das crenças religiosas, na liberdade da ação política, e nos direitos do homem. O período primeiro foi dominado por uma crença profunda nas prerrogativas do indivíduo, no seu direito individual de julgar e determinar suas questões sem sofrer a influência nem das crenças e superstições da Igreja, nem das tradições da sociedade (MONROE, 1983, p.250).

Rousseau, já na segunda metade do referido século, conferiu à educação um caráter naturalista. Ele foi extremamente importante na área educacional, pois foi através de seu pensamento que se modificou a concepção de infância e, por conseguinte, de criança. Isto é de uma relevância pedagógica impressionante, pois é com base neste novo significado que se passou a estruturar e planejar toda a prática docente. Antes, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, mas, a partir de Rousseau, a criança passou a ser vista como um ser único, com suas especificidades e que demandava cuidados, atenção e ações educativas especiais. Este pressuposto contribuiu bastante para o desenvolvimento de novas teorias pedagógicas e, em especial, para o aprimoramento do sistema educativo. O docente, neste contexto, passa a ser o preceptor da criança, devendo, por conseguinte, guiá-la, respeitando suas necessidades e

limitações, sem forçá-la a nada, pois o desenrolar do processo educacional deve ser o mais natural possível.

No século XIX, o debate sobre a gratuidade da escolarização ganha força. A escola, neste período, é dual, tendo seu trabalho variado de acordo com a classe social a qual os alunos pertencem. Nesta fase já começavam a se difundir, no Brasil, os ideais escolanovistas, os quais viam, tanto na instituição educativa, quanto nos docentes, o papel de redenção. Sendo assim, o professor tem como função facilitar à aprendizagem, despertando a atenção e a curiosidade dos alunos, buscando atingir, desse modo, o objetivo principal, cunhado por John Dewey, da mencionada tendência: “aprender a aprender”.

No século XX, ganharam forças, no panorama brasileiro, as teorias pedagógicas progressistas, as quais alertaram não só para a necessidade de se considerar as liberdades individuais, mas, principalmente, levaram e ainda levam, à compreensão do processo educacional como transformação pessoal e social. Dentre elas, a que merece destaque neste trabalho, é a tendência libertadora, sendo Paulo Freire um dos seus representantes mais ilustres. Na contemporaneidade, ele:

[...] situa-se entre os pedagogos humanistas e críticos que deram uma contribuição decisiva à concepção dialética da educação. Não se cansa de repetir que a história é possibilidade e o problema que se coloca ao educador e a todos os homens é saber o que fazer com ela (GADOTTI, 2003 a, p.234).

Em decorrência disso, houve a necessidade de uma reformulação do papel da docência. Assim, o docente, além de apresentar todo um conjunto de habilidades técnicas, assume, antes de tudo, um compromisso político, o qual passa a guiar todas as suas escolhas, atitudes, enfim, toda sua prática. Não há, dentro da vertente pedagógica libertadora, o

estabelecimento de uma hierarquia rígida entre professorado e alunado, pois a relação estabelecida entre eles baseia-se em cooperação, respeito e trocas, tendo em vista a construção e socialização de saberes que se voltarão para a mudança social.

Em suma, ao longo deste capítulo procurou-se não só demonstrar, sucintamente, uma evolução histórica da docência, mas, em especial, a relação existente entre os diferentes contextos da História e o exercício da docência. Para compreendê-lo, em seus mínimos detalhes, é importante contextualizá-lo e, dessa maneira, conhecer e entender as variáveis que o influenciam, as quais são inúmeras. Elas necessitam ser sempre revisadas, por intermédio de toda uma reflexão, pois é somente desse modo que se aprimora o desempenho não só profissional, mas também pessoal, haja vista que todo homem é um ser integral, composto, portanto, por componentes, indissociáveis: cognitivos, afetivos e psicomotores.

II- CONCEPÇÃO LIBERTADORA DE EDUCAÇÃO

O otimismo da escola nova começou a declinar a partir da década de setenta e, com ele, a referida tendência passou a ‘perder forças’, já que seus ideais, naquele período, não estavam respondendo, satisfatoriamente, às problemáticas educativas. Em virtude disto, surgiram as teorias progressistas, baseadas em concepções novas e diferenciadas de educação. Dentro do pensamento progressista estão agrupadas diferentes vertentes pedagógicas, assim:

É possível encontrar preocupações comuns a todos os representantes da pedagogia progressista, sobretudo a partir da relação entre educação e transformação social. Descoberto o caráter político da educação, cumpre construir uma pedagogia social e crítica (ARANHA, 2004, p.211).

A instituição escolar, nesse sentido, passa a possibilitar rupturas com o tradicionalismo retrógrado e, já comprovadamente, falido. Desse modo, a escola passa a se tomar o ambiente responsável por socializar o conhecimento, permitindo, assim, a ampliação do acesso à educação por um quantitativo, cada vez maior, de pessoas desfavorecidas economicamente.

Na vertente progressista libertadora, destacada neste trabalho, a educação é vista como forma de conscientização da existência de mecanismos sociais opressores, objetivando um agir transformador, o qual, ao mesmo tempo em que promove alterações na ordem societária, gera modificações na essência de todo aprendiz, seja docente ou discente, pois ele deixa de ter os olhos cerrados para os abusos ocorridos a sua volta e, assim, acaba sendo tomado pela indignação, tão necessária para a construção e o verdadeiro exercício da cidadania. Por isso, a educação:

Para ser transformadora – transformar as condições de opressão -, ela deve enraizar-se na cultura dos povos [...] precisa combater o imediatismo, o consumismo, se quiser contribuir para a construção de uma pós-modernidade progressista. A educação, para ser libertadora, precisa construir entre educadores e educandos uma verdadeira consciência histórica (GADOTTI, 2001 b, p.33).

O ideário libertador tem como pressupostos norteadores a ética, o diálogo e a autonomia, pois parte do princípio de que o ato pedagógico é essencialmente democrático, bem como político e que deve pautar-se em uma constante e incessante re-construção, a qual só é possível mediante conscientização e preocupação com a coletividade.

Existe uma série de variadas e complexas conceituações sobre ética. Algumas delas precisam, mesmo que sucintamente, ser conhecidas para que haja uma real compreensão de como a referida categoria filosófica é concebida no âmbito da pedagogia libertadora. Embora cada uma delas apresente suas especificidades, nota-se que, na realidade, elas se relacionam e influenciam, direta ou indiretamente.

Já na Grécia antiga, os grandes filósofos preocupavam-se com questões relativas à ética. Esta reflexão se originou a partir de indagações a respeito da natureza do bem moral, que objetivavam buscar um preceito único de conduta. Em torno do conceito de felicidade, giravam a maioria das preocupações éticas dos filósofos gregos.

Para Platão, a ética estava relacionada:

[...] a idéia do Sumo Bem, da vida divina, da equivalência de contemplação filosófica e virtude, e da vida como ordem e harmonia universal. A distância entre as virtudes intelectuais e morais é pequena, pois a vida prática se assemelha muito à prática teórica. (VALLS, 1994, p.28)

Contrariamente à ética platônica, “a ética aristotélica é finalista e eudemonista, quer dizer, marcada pelos fins que devem ser alcançados para que o homem atinja a felicidade (eudaimonía)” (VALLS, 1994, p.29).

Para Aristóteles, devido a complexidade humana, ser feliz relaciona-se ao fato de ter um conjunto de diversos tipos de bens, pois:

[...] o homem tem o seu ser no viver, no sentir e na razão. Ora, é esta última que caracteriza especificamente o homem. Ele não pode apenas viver[...], mas ele precisa viver *racionalmente*, isto é, viver de acordo com a razão[...] O bem próprio do homem é a vida teórica ou teorética, dedicada ao estudo e à contemplação, a vida da inteligência (VALLS, 1994, p. 30).

Sendo assim, Aristóteles enfatiza a vontade e a responsabilidade humana, as quais passam a ser o guia do processo, individual, de construção dos bons hábitos, da liberdade e da virtude.

Com o cristianismo, ética e religião se interligaram. Por conseguinte, o ideal ético volta-se para as questões de cunho espiritual. Em contrapartida, ao longo do Renascimento e do Iluminismo, ganharam ênfase outros aspectos éticos e, com Kant, um dos mais expressivos teóricos iluministas, houve uma identificação entre “o ideal ético com o ideal da autonomia individual” (VALLS, 1994, p.45).

No século XX, marcado por inúmeras transformações, especialmente na área educacional, a questão da ética apresenta novos contornos. Para os existencialistas, a liberdade passa a ser o ideário ético e, portanto, há toda uma valorização do aspecto pessoal (VALLS, 1994).

O pensamento social dialético, ainda dentro do mencionado século, assume grande relevância na presente monografia, pois ele norteia os pressupostos da educação libertadora. Nele, os ideais éticos atrelam-se a toda uma concepção de justiça social, de superação de desigualdades. Conseqüentemente, a ética é discutida e concebida no seio dos relacionamentos sociais e como um fator, imprescindível, para uma maior humanização da sociedade. Dentro deste contexto, a ética assume uma dimensão histórico-política, impingindo um novo agir humano, totalmente influenciado pela dinâmica social, bem como influenciador da mesma, sendo ela variável historicamente.

Com base no acima exposto, pode-se dizer que o agir ético advém da consciência individual, a qual é fruto de uma longa trajetória de vida, carregada de vivências, impressões, interpretações, enfim, de visões de mundo. Assim, voltando-se para o âmbito educacional, a prática docente libertadora depara-se com um desafio expressivo: ao mesmo tempo em que o professor busca formar indivíduos autônomos, conscientes e críticos, muitas vezes, atrevo-me a dizer, devido a atual realidade, na maioria das vezes, ele necessita, constantemente se reavaliar e policiar para ser coerente. Isto porque, geralmente, esse profissional foi formado dentro de uma perspectiva tradicional. A coerência, fruto da postura ética, é um aspecto primordial para a tendência libertadora. Sendo assim, seu avesso, segundo os teóricos libertadores, deve ser combatido, haja vista que:

[...] alguns dos obstáculos com os quais nos deparamos na prática educativa e a respeito dos quais devemos estar alertados.

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressivamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria.

Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal (FREIRE, 2001 b, p.54-55).

O diálogo é concebido, na pedagogia libertadora, como a base sobre a qual deve-se assentar a relação entre educador e educandos. Esta, por sua vez, representa o eixo de todo processo educativo. Partindo deste pressuposto, a teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que:

[...] o ato de conhecer e o de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, epistemológico e lógico, ele contém um quarto elemento, que é a sua dimensão dialógica (GADOTTI, 2001 b, p.79).

A dialogicidade é tão importante para a educação, que Freire diz ser o diálogo um critério de verdade, pois parte da premissa de que só se pode validar um pensamento, tomando-se como referência o entendimento de outras pessoas, uma vez que este é o responsável por conferir veracidade ao mesmo. Além disso:

[...] a verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum. Caso contrário, a verdade a que se chega é ingênua, não crítica e criticizada. O outro sempre está presente na busca da verdade. Esse segundo passo leva à solidariedade. O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém (GADOTTI, 2001 b, p.83).

Através do diálogo, o educador conhece melhor o aluno, troca conhecimentos com o mesmo e vai, por conseguinte, se aprimorando, não só enquanto profissional, mas,

principalmente, como ser humano, pois o ato dialógico é essencialmente afetivo e lida, permanentemente, com valores.

Outro aspecto importante com relação ao diálogo é que ele requer o sentimento de fé no potencial dos indivíduos, pois “sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista”(FREIRE, 2003 a, p.81).

O diálogo, diz Paulo Freire, deve ter como sustentáculo não só a fé, mas também o amor e a humildade, pois é desta maneira que:

[...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2003 a, p.81).

A confiança, fundamental para a manutenção de uma relação entre discentes e docente pautada em uma educação democrática, implica em uma atuação coerente, na qual o professor deve mostrar aos seus alunos que procura colocar em prática as idéias pertencentes ao seu discurso.

A esperança, segundo Freire, é um aspecto que propicia o diálogo, pois ela leva a uma incessante busca, a qual se estabelece no desenrolar das interações sociais e requer atividade dos homens.

A dialogicidade e o pensar crítico estão completamente interligados e, como ressalta Freire:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como

situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2003 a, p.83).

É a partir dessa superação que se passa a perceber a realidade como um processo dinâmico, no qual o homem deixa de ser mero expectador, passando a ser sujeito de sua própria história e, conseqüentemente, das transformações na ordem societária.

O profissional da educação, nesta perspectiva, se torna um problematizador que, ao invés de impor idéias, dialoga com seus discentes, buscando conscientizá-los dos mecanismos opressores dos quais, na maioria das vezes sem perceber, são vítimas. Sendo assim, para a vertente pedagógica libertadora:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2003 a, p.84).

Desse modo, percebe-se que o diálogo:

[...] não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre[...]

Falar *a e com* os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos (FREIRE, 2003 d, p.87).

Sendo assim, a dialogicidade leva a um exercício profissional antiautoritário, o qual não teme à dúvida, à liberdade e, por conseguinte, almeja a mudança. Esta, por sua vez, exige uma postura constante de perplexidade, de não indiferença às problemáticas sociais e, conseqüentemente, de compromisso para com a melhoria, coletiva, das condições de vida. Dessa maneira:

[...] A transformação política da realidade se reduz a uma questão de boa vontade. Os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor [...] Transforme-se a objetividade e a subjetividade automaticamente muda. A educação, por isso mesmo, é tarefa para depois da transformação. Numa perspectiva não objetivista mecanicista nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção no mundo* e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (FREIRE, 2000 f, p. 91).

O terceiro sustentáculo, no qual a tendência libertadora se baseia, já mencionado no início deste capítulo, é a autonomia. Sua importância é tão grande que, para ela, devem ser direcionados os esforços docentes ao longo do processo de aprendizagem, pois ela passa a ser o principal objetivo da educação.

Segundo o pensamento freireano, “a libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre os homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2003 a, p.67).

Em virtude disso, a educação libertadora e, conseqüentemente, o educador que a segue, não concebe o aluno como um ser ‘oco’, pronto para ser ‘preenchido’, mas sim como uma fonte fecunda de potencialidades, as quais deverão ser ‘exploradas’. Assim:

A educação como prática ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2003 a, p. 70).

O saber democrático, construído cooperativamente, segundo a perspectiva educacional libertadora, fundamenta todo o desenvolvimento da autonomia. Esta, por sua vez, vincula-se à concepção de autoridade. Por isso, ressalta Paulo Freire:

[...] nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade [...] É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra.

É a partir deste aprendizado que ambas se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades (FREIRE, 2000 f, p. 34-35).

Nesse contexto, o educador libertador não pode se render ao discurso fatalista, típico da lógica neoliberal. Deve, ao contrário, opor-se a ele e, com seriedade, não apenas prender-se ao ensino rigoroso dos conteúdos, mas, principalmente, instigar o pensamento crítico do educando, acerca da realidade na qual está imerso. Além disso, não cabe ao referido docente impor, aos seus discentes, o sentimento de gostar da liberdade. Isto porque deve fazer o desejo pela mesma aflorar espontaneamente, a partir de um longo e sólido processo de conscientização com relação à relevância da mesma.

O humano
existe sob a forma
de outros seres e de
modo que a sociedade
constitui autenticamente

Ser livre implica em estar ciente de que o homem é um ser inacabado e de ter o direito de assumir o controle da própria vida. Devido a este fato, a educação libertadora remete a uma prática educativa que “coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado”(FREIRE, 2001 b, p. 69).

Em síntese, procurou-se, ao longo deste capítulo, evidenciar não só a importância de aspectos fundamentais para a teoria pedagógica libertadora, mas, em especial, o vínculo existente entre eles. Na verdade, as categorias: ética, diálogo e autonomia são indissociáveis e interdependentes. A existência de uma é que torna viável a da outra e todas elas, quando realmente colocadas em prática, no âmbito educacional, são as responsáveis por garantir a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, tão almejada e preconizada pelos teóricos libertadores.



III - O EDUCADOR QUE FORMA PARA A CIDADANIA

O exercício responsável da docência, visando à formação da autonomia, ao mesmo tempo em que confere prazer ao professor, exige bastante dele, pois lhe cobra seriedade, preparação técnico-científica, bem como preparo físico e emocional. Sendo assim, a prática docente:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem que essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2003d, p.9-10).

Baseando-se nisso, Paulo Freire diz que é necessário o professor ousar para, desse modo, reagir contra a ideologia neoliberal, a qual, em geral, o circunda. Ensinar, dentro desta perspectiva, consiste, então, em uma tarefa profissional “que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 2003d, p. 10).

O educar envolve, segundo Freire, um cuidado maior com a formação do educador, o qual deve ser:

Mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido, um cidadão. Ensinar não é transferir conhecimentos. É criar possibilidades para a sua própria produção, para a sua construção (GADOTTI, 2001b, p.97).

O professor, desse modo, não deve temer a mudanças, mas sim aceitar a inevitabilidade das mesmas, pois são elas as maiores responsáveis pelo movimento dinâmico da vida.

O docente libertador não deve se fixar em reducionismos, ao contrário, sua prática precisa consistir na “defesa em favor da invenção da unidade na diversidade” (FREIRE, 2001b, p.94). Em virtude disso, formar para a cidadania constitui-se em uma práxis, a qual deve ser permanentemente avaliada, baseada na ação sobre a realidade circundante, visando transformá-la.

Em decorrência da complexidade da prática docente, o pensamento freireano ressalta alguns saberes indispensáveis à efetivação da mesma. Um dos primeiros a serem considerados é a relação indissociável entre docência e discência, segundo a qual:

[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. [...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2000e, p.26)

A vinculação entre ensinar e aprender leva ao desenvolvimento de uma criticidade aguçada, a qual gera uma posição de não indiferença perante a dominação implícita presente no ensino “bancário”, o qual, infelizmente, ainda se faz presente em grande parte das instituições de ensino.

Considerar o educando como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, implica em considerar como parte da tarefa do professorado não apenas o simples ensinamento de conteúdos, mas, especialmente, conforme diz Paulo Freire, o ensinar a pensar certo. Este está diretamente relacionado à compreensão do homem como um ser inacabado, o qual se constrói e

reconstrói, constantemente, no âmbito das interações sociais. Desse modo, uma das condições para o pensar certo é não assumir uma postura dogmática, pautada em certezas e convicções absolutas.

A pesquisa é outro aspecto de grande relevância para a docência, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000e, p.32).

O respeito pelos conhecimentos que os alunos adquirem, por intermédio de suas vivências, deve ser sempre um aspecto presente na atuação do professor. Na verdade, ele é um dos saberes mais importantes a ser conhecido e praticado pelo mesmo dentro da concepção libertadora de educação, pois é com base nele que deve se estruturar toda sua atuação.

O ato de ensinar, enquanto 'preparação' para o exercício pleno da cidadania, requer criticidade. Esta é fruto de um processo de superação da consciência ingênua, o qual se baseia, fundamentalmente, no desenvolvimento da curiosidade, entendendo-se esta como:

[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2000e, p. 35).

vinculando

O caráter essencialmente formador da prática educativa está totalmente atrelado à ética e à estética, pois estas duas categorias, dentro da vertente libertadora, 'andam juntas'. Sendo assim, a referida prática "tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza" (FREIRE, 2000e, p.36).

O pensar certo, anteriormente mencionado, só existe, diz Freire, mediante um fazer certo. Este, por sua vez, requer, sobretudo, coerência entre o discurso e a prática docente. Nesse sentido:

[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco o quase nada valem. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se "sabe com quem está falando" (FREIRE, 2000e, p.38).

A atuação do professor libertador, na perspectiva de Paulo Freire, exige também risco e aceitação de novidades. Em contrapartida, abomina todo e qualquer tipo de discriminação, pois esta leva a um retrocesso e, portanto, não a uma ampliação de visão de mundo, tão importante para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O exercício crítico da docência requer, do professorado, todo um repensar sobre suas ações, porque:

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

[...] Por isso, é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2000e, p.43-44).

A reflexão sobre a prática educativa, preconizada pela educação libertadora, é um dos principais aspectos impulsionadores da transformação social, pois ela permite a passagem do “estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000e, p.44).

Assumir a própria identidade é também um dos saberes necessários à atuação docente problematizadora. Isto porque, ao reconhecer-se e, por conseguinte, ao admitir-se como sujeito no processo educacional, o professor desenvolve a alteridade, a qual leva, naturalmente, ao respeito às singularidades dos educandos e, portanto, à valorização das contribuições trazidas pelos mesmos para o ambiente da sala de aula. Para a perspectiva progressista este fato tem um valor especial, haja vista que:

[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentidos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (FREIRE, 2000e, p.50-51).

Educar para a libertação não consiste, definitivamente, em transmissão de conhecimentos, mas sim na criação de alternativas que viabilizem a construção dos mesmos. Este

fato, segundo Paulo Freire, não deve ser apenas apreendido pelo docente e pelos discentes, mas, principalmente, vivenciado pelo primeiro. Dessa forma:

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2000e, p.54).

Neste contexto, a humildade ganha destaque, pois ela conduz ao reconhecimento de equívocos e ao anúncio de superações, constantes, ao longo da prática docente crítica e reflexiva. Sendo assim, ser um mestre humilde requer, sobretudo, coragem e autoconfiança.

É extremamente relevante o professor ter a consciência do inacabamento humano, porque, assim, transformará sua prática em um esforço permanente de busca pela superação, em uma ‘luta’ pelo aprimoramento, tendo em vista à formação plena dos alunos, ajudando-os a serem verdadeiros cidadãos, os quais, ao perceberem e compreenderem a realidade que os condiciona, lutam para se libertar das amarras ‘impostas’ pela mesma. Além disso:

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2000e, p.64).

Paulo Freire destaca a importância da consideração da autonomia do alunado para a prática docente. Para ele, “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2000e, p.66).

O bom senso é outra característica indispensável à docência. Isto porque:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 2000e, p.69).

O ato de ensinar para a formação da cidadania também está atrelado à luta por direitos e pela dignidade. Assim, cabe aos professores reivindicarem condições de trabalho melhores e mais justas, não se deixando, portanto, acomodar, impregnar pelo discurso fatalista dominante, o qual, propositadamente, leva à imobilidade, a qual, infelizmente, é ainda bastante observada nos dias atuais. Partindo deste pressuposto:

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios” (FREIRE, 2000e, p.75).

O respeito pela pessoa do educando, pelas especificidades que o tornam um ser único, exige do docente, ao longo de sua prática, além da humildade, a tolerância, a qual, dentro da

vertente libertadora, consiste na virtude de ser capaz de conviver com as diferenças e, por conseguinte, de aprender com elas, respeitando-as (FREIRE, 2003d).

Optar por uma prática educacional progressista compreende, dentre outros aspectos, o conhecimento da essência da mencionada prática, a qual, diz Freire, é política e deve “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação” (FREIRE, 2000e, p. 78).

Dessa forma, a docência relaciona-se, diretamente, à alegria e à esperança. Esta última leva a assunção de uma postura de não indiferença, a qual deve ‘contagiar’ os discentes, fazendo com que eles e até mesmo o próprio professor resistam aos vários obstáculos à alegria. Esta, por sua vez, é responsável pela criação de toda uma ambiência favorável à aprendizagem, pois torna este processo agradável, despertando, assim, nos alunos, o desejo por aprender sempre mais.

Acreditar na possibilidade real de mudança é, talvez, um dos saberes mais imprescindíveis e desafiadores à prática docente. Isto porque, ao assumir esta crença, o profissional da educação tem que se posicionar diante das situações, agindo sobre elas e não as aceitando passivamente, como no modelo tradicional. Com base nisso, Paulo Freire, colocando-se na posição de educador, ressalta:

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 da sociedade (FREIRE, 2000e, p.89).

A premissa democrática, tão seriamente defendida pela tendência libertadora, é fundamental para a manutenção da curiosidade, a qual deve estar presente ao longo do exercício

da docência. Isto em virtude de ser ela o 'motor propulsor' do processo de produção do conhecimento. Além disso:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou achado de sua razão de ser.

[...] Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência (FREIRE, 2000e, p.98).

O ato de ensinar, segundo Freire, inerente à condição humana, implica em uma inter-relação entre segurança e competência profissional, que só é obtida mediante uma formação sólida e consistente, requerendo muito estudo e dedicação por parte daqueles que se 'entregam' a ela. Atrelada a esta relação, deve estar a generosidade, a qual legitima a prática educativa democrática. Nesse sentido, destaca Paulo Freire:

[...] Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a *mesquinhez com que se comporte*.

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade.[...] O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2000e, p.103).

Em resumo, procurou-se, no decorrer desta parte do trabalho, ressaltar características, saberes indispensáveis à atuação do professor e, sobretudo, a interligação existente entre os mesmos. Na verdade, não existe uma receita para o sucesso, ainda mais quando se trata de um processo tão subjetivo e complexo quanto a educação. O que se pretendeu, portanto, com este

capítulo, foi suscitar uma reflexão sobre a ação de ensinar, enfatizando seu principal sujeito: o educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sucessivas transformações, sofridas pela sociedade atual, fazem com que se repense, mais do que nunca, o processo educativo, especialmente, a prática do professorado. É fato que esta, enquanto formadora da autonomia e da cidadania, passa a se constituir em uma parceria, com os discentes, visando a construção de um saber coletivo.

Sendo assim, é preciso que a escola deixe de ser um espaço responsável por inculcar conteúdos disciplinares, costumes e hábitos pré-determinados por uma pequena parcela, dominante e opressora, da sociedade, passando a se constituir em uma verdadeira comunidade democrática de aprendizagem. Para tanto, é de vital importância, após toda uma reflexão sobre a atuação docente, uma mudança na mesma, rompendo-se, desse modo, com os moldes comodistas tradicionais e isto, impõe ao professor uma série de desafios, a qual, para ser vencida com êxito, requer, antes de tudo, comprometimento por parte do referido profissional.

Com base nisso, pode-se dizer que é necessário o docente participar ativamente das decisões norteadoras dos trabalhos escolares e suscitar, a todo instante, a troca de conhecimentos e experiências entre os diferentes 'personagens' que compõem o ambiente de trabalho do qual faz parte.

Dessa maneira, a instituição de ensino torna-se um local no qual continuamente se aprende, através da cooperação, a qual é mediada, sobretudo, pelos educadores, os quais passam a ter a possibilidade de se envolverem mais com sua própria formação. Isto é bastante relevante, pois só se obtém um bom desempenho profissional a partir de uma formação continuada.

O profissional da educação deve ser um sujeito que proporciona mudanças sociais. Por isso, deve assumir uma postura político-pedagógica que possibilite a libertação das minorias

e o processo de reformulação de toda a estrutura societária, buscando torná-la mais igualitária, justa e, conseqüentemente, mais digna de se viver.

Neste contexto, a formação permanente ganha destaque no exercício docente libertador. Este deve se basear sempre em uma reconstrução, a qual, como o próprio nome sugere, requer flexibilidade, sendo esta dependente do fato de o professor estar consciente de que sempre há o que aprender, pesquisar, compartilhar. Esta conscientização irá exigir, do mesmo, humildade no agir com aqueles que estão ao seu redor, especialmente, com o alunado.

Para convencer os discentes da necessidade de se tomarem agentes de transformação, é preciso que o educador se veja, também, dessa maneira e acredite, sinceramente, não só nas potencialidades dos mesmos, mas, de modo especial, nas suas, pois são elas que dinamizarão o processo educativo.

Por isso, é importante ressaltar que mudar, inovar implica, necessariamente, em todo um processo de alteração de visão de mundo, bem como de aspectos culturais, já instituídos. Isto ocorre a longo prazo e, por ser algo complexo, deve ser planejado cuidadosamente e levar, constantemente em consideração, o respeito às diferenças.

Em suma, ao longo de toda esta monografia, procurou-se detalhar, de modo mais acurado, algumas especificidades da docência, objetivando alcançar uma maior e melhor compreensão da mesma. Isto porque se acredita que esta é de extrema valia para o entendimento do fenômeno educativo como um todo. Sendo assim, pode-se dizer que o exercício, coerente e transformador, da docência possibilita mudanças profundas e significativas na educação.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- [a] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- [b] FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- [c] FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- [d] FREIRE, Paulo. *Professora, sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- [e] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- [f] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- [a] GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.
- [b] GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. *Normas da ABNT. Comentadas para trabalhos científicos*. Curitiba: Juruá, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MONROE, Paul. *História da educação*. Tradução: Idel Becker. São Paulo: Companhia editora nacional, 1983.
- PEGORARO, Olinto A. *Ética é justiça*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. São Paulo: Cortez, 1991.
- VALLS, Álvaro L. M. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 1994.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : FERNANDA MATOS CARPINEIRO DOS SANTOS

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : DOCÊNCIA : PRÁTICA PARA

LIBERTAÇÃO

ORIENTADOR : ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: ANTONIA BARGOSA PINCANO

Nota : 10,0

Considerações:

As reflexões desenvolvidas pela aluna
Fernanda M. Carpinheiro dos Santos - procuram
as especificidades da docência comprometida
com a libertação.

Os dados foram alinhavados e apuro e
o trabalho monográfico segue os requisitos de
um estudo científico. pp.

Segundo avaliador :

Professor orientador : ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

A aluna Fernanda Matos Carpentier dos Santos demonstrou com eficiência, responsabilidade e uma excelente escrita, a relação sobre o conteúdo, com prática libertadora. O trabalho está muito bem fundamentado e estruturado. Por isso atribuiu-se a ela a nota 10,0 (dez). (All)

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: LÍGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO

Nota : 10,0

Considerações:

critérios de princípios de uma monografia

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	10,0	30,0	10,0

Rio de Janeiro, _____