



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas
Escola de Educação
Departamento de Didática
Curso de Pedagogia

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

MARIA DE FATIMA ROCHA

Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2004

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

MARIA DE FATIMA ROCHA

**RIO DE JANEIRO
2004**

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente da UNI-RIO pela oportunidade de continuar as reflexões iniciadas no curso de graduação, através desse processo de reingresso.

SUMÁRIO

	Pág.
Formação de professores: antigas questões novas respostas	01
Capítulo 1 - Reflexões sobre a formação de professores	07
1.1 - Quem é este profissional	10
1.2 - Como tem sido sua atuação no ensino fundamental	14
Capítulo 2 - Paulo Freire, os <i>saberes necessários à prática educativa</i> e o depoimento de alguns ex-alunos	18
Capítulo 3 - Paulo Freire, os <i>saberes necessários à prática educativa</i> e o depoimento de futuros docentes	43
Capítulo 4 - Formação de professores e a assunção dos compromissos docentes	54
Considerações finais	57
Referências	59
Anexos	62

Formação de professores: antigas questões novas respostas

“Estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível” (Paulo Freire)

Antes de abordar o tema deste estudo, apresento breve descrição da minha trajetória na Uni-Rio. Graduei-me em Pedagogia nesta instituição, no ano de 1995, e em 1998 cursei a pós-graduação lato sensu Formação de Docentes Universitários. Em 2001, retornei à Universidade através de exames de reingresso, a fim de complementar os estudos com as novas habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia, após duas reformas curriculares.

Na graduação, apresentei como trabalho de final de curso a monografia intitulada: *Educação para a liberdade: o momento da alfabetização sob um enfoque construtivista*, sob a orientação da professora Valéria Wilke. Na pós-graduação, o tema desenvolvido foi: *A crise do ensino fundamental público, sua relação com a formação de professores e o papel da universidade*, sob a orientação da professora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho.

Como aluna-pesquisadora, nutro uma curiosidade *teimosa* a respeito da educação escolar que se dá nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo o momento dedicado à alfabetização. Dentre tantas questões que esse período escolar encerra, tais como as políticas educacionais; as discussões sobre métodos e técnicas próprios de alfabetização; as questões relativas ao ensino-aprendizagem e o processo de construção de conhecimentos; enfim, dentre tantas questões passíveis de investigação, elejo a figura do docente e a sua formação como um dos fatores imprescindíveis para a construção de uma educação pública de qualidade capaz de, efetivamente, alfabetizar. Sim, o que me interessa é investigar a respeito da escolarização que seja pública e de qualidade. Vivendo em um país marcado por injustiças sociais e desigualdades de toda sorte, tal qual inúmeros educadores que desfilam e desfilaram no cenário brasileiro, anseio por uma escola pública de qualidade.

O que pretendo nesta pesquisa é realizar um desdobramento da monografia apresentada na pós-graduação: *A crise do Ensino Fundamental público, sua relação com a formação de professores e o papel da universidade*, retomando as investigações anteriormente realizadas, a fim de ampliar as discussões ali travadas.

Na ocasião, estava atenta ao papel da Universidade na formação deste profissional das séries iniciais. Investiguei qual seria a contribuição da formação docente para a crise do Ensino Fundamental e a contribuição da Universidade neste contexto.

Neste momento, interessa-me vasculhar o cotidiano escolar e buscar, na própria atuação de educadores e educadoras algumas saídas ou respostas possíveis para a crise do Ensino Fundamental público, portanto, nesta nova etapa de estudos continuo insistindo no tema *formação de professores*, mais especificamente os compromissos docentes que instituem o “ser professor” através desta monografia de final de curso, cujo título é *Formação de professores: um encontro com a Pedagogia da Autonomia*.

Ao refletir sobre a importância de uma prática docente calcada em compromissos que instituem o “ser professor” busco, na fala de futuros professores representados pelos alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia da Uni-Rio e nos depoimentos de personalidades de destaque no cenário brasileiro sobre os seus antigos professores, extraídos da Revista Nova Escola, respostas às seguintes questões:

- 1) Quais compromissos docentes foram elencados pelos futuros professores?
- 2) Quais compromissos docentes foram apontados nos depoimentos extraídos da Seção Obrigado Professor da Revista Nova Escola?
- 3) Em que sentido os compromissos docentes apontados pelos futuros professores e pelos depoentes se coadunam com aqueles elencados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*?
- 4) Em que sentido a fala dos depoentes da Revista Nova Escola revela a importância da atuação de professores na formação para a cidadania?

5) Assumindo como paradigma a ser seguido os aspectos apontados por Paulo Freire como características de um educador competente, que tipo de formação seria ideal para que os professores adquirissem tais características?

A busca de respostas a tais questionamentos é fruto das inquietações suscitadas pelo nosso tempo. Vivendo a terceira grande Revolução Técnico-Científica, ainda nos vemos assustados com a velocidade com que as mudanças se processam, com o número incalculável de informações que circulam diariamente mundo afora. Diante deste contexto mundial presenciamos, em nossa realidade, uma grande dívida social com a educação, legado das desigualdades de oportunidades. O que dizer dos altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, sobretudo na escola pública?

Sabe-se que um país que fracassa na educação de seus cidadãos fracassa também na construção de uma nova visão de mundo emancipatória, crítica e criativa. A crise em que se encontra a educação fundamental brasileira tem demonstrado seus efeitos nefastos no desenvolvimento do próprio país.

Se a crise do Ensino Fundamental não é responsabilidade tão-somente do docente, também não se pode negar que a sua atuação é fator primordial para a elevação da qualidade deste segmento de ensino. Se o professor sozinho não é responsável pelos altos índices de reprovação, evasão e analfabetismo, também não podemos eximi-lo de sua responsabilidade e participação nesse processo. Nem culpabilizar, nem divinizar o professor. O que se pretende é ter clareza até que ponto um profissional bem formado pode elevar as condições de permanência de um aluno na escola, pode reduzir os níveis de repetência, pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos.

A figura do professor em meio às políticas públicas, à depredação do mobiliário escolar, à superlotação das salas de aulas, enfim, a toda a complexidade dos problemas educacionais do nosso país, é um grande diferencial, por isso, ao se pensar em educação pública de qualidade não se pode deixar de pensar na formação do professor.

Baseada nesta premissa, a pesquisa proposta demonstra sua relevância e justifica-se como contribuição válida para a busca de soluções aos problemas e questões apontados e os seus objetivos são os seguintes:

- 1) Refletir acerca dos compromissos docentes.
- 2) Relacionar a posição dos futuros docentes a respeito dos compromissos de um professor com aqueles *saberes necessários à prática educativa* apontados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, identificando divergências e convergências.
- 3) Identificar, a partir dos depoimentos extraídos da Revista Nova Escola, os compromissos docentes que se coadunam ou não com aqueles apontados por Paulo Freire.
- 4) Identificar, na fala dos depoentes da Revista Nova Escola, as contribuições de docentes, com suas características pessoais e profissionais, na formação para a cidadania.
- 5) Analisar o tipo de formação que seria necessária ao professor das séries iniciais para que se atingisse as características apontadas por Paulo Freire, admitindo-as como paradigma.

A fim de atingir os objetivos previstos, utilizo três ações metodológicas para a realização deste estudo: a pesquisa bibliográfica, a análise dos depoimentos extraídos da Revista Nova Escola e a pesquisa de campo.

Através da pesquisa bibliográfica, busco fundamentação teórica para a elucidação da problemática proposta. Além de refletir sobre posturas apresentadas por autores como Forquin (1993) e Demo (1995), sem dúvida o grande pilar dessa monografia é a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, pois traz contribuição inestimável para a compreensão da postura de docente que se espera para uma educação transformadora.

A compreensão de Paulo Freire acerca da prática docente e dos compromissos atrelados a essa prática revela o desafio de se buscar uma atuação dialógica, competente e respeitosa com relação aos educandos. Já nas palavras iniciais da *Pedagogia da Autonomia* ele revela a sua opção política enquanto educador: “*O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, dos excluídos*”. Partindo do ponto de vista dos excluídos, Paulo Freire nos apaixona e nos convida ao compromisso político-pedagógico ao sublinhar, ao longo dos capítulos, que “ensinar exige...”. Essa opção de apontar as exigências da

docência em nenhum momento pode ser confundida com autoritarismo, mas com um convite ao engajamento.

Por acreditar que a reflexão sobre este convite feito por Paulo Freire não poderia ser realizada fora da esfera de atuação da prática docente, ou seja, o próprio cotidiano escolar em que as relações entre professores e alunos, ensino e aprendizagem se dão, é que apresento a análise do depoimento de personalidades de destaque no cenário brasileiro sobre os seus antigos professores.

Os quatorze depoimentos selecionados (**Anexo 1**) foram extraídos da Revista Nova Escola na Seção Obrigado Professor no período de 1996 a 1999. Através dos relatos tomamos contato com a prática de professores e professoras que atuaram na escola pública ou privada e que contribuíram na formação desses artistas, atletas, escritores, etc. Desta forma estarei avaliando se os professores mencionados adotavam em suas práticas pedagógicas alguns daqueles *saberes necessários à prática educativa* apresentados por Paulo Freire e o quanto tais saberes contribuíram na formação pessoal e profissional de seus alunos.

Além de ouvir a narrativa de ex-alunos a partir desses depoimentos, investigo também a visão de futuros docentes representados por quatorze alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia da Uni-Rio. Através da análise dos questionários (**Anexo 2**) preenchidos pelos alunos da Uni-Rio realizo o confronto entre as respostas dadas por estes futuros docentes e as exigências postas por Paulo Freire aos educadores no exercício do magistério. A escolha de alunos do oitavo período se deu em virtude de se acreditar que seriam os alunos que estariam aptos a demonstrar maior maturidade na resposta aos questionamentos, o que auxiliaria na identificação do confronto de suas opiniões com as de Paulo Freire acerca dos compromissos docentes e, quem sabe, revelar um pouco o tipo de formação que vêm recebendo.

A articulação entre a reflexão teórica, a análise crítica dos questionários respondidos pelos alunos de Pedagogia e os depoimentos da Revista Nova Escola, iluminam o problema que me proponho investigar, qual seja, a questão da formação dos

professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação aos compromissos docentes necessários a uma prática educativa emancipatória.

No primeiro capítulo apresento uma breve reflexão sobre a formação de professores a partir da análise sobre quem é este profissional e a maneira como se dá a sua atuação no ensino fundamental, desta forma tem-se um panorama sobre o profissional que atua nas séries iniciais do ensino fundamental. O segundo capítulo apresenta a identificação dos saberes apontados por Paulo Freire na prática de professores contidos nos depoimentos da Revista Nova Escola. O terceiro capítulo constitui-se na análise dos questionários respondidos pelos alunos do oitavo período do curso de Pedagogia da Uni-Rio. O quarto e último capítulo traz breve reflexão sobre que tipo de formação seria necessária aos docentes para que obtivessem os saberes apontados por Paulo Freire. Por fim, tem-se as considerações finais que, sem a pretensão de esgotar o assunto, apresenta as conclusões encontradas a partir deste estudo.

Para concluir esta monografia, realizei o levantamento bibliográfico em dois meses e a pesquisa de campo em uma semana. Em seguida, de posse dos questionários respondidos, empreendi a análise das respostas dos alunos da Uni-Rio e dos depoimentos da Revista Nova Escola à luz da pesquisa teórica realizada, o que significou, aproximadamente, dois meses de trabalho. Para a redação final da monografia, foram necessárias mais três semanas. Nesse período de estudos, pesquisa de campo e redação da monografia vale lembrar que, apesar da escassez de tempo de minha parte, os encontros com a orientadora foram suficientes para esclarecer procedimentos, aclarar conceitos e retomar o caminho sempre que necessário.

Capítulo 1 - Reflexões sobre a formação de professores

Ao se proceder a análise da formação do docente através da compreensão da História da Educação em nosso país, há que se considerar as proposições apontadas por Jean Claude Forquin, em que o autor focaliza importantes questões sobre o conhecimento escolar e o currículo:

“Que ensinar? Quais as razões para se ensinar determinados conteúdos e não outros? Quais as relações entre a seleção implicada no conceito de currículo e o processo de desigualdade social? Quais as relações entre cultura erudita e cultura popular no contexto de elaboração do currículo escolar?” (Forquin, 1993)

Desta forma, os mesmos questionamentos podem e devem ser levados em conta, ao se indagar sobre a formação de docentes: Que formação o educador tem recebido? Quais conteúdos/práticas se tem priorizado em sua formação? Quais os conteúdos, valores e práticas são priorizados nos currículos dos cursos de formação de professores?

Indagando sobre a questão da formulação de currículos, incluídos nesta indagação também aqueles voltados para a formação de professores, Moreira (1996) aponta que os especialistas em currículo estão de acordo em relação a dois pontos de vista:

“O primeiro deles é a concepção de currículo como uma seleção arbitrária de um conjunto mais amplo de possibilidades, seleção essa decorrente de determinadas valorizações e relacionada, fundamentalmente, aos conteúdos, habilidades e crenças que os grupos dominantes desejam ver inculcados por nossas instituições escolares. Assim, o currículo não é um conjunto de conhecimentos atemporais e eternos. O que é considerado válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situados, que nem sempre favorece a totalidade da população escolar. Pelo contrário, se é pelo currículo que os que detêm o poder procuram ver alcançados certos objetivos, explícitos e implícitos, é pelo currículo que intenções de reprodução de privilégios e desigualdades se corporificam (...) (Pág. 38)

O segundo ponto aceito consensualmente por especialistas de diversas tendências e nacionalidades (...) é a necessidade de considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de

partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares. Ainda que existam diferenças em relação a intenções, caminhos e pontos de chegada, conforme a corrente a que se associe o autor, a concordância a respeito dos pontos de partida é indiscutível.” (Pág. 39)

Reconhecer que o currículo não é atemporal e que as escolhas resultantes da elaboração curricular implicam em escolhas determinadas a atender demandas específicas e que, muitas vezes, refletem os interesses das classes dominantes é importante para a compreensão sobre o tipo de professor que se almeja formar. Igualmente importante é percebermos se a formação de professores atende ao segundo ponto de vista no qual os especialistas em currículo estão em consenso, ou seja, se a cultura e a experiência desses profissionais são levados em conta no seu processo de formação. Não nos interessa formar um professor que seja o representante de valores das classes dominantes, nem tampouco que não seja capaz de refletir criticamente sobre a sua própria realidade. Se o professor, enquanto estiver atravessando o seu processo de formação, que se espera seja contínuo, não tiver a oportunidade de expressar os seus anseios, as suas dúvidas, as suas hipóteses sobre a construção de conhecimentos como vivenciará na prática educativa essas questões com seus alunos? Se não lhe for permitido expressar os seus valores, o que pensa sobre cidadania, cultura e tantos outros saberes importantes à prática educativa, de que lhe aproveitará receber conceitos “prontos”, forjados em currículos que não atendam às suas reais necessidades em seu processo de formação?

O profissional do Ensino Fundamental que se almeja é aquele que contemple a qualidade formal e política indicadas por Demo (1995):

“Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação” (Pág. 14)

“Qualidade política quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. É naturalmente ideológica, porque definição política é sua marca, perdendo

qualidade, se ideologia se reduzir a justificações desumanas e a partidarismos obtusos. Inclui ética na política” (Pág. 14)

Portanto, o profissional que se almeja no Ensino Fundamental é aquele imbuído da qualidade formal e política. É um profissional que domina o seu campo de saber e que faz da sua prática, do cotidiano escolar, objeto de pesquisa, de ampliação de seus conhecimentos; que está em contínuo processo de formação, de reformulação de suas hipóteses, e indo um pouco mais além, de reformulação das hipóteses daqueles autores/autoras em que baseia sua prática.

Espera-se, no Ensino Fundamental, a presença de um profissional que seja capaz e que se proponha a formar sujeitos históricos. De que importa formar experts em cálculos avançados, mestres em cirurgias coronarianas, literários especializados em Luiz de Camões se esses profissionais pouco interferirem na realidade com seus conhecimentos? A qualidade política de um profissional, sobretudo do professor, define até que ponto ele está consciente das limitações de sua atuação; adverte-o dos riscos de se cair no otimismo pedagógico, que acredita ingenuamente que a escola tudo pode realizar, e ao mesmo tempo alerta-o para o fato de que, se a escola e ele, enquanto profissional, não podem fazer tudo, ao menos alguma coisa podem e devem fazer para a melhoria da qualidade no país, a supressão do analfabetismo, da repetência e da evasão escolar, males persistentes na educação brasileira. Por isso, o caráter político da educação, em nenhum momento pode ser desprezado no fazer pedagógico do professor, como Freire (1996) bem pontuou, não existe nenhuma prática que seja neutra, sobretudo a prática educativa:

“Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis” (Pág. 78)

Nessas primeiras reflexões sobre a formação de professores sublinha-se a importância de se formar profissionais que contemplem a qualidade formal e política tendo em vista os compromissos pedagógicos, políticos e epistemológicos que os mesmos deverão assumir no exercício de sua profissão. Pensar em qualidade na educação é acreditar que esses compromissos docentes serão os responsáveis pela formação para a cidadania que, segundo Demo (1995), é concebida como a capacidade culturalmente

construída de fazer uma história própria participativa e, por isso mesmo, a formação de cidadãos capazes de lutar pela transformação da realidade brasileira:

“Tanto conhecimento quanto educação são obra humana e por isso lhes cabe o desafio da qualidade. Entretanto, na qualidade formal trata-se da arte de descobrir, enquanto na qualidade política trata-se da arte de fazer. Assim, qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana” (Pág. 15)

1.1 - Quem é este profissional?

Sabe-se que o professor do Ensino Fundamental ocupa posição estratégica na construção da cidadania, os próprios objetivos fixados pela LDB (Lei 9.394/96) para este segmento do ensino confirmam isto:

Art. 32º O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivos a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Conforme expresso na LDB, repousa nos ombros deste profissional tarefa de vital importância para o desenvolvimento do país. A formação para a cidadania, como se sabe, não acontece apenas na escola, mas não se faz sem a sua contribuição e nesse ínterim, o professor tem um papel decisivo. Demo (1995) entende que a propedêutica moderna deverá apontar para a capacidade de construir conhecimento. A educação escolar, mais do que transmitir conteúdos deverá ser capaz de despertar no educando a capacidade de

aprender a aprender e, nesse movimento, tornar-se cada vez mais um cidadão consciente e crítico diante da realidade que se lhe apresenta.

O saber escolar transformou-se em nossos dias em condição indispensável para a construção da cidadania e na mediação desse saber está o professor. Mas quem é este profissional do qual se espera tão grande tarefa?

A própria categoria profissional encerra inúmeras variações, seja pelo nível de ensino; pelas disciplinas ou pelo nível de preparação profissional. Além disso, o professor é marcado pela ambigüidade quanto à sua identidade de classe. Encontra-se em busca de sua identidade. De um lado, identificado com os interesses da classe dominante, uma vez que veicula um saber desta classe; de outro, identificado com a realidade e as necessidades da classe trabalhadora. Espera-se dele uma atitude messiânica. Antigas imagens confundem-se no imaginário coletivo conforme alerta Linhares (1996):

“Agravam tal quadro antigas cobranças de velhas imagens do professor, identificando-o à classe dominante e à tarefa missionária. Uma e outra negam ao professor uma atitude de trabalhador, na luta pelos seus direitos” (Pág. 33-34)

A docência é vista com menosprezo, não se prestigia a tarefa que a sala de aula encerra. O profissional consciente de seu papel sabe que a tarefa em sala de aula é parte de um processo que inicia-se com o planejamento das aulas e culmina com a contínua reflexão da prática ali desenvolvida, o que faz com que essa prática seja sempre renovada. Linhares (1997), sucintamente descreve esta situação de desprestígio quanto à docência:

“A sala de aula tem-se tornado dentro da escola “o locus” do desprestígio, e a tarefa docente, freqüentemente considerada como a mais exigente de esforços e trabalhos, nem sempre obtém o reconhecimento semelhante ao do diretor, do orientador e do supervisor.

Na atribuição de pontos nos currículos profissionais, o exercício da sala de aula, é não raras vezes, inferiorizado se o confrontarmos com os atribuídos à titulação acadêmica, participação em pesquisas, divulgação

de trabalhos científicos e até mesmo às atividades administrativas” (Pág. 102)

O professor enfrenta muitos desafios, espera-se dele ambiciosas funções, entretanto, suas condições materiais e simbólicas de vida apontam para uma realidade nada alentadora. De um lado, é pressionado pelas exigências da sociedade moderna que lhe reclama alta qualificação; de outro, enfrenta um nível de desprestígio que vai desde a tarefa da docência, conforme demonstrado por Linhares, aos baixos salários. Este rebaixamento salarial se deve, em grande parte, à feminização da carreira, a marginalização do trabalho feminino conduz a isso e, ainda, a precariedade de suas condições de trabalho e de sua limitada formação.

Diante desse quadro o que se vê é um professor desanimado e desacreditado de sua profissão; evadindo do magistério por não encontrar nele respaldo para sua existência material e para o seu reconhecimento profissional. Linhares (1996) ratifica tal afirmação:

“Torna-se cada vez mais evidente o desânimo do professor diante da realidade escolar: demissões em massa (500 por mês, no RJ, 1990), deslocamento de funções, escapando das salas de aula para as tarefas administrativas, ocupação da escola como espaço de vendas, apatia diante de possibilidades de organização para atuar com autonomia pessoal e institucional, de forma articulada com os movimentos populares”

(Pág. 30)

Devido ao desapontamento com o magistério e a sua desvalorização, a clientela que passou a buscar os cursos de formação de professores, via Escolas Normais ou os cursos de Pedagogia são, na maioria das vezes, oriunda das camadas populares; seja fugindo do trabalho manual e buscando uma inserção no mercado de trabalho; seja por encontrar nos cursos de Pedagogia um meio mais fácil de ingressar em uma universidade pública. Essa clientela traz consigo as mazelas da defasagem dos próprios conteúdos dos ensinos fundamental e médio, não encontrando uma formação que pudesse sanar tais deficiências. Oliveira (1994), citando Miranda (1992, pp. 31 e 32) e Midéa (1986), respectivamente, ratifica estas informações ao delinear o perfil dos alunos dos cursos de formação de professores:

“Estes alunos pertencem, em sua grande maioria, às classes menos favorecidas. Na quase totalidade são trabalhadores e estudantes, com a difícil tarefa de conciliar trabalho e escola, totalizando mais de 14 horas de atividades diárias.

São jovens que procuram a Habilitação Magistério no período noturno, como uma das poucas alternativas para se profissionalizarem e terem um diploma, com a esperança de melhorar as suas condições de vida”
(Pág. 33)

“São alunos despreparados intelectualmente, além de estarem esquecidos dos conteúdos básicos de 1ª a 4ª séries. Estes alunos não tiveram desenvolvidas suas capacidades de reflexão ou questionamento, pois assimilam e reproduzem os conhecimentos sistematizados na sua forma original, principalmente se os conteúdos já estiverem “mastigados”. Apresentam ainda uma apatia constante e uma falta de estímulo por questões políticas e culturais” (Pág. 34)

A grosso modo, pode-se dizer que o professor do Ensino Fundamental público é um profissional marcado pelos conflitos e contradições que atravessam uma sociedade capitalista como a que se tem. Dividido entre as posições de classes que “representa” (proletarizado como a classe trabalhadora, mas veiculando um saber da classe dominante); desprestigiado na razão primeira do seu fazer enquanto profissional: a *docência*, mal remunerado, e este rebaixamento salarial, em parte é explicado pela presença maciça de mulheres, que por si só são marginalizadas na sociedade; possuidor de uma formação que, com raras exceções, lhe garantem o acesso a uma prática que fuja à reprodução e conduza à uma compreensão, com clareza, dos desafios que o homem moderno atravessa; por fim, desanimado com o magistério chegando a evadir em busca de condições melhores de vida e trabalho.

Entretanto, mesmo com esse quadro caótico no qual o professorado se vê mergulhado, dada a sua importância na construção da cidadania, é que se pode afirmar que a renovação da sociedade e da escola passa, necessariamente, pela renovação desse profissional.

1.2 - Como tem sido sua atuação no Ensino Fundamental?

Ao se tentar responder quem é o profissional que atua no Ensino Fundamental o quadro que se apresentou, ainda que sucintamente, traz trilhas capazes de conduzir às respostas a este novo questionamento: *“como tem sido sua atuação no Ensino Fundamental?”*

Para se compreender a atuação do professor no Ensino Fundamental é preciso, antes, compreender quais os paradigmas ^{que} nortearam, até então, a Educação e como ele, professor, se viu aprisionado nesse emaranhado ideológico. Faz-se necessário, ainda, verificar quais os novos paradigmas ^{que} despontam neste novo milênio e como ele tem se posicionado diante dos mesmos.

Considera-se a revolução científica dos séculos XVI e XVII como um dos principais fatores desencadeantes do pensamento da Modernidade. Ao refutar o modelo geocêntrico de mundo, que imperou incólume por quase 20 séculos, e ao se adotar a visão geocêntrica, o homem ocidental experimentou uma profunda ruptura com os modelos antigos. Essa nova visão do cosmos levou, conseqüentemente, a uma nova visão do homem e de suas relações com esse cosmos.

O início da Modernidade foi marcado pelo grande desafio de validar a Ciência nascente. Era necessário um tipo de prescrição lógico-epistemológico que pudesse conferir à nova Ciência a categoria de única e verdadeira possibilidade de interpretação do real. O que se almejava era que, a despeito do que acontecera com os antigos modelos, os da Antigüidade, os que se propunham jamais pudessem ser refutados. A nova concepção de conhecimento será inaugurada com base na razão subjetiva. Somente a razão libertaria o homem dos mitos e dogmas de outrora, a subjetividade subjugava o real.

Ao buscar na razão subjetiva os fundamentos desta Nova Ciência o que se verificou a seguir foi: a hegemonia do pensamento científico em detrimento das demais formas de conhecimento; uma crescente especialização, uma vez que era preciso esquartejar o real para abstrair conhecimento sólido e irrefutável; a pretensa neutralidade científica em que sujeito e objeto não se embricavam, antes, deveriam distanciar-se um do outro; a

supremacia das Ciências Naturais sobre as Ciências Sociais que teve por consequência a extremada quantificação, matematização do saber.

Os efeitos da nova Ciência delinearão a constituição de todo o pensamento Ocidental. Suas consequências se fizeram sentir em todo o contorno de nossa formação cultural. Dentre estes contornos encontra-se o educacional.

Assim, por muito tempo a hegemonia do científico perdurou incólume no âmbito escolar/universitário. Todo conhecimento, ou toda via do conhecer humano, tinha de se submeter ao crivo do científico. E mais cruelmente, dentro do saber dito científico as Ciências Naturais ocuparam lugar privilegiado. Nessa perspectiva, a linguagem matemática herdada era a melhor forma de representar o mundo. A matematização do saber, em detrimento das demais formas de expressão do pensamento humano passou a traduzir esta relação desigual, sobretudo no pensamento Ocidental. A produção escolar do aluno ficou engessada dentro dos rigores da Matemática.

A relação ensino-aprendizagem esteve pautada na prepotência de que o professor era o “dono” do saber, o conhecimento era então, “transferido” do professor ao aluno que, passivo, “recebia” e cuidava de memorizar tudo o que lhe fosse “ensinado”. Passou-se a valorizar o conhecimento enciclopédico, erudito, em detrimento dos demais saberes e das demais manifestações culturais.

A Ciência Moderna deixou ainda como legado para a Educação a questão da superespecialização. Como seria a Razão aquela capaz de desvendar os mistérios do mundo e, sendo ela incapaz de captar a sua complexidade, houve a necessidade de uma fragmentação da realidade. Conhecer implicava em fracionar cada vez mais o objeto de conhecimento a fim de que, aquele que conhecia, pudesse percebê-lo em todas as suas nuances. Na relação sujeito-objeto ficou registrada a pretensa neutralidade científica.

A profunda especialização trouxe como consequência primeira a partição do real nas diversas disciplinas científicas. Esta exacerbada partição fez com que as mesmas se limitassem a seus problemas específicos de estudo desvinculando-se das questões gerais. A superespecialização introduziu no cotidiano escolar uma prática docente em que se perdia a visão do todo. A não comunicação entre as diversas disciplinas fez com que, muitas das

vezes, os conteúdos apresentados estivessem totalmente desvinculados dos conhecimentos trazidos pelos alunos, o que implicava na falta de significado desses conteúdos na vida prática.

Entretanto, este paradigma também entrará em colapso uma vez que o grau de certeza depositado no sujeito pensante do modelo cartesiano será abalado quando não mais se voltar os olhos sobre o indivíduo, mas sobre a realidade em si. Inicia-se assim, um paulatino abandono do conhecimento científico como o único meio capaz de explicar a relação entre o homem e o real.

O tempo, o sujeito e a História transformaram-se em parâmetros iniludíveis para a construção do conhecimento. O paradigma da Ciência Moderna entra em crise na medida em que os seus modelos explicativos excluindo o tempo excluíam a História e o sujeito, ou seja, excluíam a possibilidade do novo.

Começa-se por aceitar que o real não é simples, nem harmônico, como pretendia a Ciência Moderna mas, ao contrário, ele é complexo. Na antiga ordem estabelecida, a razão dava conta de tudo, esquartejando o objeto, dissociando Ciência Natural de Social, hegemonizando a razão, privilegiando uma excessiva especialização. Hoje, compreende-se que faz-se necessário romper as fronteiras do conhecimento e nesse movimento romper com o encastelamento das disciplinas tão rígidas e incomunicáveis. Os exponenciais avanços tecnológicos não mais poderão ser freados, a abertura da aldeia global se deu e necessitamos cada vez mais de movimentos de diálogo e não de isolamento a fim de não assumirmos o discurso fatalista neoliberal em nome de que, se tem tentado convencer de que a ética espúria do mercado é a única a ser assumida. Somos convidados a participar de um verdadeiro diálogo com as diferenças.

O novo paradigma, oposto ao mecanicista, é também chamado de holístico porque concebe o universo como um todo - holos, em grego - uno e individual, em lugar de concebê-lo como um conjunto de fragmentos separados. A cosmovisão dualista trazida pela Ciência Moderna pouco a pouco cede espaço a uma compreensão mais ampla do ser humano.

O trabalho científico e educacional deve ser orientado e afinado com esta visão holística do ser humano. O que se pretende é que o conhecimento seja posto a serviço da construção de uma nova humanidade em que a eticidade e a solidariedade supere os preceitos neoliberais excludentes e desumanos.

Na busca de respostas acerca da atuação do professor o que se evidencia, ainda, é um apego aos antigos paradigmas da Ciência Moderna, em que a memorização, a valorização de um saber desvinculado da realidade dos educandos, sobretudo aquele oriundo das camadas populares; o excessivo encastelamento das disciplinas e o saber da classe dominante é hipervalorizado em detrimento das demais manifestações culturais. Alguns movimentos de renovação se tem buscado, mas o que se presencia é que o professor continua a repetir fórmulas e muitas das vezes assume, até as novas teorias, sem uma real compreensão das mesmas.

Moreira (1996) aponta as dificuldades encontradas pelos professores em respeitar as diversidades culturais, fruto da visão de mundo que lhes foi transmitida, ainda no seio de sua formação:

“...ainda que essas discussões possam estar sendo travadas nos cursos de formação de professores, a aceitação da diversidade de formas culturais não parece caracterizar o comportamento do professor de primeiro e segundo graus, o que dificulta, a esse professor, organizar o ensino e o currículo tomando como ponto de partida a cultura popular. A permanência de preconceitos, cujas raízes se encontram fora da escola, continua desafiando os esforços dos que preparam os futuros professores e carece de investigações que apontem para melhores formas de enfrentá-la” (Pág. 42).

Mas como o professor poderá ser capaz de superar os antigos paradigmas e avançar aos que despontam, onde uma visão holística do aluno deve caracterizar a relação em sala de aula, sem uma formação que propicie isso? Por isso, a questão da formação de professores é de vital importância no processo de renovação da sociedade.

Capítulo 2 - Paulo Freire, os *saberes necessários à prática educativa* e o depoimento de alguns ex-alunos

A reflexão acerca da formação de professores aponta para a busca de um profissional marcado pela vivência, em sua prática educativa, da qualidade formal e política tendo em vista os compromissos docentes: pedagógicos, políticos e epistemológicos. Os compromissos docentes assumidos, por sua vez, devem contribuir para uma visão holística do ser humano em que a formação para a cidadania seja o ponto de partida e de chegada.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, debruça-se sobre esse tipo de prática educativa e os saberes implicados nessa prática. Como, em todas as suas obras, ele aponta para uma educação como prática e expressão da liberdade, como fonte primordial para a formação de sujeitos históricos, portanto de cidadãos plenos.

— Este trabalho de monografia pretende realizar o encontro entre a formação de professores e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire por acreditar que os saberes colocados por ele para a prática educativa devem revolucionar a própria formação dos professores.

Paulo Freire insiste em uma prática educativa dialógica, construída a partir da visão do educando e para ele; da eticidade; do compromisso político; da formação humana e cidadã. Ao refletir sobre a arte de ensinar ele admite as exigências para a execução dessa arte afirmando continuamente que “ensinar exige...”. Cada uma das exigências sugeridas por Paulo Freire demanda uma reflexão séria e comprometida dos docentes.

A Pedagogia da Autonomia é balizada por três grandes afirmativas: a) não há docência sem discência; b) ensinar não é transferir conhecimento e c) ensinar é uma especificidade humana.

A primeira afirmativa - *não há docência sem discência* - sublinha a importância do aluno na relação pedagógica. Invertendo o paradigma tradicional pelo qual o centro do processo educativo era o professor, Paulo Freire nos desafia a pensar que a razão de ser da

docência é a discência. Não haveriam professores se não houvessem alunos. Desta forma, o “*ser professor*” só é possível a partir da figura do educando:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seu sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Numa das exigências à prática educativa, advertê-nos que “*ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*”. Edna Castro, no prefácio da *Pedagogia da Autonomia*, traz uma síntese interessante deste pensamento de Paulo Freire:

“A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”

Além do educador respeitar os saberes dos educandos ele deve ser capaz de discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos que lhes apresenta.

Tendo sublinhado a importância do educando para a própria razão de ser do docente, Paulo Freire se dedica a pensar que ensinar não pode ser uma mera transferência de conhecimentos. A pedagogia da autonomia deve se colocar em embate com a pedagogia bancária na qual o aluno seria um mero depositário dos conhecimentos transmitidos pelo professor. A pedagogia da autonomia insiste em conscientizar educandos e educadores que:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, à 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”.

Ao compreender que ensinar não é mera transmissão de conhecimentos o educador deve estar aberto a outras exigências que dizem respeito a consciência do inacabamento de educandos e de educadores; ao respeito à autonomia do educando e ao bom senso na prática docente:

“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. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (Pág. 57)

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (Pág. 58)

Dado o caráter de inacabamento do ser humano o ato de ensinar manifesta-se como a possibilidade de conquista da autonomia que seria a busca contínua de superação à incompletude, por isso, ensinar exige do educador “*segurança, competência profissional e generosidade*”, pois:

“No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”.

Por isso mesmo, ensinar é uma especificidade humana e a busca de autonomia só terá sentido se a motivação for o desejo de intervenção no mundo, daí que “*ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*”. E se estamos pensando a educação pela ótica de Paulo Freire, pela ótica dos excluídos, então, estamos pensando esta intervenção no mundo como forma de inserção dos excluídos, como forma de superação das desigualdades e das injustiças sociais tendo a educação como aparato para a crítica da realidade que se apresenta, veículo para compreensão desta mesma realidade e propulsora de meios para a sua superação. E como falar em autonomia e

intervenção no mundo sem pensar a educação numa relação dialógica? Daí que “*ensinar exige disponibilidade para o diálogo*”, pois:

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

A melhor forma encontrada para traduzir a importância da concretização dessas *exigências* no cotidiano escolar, na prática educativa, foi ouvir o depoimento de ex-alunos que foram formados por professores cômicos, consciente ou inconscientemente, dessas exigências ou que, de alguma forma, lançaram mão desses saberes em sua prática educativa. O primeiro desses depoimentos é do próprio Paulo Freire acerca de um professor que, exercendo alguns desses saberes, marcou sua vida para sempre:

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balançava a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da

importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...” (Pág. 42-43)

O cotidiano escolar é rico por si mesmo e esta sua característica nos permite lançar na seguinte dinâmica: ouvir os depoimentos dos ex-alunos e confrontar com os *saberes necessários à prática educativa* sugeridos por Paulo Freire. Conforme o depoimento do próprio Paulo Freire pode-se perceber que o menor dos gestos do professor pode ter implicações positivas ou negativas na formação dos educandos, na construção ou não da autonomia e da cidadania.

Ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, para isso o professor precisa estar consciente que:

“Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (Pág. 26)

“Faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador”.

A escritora Ana Maria Machado confirma a importância da rigorosidade metódica com que os conhecimentos da Língua Portuguesa lhe foram apresentados. A professora Laís insistia no conhecimento profundo e não superficial do objeto de estudo, a língua, e na clareza que devia ter acerca desse conhecimento. Aliada a essa rigorosidade metódica com que devia se aproximar do objeto de conhecimento a pesquisa era a via pela qual essa aproximação se concretizava:

“É muito comum que me perguntem sobre minhas influências. Geralmente, o entrevistador se refere a outros autores. E se surpreende quando eu cito alguns professores, que me deixaram marcas duradouras.

Uma vez, tive que dar um depoimento para o livro *Meu professor inesquecível* e não consegui escolher somente um. Fiz um ABC, lembrando mestres de diversas fases de minha vida. (...) Quando fiz minha lista de professores inesquecíveis, descobri que os bonzinhos a gente esquece. Os rigorosos são os que ficam. Quando também são justos, generosos, inventivos. Educadores, antes de mais nada. (...)

Dona Lais era mocíssima, recém-formada, linda, elegante, com duas covinhas no rosto quando sorria. Tínhamos aula com ela três vezes por semana. Assim que entrava na sala, ia de carteira em carteira, com a caneta entre os dedos médio e indicador, rubricando o exercício de análise sintática passado no final da aula anterior, enquanto uma aluna o corrigia no quadro. Era a maneira de verificar se fora mesmo feito. Quem não fazia, perdia meio ponto na nota. Só depois disso vinha a chamada. A cada dia, o texto era mais difícil que o anterior, incorporando os novos elementos aprendidos. A esse sistema devo um sólido conhecimento de lógica do idioma, que me revelou a beleza de sua estrutura e me fez entender que gramática não é decoreba de regras, mas algo que faz sentido. Uma criação incomparável do espírito humano. Complexa, sim. Mas racional e lógica.

A descoberta da beleza da língua foi um presente inestimável que Dona Lais me deu. Sem essa consciência, eu não me converteria numa leitora voraz e deslumbrada pela arte da palavra, não teria sido jornalista, não traduziria, não teria sido professora de línguas, não seria quem sou. Além do mais, ela escolhia ótimos temas para redação. Excelentes pontos de partida para eu sair a esmo pelo infinito das idéias, com prazer, sem saber onde ia parar. Na pura alegria de brincar (...).”

Outro escritor, o João Ubaldo, autor de uma riquíssima obra literária, também nos apresenta a seriedade e a rigorosidade com que seus professores se detinham sobre o objeto do conhecimento, além de apontar o comprometimento desses professores com a prática educativa:

“(...) Não por acaso, entre meus professores mais marcantes os de Português têm destaque.

Um dos que me traz mais recordações é Antônio Barros, que me deu aulas no clássico (...), no Colégio Estadual da Bahia, seção central, em Salvador. Homem ilustrado, abriu meus olhos e o de meus colegas para o cinema, as artes, o mundo e a cultura em geral. Rigoroso, engraçado e vivaz, formou uma geração inteira de baianos. Teve nas suas turmas gente como o cineasta Glauber Rocha, que estudou comigo, e o poeta Florisvaldo Mattos. Barrinhos, como era conhecido, falava muito e não costumava se prender ao programa. Como humanista, serviu de inspiração para todos nós. lembro que suas aulas eram uma ácida crítica do cotidiano e cheias de citações brilhantes. Ele tinha uma enorme preocupação com nosso aprendizado e o aluno que não conhecesse bem a matéria não era aprovado de jeito nenhum. O ensino era muito mais rigoroso do que hoje.

(...) Sem dúvida foi um dos professores que me influenciou a seguir a carreira de escritor. Sinto muita gratidão por isso.

Essas são lembranças de um tempo bom, em que o ensino público era excelente, nos fazia aprender mesmo e nos preparava para a vida. A seção Central do Colégio Estadual da Bahia era o orgulho dos baianos. Tinha nível de universidade. Agora o ensino público está uma porcaria. Constatar isso é terrível”.

A prática educativa tem que estar impregnada dessa rigorosidade metódica sem a qual o ato de ensinar transforma-se em espontaneísmo. A pesquisa faz parte da própria natureza da arte de ensinar/aprender:

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (Pág. 29 - rodapé)

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade:

“A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional... a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. (Pág. 91-92)

“Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade”. (Pág. 92)

A ex-jogadora de vôlei da seleção Brasileira, Ana Paula, demonstra o quanto a competência profissional de uma de suas professoras inspirou-lhe a carreira de escritora. A vocação para a poesia da estrela do vôlei foi despertada pela professora Yonne. Ela recorda ainda da professora que lhe ensinou a ler e a escrever, Fatima, que através de uma técnica de bonecos de fantoches abriu-lhe os horizontes da leitura e da escrita:

“No início do ano que vem vou publicar um livro de poesias. Parece estranho que alguém ligado ao esporte tenha essa inclinação para a arte de escrever. Devo isso a duas professoras que tive na minha infância, no Instituto Gamon, em Lavras, Minas gerais: dona Fátima Souza Andrade e Murad, na pré-escola e dona Yonne Fantazzini, que foi minha professora de Português no ginásio.

Dona Yonne foi meu horizonte em termos de escrita. Eu copiava o jeito que ela tinha para escrever. A professora tinha muita criatividade

na escolha das palavras e eu tentava imitá-la. Acho que deu certo. Minhas notas sempre eram acima da média.

Naquela época, já estava iniciando minha carreira esportiva. Às vezes, não sobrava tempo para estudar. Quando disputava um campeonato, tirava notas baixas em todas as matérias, menos em Português. Tinha prazer em escrever e conseguia desenvolver bem qualquer tema sugerido para uma redação. (...)

O papel de tia Fátima também foi fundamental. Com um teatrinho de fantoches, onde cada personagem era uma letra, ela ensinou a mim e a meus colegas a ler e escrever com seis anos. Creio que foi uma base muito boa para o que viria a seguir (...)

Meu livro, com certeza, será especialmente dedicado a essas duas pessoas, que marcaram muito a minha infância.”

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige curiosidade:

Amyr Klink, que cruzou o Atlântico a remo, conta como o exemplo da sua professora de francês o influenciou na escolha de sua profissão. Além das aulas de francês essa professora ensinava aventura. Ao contar suas viagens pelo mundo, Madame Normand despertou no maior navegador brasileiro o gosto pelos pequenos barcos e pelos desafios do mar.

A sabedoria popular nos alerta que *“as palavras convencem, mas os gestos arrastam”*, baseado nessa premissa Paulo Freire nos comunica que:

“O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica ‘faça o que mando e não o que eu faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo”. (Pág. 34)

“Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”. (Pág. 34)

A própria disposição da professora à aventura foi fonte de inspiração para o esportista:

“Uma professora ajudou a definir minha carreira. Seu nome é Elianne Ross, mas na Aliança Francesa de São Paulo, era conhecida como Madame de Normand, seu nome de solteira. Francesa radicada no Brasil,

ela me apresentou o francês, a língua das viagens mais ousadas. Além disso, **incentivou meu espírito de aventura.**

Era uma **professora séria e exigente.** No início do curso, todos os alunos sentiam medo dela. Madame de Normand já tinha uma certa idade, era uma mulher grande, forte. Impunha respeito. Nas aulas, seguia um princípio rígido: apesar de se expressar muito bem em português, só se dirigia aos alunos em francês.

Tinha uma personalidade magnética. **Suas histórias prendiam as pessoas.** Eu acabara de completar 14 anos e gostava muito quando ela contava, nas aulas, as aventuras que tinha vivido. Madame de Normand viajara por muitas partes do mundo. Uma das coisas que mais me impressionava era o fato de ela ter participado da Segunda Guerra Mundial (...) **o espírito de aventura que era sugerido pela narração me deixava fascinado.**

A professora também influenciou minha carreira de outra forma. **Com Madame de Normand, adquiri o gosto de ler em francês.** Por meio dela, conheci a coleção *Mer* (Mar), da Editora Artheaud. Trata-se de uma série de livros sobre as grandes viagens marítimas. Foi o meu primeiro contato com o assunto (...)

Hoje, quando faço um balanço da minha carreira, vejo que grande parte do impulso que me levou a ser viajante veio daquela professora e do que ela me ensinou.”

Sem dúvida, Madame Normand despertou em Amyr Klink a curiosidade, capacidade fundamental para o aprendiz. Com certeza, o navegador só se lançou a desbravar o mar porque os conhecimentos transmitidos pela professora despertaram a sua curiosidade pelo assunto:

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino... Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”. (Pág. 85)

“Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”. (Pág. 88)

Ensinar exige liberdade e autoridade, ensinar exige alegria e esperança, ensinar exige bom senso:

O depoimento de Ivan Lins nos surpreende ao apresentar uma faceta dos militares um tanto desconhecida. Ao rememorar os tempos em que estudara no Colégio Militar relembra a atuação de professores que sabiam lidar com a autoridade em sala de aula sem transformá-la em autoritarismo.

“Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses”. (Pág. 89)

“A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. (Pág. 93)

“É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo licença com liberdade”. (Pág. 61)

Além do bom senso ser o termômetro que nos adverte sobre os riscos do autoritarismo na sala de aula é ele quem vai garantir a coerência sobre outros aspectos da prática educativa, assim:

“É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. (Pág. 63)

No contexto do militarismo parece que a alegria e a esperança estão alheias a este universo, entretanto, Ivan Lins relata a alegria de um de seus professores com a prática docente e o quanto transmitia isso a seus alunos.

“Fui aluno do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Estudei lá do primário ao científico, o atual segundo grau. Em 1958 e 1959, tive um professor de Português fantástico, o capitão Pedro Paulo Leoni. Com ele, aprendi tudo o que sei de Português. **Era uma pessoa fascinante, um homem todo voltado para a cultura. já naquele tempo, levava música popular para a sala de aula.** Estudávamos com letras de Ary Barroso, Lamartine Babo, Orestes Barbosa. Isso num colégio militar.

Eu gostava de escrever, mas tinha medo. Era muito, muito tímido. Um dia, fiz uma redação, Pedro Paulo percebeu que eu escrevia bem e me deu a maior força. “Ivan, tem que continuar a escrever, escreva, escreva e escreva”, ele disse. Transformei-me num de seus melhores alunos. O professor me batizou de Ivan, o Literato. Quase sempre ganhava nota dez nas redações. (...)

Outro professor que me marcou muito foi o coronel Saul, que dava aulas de Latim. Magro, sempre de óculos escuros, quepe levantado na frente, **dava aulas com tanta empolgação que chegava a ficar de pé na mesa.** Era uma figura engraçada. Mas ninguém fazia bagunça durante a aula. **Mantinha a autoridade com gestos muito firmes.** Entrava na sala, subia na mesa e batia com o salto do sapato no tampo. Bum! A turma tomava um susto e silenciava. Nunca o ouvi gritar com ninguém. Começava a aula com voz alta e clara de orador: “Meus filhos, agora vamos às declinações”. Sempre chamava todo mundo de “meu filho”. (...)

Havia muitas pessoas autoritárias no colégio. Mas alguns professores me mostraram um lado dos militares que a maioria desconhece. Eram pessoas de enormes cultura e sensibilidade. Sempre tive muito fascínio pelos homens sábios. No colégio, encontrei vários homens que seguiam esse modelo.”

“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo

problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História”. (Pág. 72)

Ensinar exige estética e ética:

“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”.

O ator José Mayer conta a respeito do seu professor, o padre Dalton Barros de Almeida, que lhe abriu os horizontes da estética ao lhe descortinar o universo das atividades artísticas através do teatro. O contato com esse professor incentivou a sua escolha profissional:

“Jamais tinha pensado em ser ator até conhecer o padre Dalton Barros de Almeida, no Colégio São Clemente, na cidade mineira de Congonhas do Campo. Isso foi em 1963, aos 15 anos, no terceiro ano do ginásio (...) Além de ser professor de Português e Literatura, ele coordenava as atividades artísticas da escola.

Exigente, vanguardista e dono de uma forte relação com o teatro, ele ensinava declamação e orientava espetáculos dos alunos. Acabou incutindo em mim o interesse pelo palco. Foi marcante a montagem que coordenou, em 1965, do *Cavalinho Azul*, de Maria Clara Machado, em que fiz o protagonista, Vicente.

Também graças a ele tive a primeira experiência musical: interpretei o cozinheiro na ópera italiana *Dó de Peito*. (...)

Apesar da paixão pelo teatro, fiz vestibular para Letras. Aí também havia a influência do padre Dalton. Pelas mãos dele conheci a obra de Guimarães Rosa, de quem tentei imitar o estilo de escrever. Imagine só! Na mesma época fui apresentado à poesia de Manuel Bandeira e de Carlos Drummond de Andrade. Tive até uma vaga vontade de ser escritor, mas o teatro me tomou de assalto (...)”.

“Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo (...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (...).”

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:

Ter uma professora vanguardista que aceite o risco e o novo como bem-vindos em sua prática educativa foi uma das experiências marcantes deixadas pela professora Sarita Konder ao desenhista Miguel Paiva, criador da personagem Radical Chic. Além dessas qualidades da professora Sarita a que mais lhe chamou a atenção foi o fato de ter sido paciente com a guagueira do desenhista demonstrando o quanto a postura do professor ao rejeitar qualquer forma de discriminação pode ser positiva na sala de aula.

“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (Pág. 36)

“(…) A professora Sarita Konder, com quem estudei inglês no colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Lagoa, Zona Sul, possuía uma verve, um humor e um sarcasmo que me marcaram muito. Tinha cabelos louros, olhos claros e as melhores pernas da escola, mas seu poder de sedução não era só físico. Os alunos aprendiam devido à enorme capacidade dela de colocar emoção no que ensinava. Eu me lembro de uma aula de Literatura inglesa sobre o escritor Oscar Wilde (1854-1900) em que a turma inteira chorou. O inglês que sei hoje devo a ela, já que nunca fiz outro curso, só pratiquei o que aprendi.

Suas aulas eram muito modernas e anticonvencionais para a época, pois privilegiavam a conversação. Também líamos e encenávamos peças. Naquela fase, assim como durante toda a adolescência, era gago. Aliás, só parei de gaguejar quando fui trabalhar na Itália, onde morei de 1974 a 1980. Mas como o inglês não exigia uma articulação tão complicada como o francês, eu não tinha grandes dificuldades. De qualquer forma, a Sarita nunca me colocou numa situação constrangedora. Ela me tratava igual aos demais. Desenvolvemos uma relação muito fraterna, sentia que gostava de mim. Era, de fato, excelente professora e pessoa. Após as aulas, eventualmente nos acompanhava até o bar da esquina para um chope (...)

Naquela época, eu já desenhava, mas nunca fiz tiras de humor em inglês. Quando encontrei recentemente Sarita, por acaso, ela comentou que eu ficava desenhando a aula inteira, mas que isso não me impedia de ser um bom aluno.

O Aplicação era considerado o melhor colégio do Rio naqueles anos. Para se ter uma idéia do nível, os estudantes mais velhos conversavam em inglês e francês no recreio. Os alunos de licenciatura da Faculdade de Filosofia da UFRJ estagiavam no Aplicação e às vezes sabíamos mais do que eles (...)

Para mim, o colégio foi importante por desenvolver o raciocínio e despertar a curiosidade pela cultura. A forte formação humana fez dos

seus alunos pessoas diferentes e me deu segurança para escolher meu caminho. Sarita era a síntese **desse espírito humanista do Aplicação**".

Ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

Quanto mais o educando se aproximar de sua identidade cultural tanto mais será um ser autônomo e participativo. Portanto, a autonomia tem a ver com a assunção da identidade cultural:

"A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo". (Pág. 41-42)

"Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: 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 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 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*". (Pág. 41)

Antônio Fagundes nos conta a sua experiência com os professores que lhe ensinaram a assumir-se enquanto ator a despeito de todo o preconceito existente em sua época quanto a profissão:

"Pela ordem normal das coisas, eu hoje seria um engenheiro. Era essa minha intenção quando tinha 13, 14 anos. Naturalmente, eu já tinha, talvez escondida, uma ligação com a área artística. Gostava de escrever para o jornal da escola, por exemplo. E, em casa, pedia à minha mãe para contar as histórias de todas as peças de teatro que ela assistia. O palco talvez não estivesse tão longe assim. Mas tinha feito a opção pelos números e ela só foi mudada quando me deparei, no Colégio Rio Branco, em São Paulo, com dois professores de Português. **Seus métodos didáticos diferentes provocaram uma reviravolta em minhas perspectivas.** A um deles, José Eduardo Oliveira Costa, o professor Eduardo, é a quem devo minha estréia no teatro.

O primeiro desses dois professores foi Antônio Sales Campos, já falecido. Nas suas aulas, no primeiro ano do Científico, um dos ramos em que então se dividia o segundo grau, dizia que engenheiros deviam preocupar-se com números, não com literatura. Por isso às vezes chegava ao cúmulo de dispensar a turma. Talvez isso fosse apenas um truque para que pudesse dar sua aula de uma forma diferente. Como? **Contando histórias.** Sales era amigo de Carlos Drummond de Andrade e conseguia a atenção de todos narrando casos sobre o poeta e sobre autores como Machado de Assis.

Certa vez, nos pediu uma redação sobre um tema árido, Engenharia e Progresso. Não sei o motivo, mas resolvi fazê-la em versos, na forma de poema. **O comentário do professor, escrito na margem da folha foi decisivo. Era algo como: “Desista da Engenharia, você deveria tentar a carreira artística, tem talento para isso”.** Foi a primeira vez que pensei seriamente na possibilidade de largar a minha vocação e entrar no mundo da arte.

No ano seguinte, meus horizontes ficaram ainda mais claros. O novo professor de Português, o Eduardo, **também tinha uma didática diferente.** Formava grupos de alunos e nos levava para assistir a peças no Teatro de Arena. Um dia, resolveu investir na nossa teatralidade. Pediu a três alunos, entre eles eu, que decorássemos e apresentássemos um ato da peça *A Ceia dos Cardeais*, do português Júlio Dantas. Ela era escrita em versos alexandrinos, aqueles com doze sílabas. Eu, garoto, representei o mais novo dos cardeais, que tinha 64 anos de idade. (...)

Não parei mais. Entrei para o teatro amador e, em dois anos, já era profissional. **meus pais, relutantes no início, chegaram a reclamar com o professor Eduardo por causa do incentivo ao teatro. A pressão social naqueles tempos era muito grande.** Meus pais queriam que eu fosse engenheiro. Mas, depois, acabei por perceber todo o apoio da família.

(...) Acho que o professor Sales estava certo. Eu jamais seria um bom engenheiro. E nunca esquecerei o professor Eduardo Oliveira, **cujas aulas de teatro e poesia me transformaram num ator”.**

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige saber escutar, ensinar exige disponibilidade para o diálogo:

“Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (Pág. 61)

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade”.

Ângela é professora numa escola pública de Curitiba e também jogadora de futebol. Em seu depoimento revela a importância da arte de ouvir por parte dos professores

contando como a professora Doroti lhe ajudou e respeitou a sua opção pelo futebol encorajando-a a não desistir do seu sonho:

“Uma professora teve papel decisivo em minha carreira e na minha vida. Seu nome é Doroti de Souza Coelho. (...)

Embora exigente, todos gostam dela. É do tipo que nunca falta, nunca chega atrasada, cobra todos os trabalhos. Mas nunca rezei para sua aula acabar logo, como fazia em outras matérias. Quando ela aparecia com o gravador, era uma festa. Íamos cantar. Não seguíamos a melodia e não sabíamos as palavras em inglês. Mas era muito divertido.

Depois da quinta série não tive mais aulas com Doroti. Mas continuamos a nos ver com frequência. Em 1990, eu completara o Magistério e já dava aulas. **Minha paixão de infância, o futebol, ganhava importância.** Consegui o meu primeiro título, pelo Paraná Clube. Apesar do preconceito contra o futebol feminino, queria seguir carreira.

Em julho daquele ano, morreu meu pai, Antenor. Decidi largar o futebol. Ele nunca me proibira de jogar. Mas não gostava. “futebol é coisa de menino, filha”, repetia. Para mim, deixar o futebol seria pagar uma dívida. **Doroti me visitou. Discordou de minha decisão. Sublinhou que eu estava abrindo mão do que mais gostava.** Só voltei a jogar futebol dois anos depois. Mas voltei (...)

A disponibilidade para o diálogo é um imperativo na prática educativa. Educandos e educadores têm que ver garantido no espaço da sala de aula o direito de falar, de expor o seus sentimentos, as suas inquietações, mas o diálogo implica na arte de saber ouvir, senão transforma-se em monólogo vazio:

“No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica”.

“Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele”.

Ensinar exige querer bem aos educandos:

“A rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha

arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância".

O que dizer de um professor que após quarenta anos ainda reconhece a voz de sua aluna? Faz parte dessa história o querer bem pelo educando. O depoimento da escritora de literatura infantil, Tatiana Belinky é comovente ao revelar a afetividade do seu professor ao reencontrá-la após quarenta anos:

"Sempre que me lembro dos meus primeiros anos de escola, uma outra grata lembrança vem se misturar aos meus pensamentos. É a recordação da alegria que senti na minha infância por estar vivendo no Brasil. Nasci do outro lado do mundo, em São Petesburgo, na distante Rússia. Até os dez anos, morei em Riga, capital de um pequeno país chamado Letônia. Mesmo assim, me sinto brasileira da gema e sou apaixonada por este país. Isso desde o momento em que aportei por aqui, em 1929, trazida pelos meus pais, que fugiam da perseguição aos judeus.

No ano seguinte, entrei para a Escola Americana, como se chamava então o Colégio Mackenzie, e meu amor pelo Brasil e sua gente só aumentou. **Comparada com o colégio impessoal e carrancudo de Riga, onde eu tinha cursado as três primeiras séries do primário, a nova escola parecia um paraíso. Principalmente pela maneira cordial e afetuosa com que os professores tratavam os alunos.**

Passado mais de meio século, ainda me recordo com carinho e gratidão de quase todos aqueles mestres. Lembro-me especialmente do professor Alfred Anderson, que ensinava Inglês e dirigia o curso comercial e propedêutico da escola, hoje correspondente ao ginásio. Fui sua aluna entre 1933 e 1936 e durante esses anos alimentei uma paixão pelo mestre, como aliás todas as minhas colegas de classe.

Mister Anderson era esbelto, vistoso e estava sempre muito elegante. Mas o que o distinguia mesmo era **seu jeito afável e uma cabeça bastante aberta**. Numa época em que os homens geralmente se escondiam atrás de uma máscara de sisudez e machismo, ele não se importava em revelar **seu lado sensível, de poeta**.

Sei que o professor também gostava de mim. Talvez porque eu fosse uma devoradora de livros como ele e ótima aluna de Inglês, ele só me chamava de *my dynamo* (meu dínamo), por causa da minha tagarelice e agitação constantes.

Perdi contato com Mister Alfred quando acabei o curso comercial e só fui ter notícias dele quarenta anos mais tarde. Soube por uma antiga colega que meu querido professor ainda morava em São Paulo. Velhinho, estava aposentado e quase cego. Não descansei enquanto não fui visitá-lo.

Quando entrei no escritório, o professor estava de costas para a porta, para fazer-lhe surpresa, chamei-o pelo nome. Mas a surpreendida fui eu. Depois de tanto tempo, ele **reconheceu minha voz e me deu um largo sorriso**. Não consegui controlar a emoção e as lágrimas".

Quando Paulo Freire afirma que ensinar exige querer bem aos educandos ele estava certo de que o espaço educativo não é um espaço neutro e porque permeado de humanidade não pode banir a afetividade, a esperança, a alegria, o querer bem aos educandos que estão à nossa frente.

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou da permanência do hoje”.

Ensinar exige apreensão da realidade, Ensinar exige consciência do inacabamento, Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível:

A Pedagogia da Autonomia nos convida a tomar consciência da nossa incompletude. Os seres humanos precisam se colocar em permanente processo de mudança e nesse processo de mudança a educabilidade do ser humano é o seu marco diferencial, ou seja, a capacidade de aprender na perspectiva de transformar o mundo, a realidade em que vivemos:

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (Pág. 69)

Falar do processo educativo é necessariamente falar desta inconclusão própria do ser humano:

“O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Entretanto a inconclusão do ser humano não pode ser confundida com determinismo:

“Sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso 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 possibilidade e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

(Pág. 52-53)

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

(Pág. 53)

O depoimento da atriz Fernanda Torres fala da sua experiência enquanto ser inconcluso, capaz de errar e de como descobriu isso com a ajuda do professor Talvane:

“Na minha profissão, chega uma hora em que você precisa ser culta, para poder pensar sobre o que está fazendo. Há muitos anos sou apaixonada por ciência. O que me despertou para o assunto foi a Matemática, que compreendi graças ao professor Talvane. Ele me ensinou como Pitágoras pode ser concreto.

Quando era sua aluna, em 1980 e 1981, no segundo e no terceiro anos do segundo grau do Colégio São Vicente, no Rio, não conseguia entender análise combinatória. Percebi, então, que era fundamental **raciocinar, não decorar**. Foi nesta época que tive uma das sensações mais incríveis da minha vida: vi que Matemática era algo concreto.

Curiosamente, aprendi muito naqueles anos por causa das dificuldades nas aulas do Talvane. Eu tinha problemas para assimilar muitos itens da matéria e ele me fez ver que era necessário ser **autodidata, batalhar sozinha. E foi isso que aconteceu.**

Também aprendi com ele a importância de reconhecer um erro. Às vezes ele começava a fazer contas complicadíssimas e chegava a um resultado errado. Os alunos, então, ficavam tentando descobrir juntamente com ele onde estava o erro. Era engraçado. Se no meio de uma operação ele errava algo, dizia para si próprio: “não, Talvane, não é isso”. Um professor que age assim é uma figura impressionante”

Uma vez conscientes do inacabamento os seres humanos precisam acreditar na capacidade de mudança. A prática educativa deve necessariamente apontar para a capacidade de mudança do educando:

“É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica”.

“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”. (Pág. 84)

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ensinar exige tomada consciente de decisões, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.

Enquanto seres inconclusos precisamos compreender que estar no mundo implica estar em processo de feitura desse mundo, implica em tomar decisões, escolher, optar, interferir na sua construção:

“O mundo não é está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. (Pág. 76-77)

Quando uma professora é capaz de nos despertar para a responsabilidade que cada um tem para com os semelhantes, para com a construção de um mundo mais justo e mais fraterno, então ela está cumprindo a sua tarefa política de ensinar sabendo que a educação é ideológica e que a ideologia a qual a educação deve se aliar e veicular é aquela que lute pela minimização das desigualdades sociais.

“Como professor devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias”.

A psicanalista e prefeita de São Paulo Marta Suplicy conta que despertou-se para as questões políticas com a sua professora, a madre Cristina Sodré Dória:

“Tive algumas professoras que me marcaram, mas a que exerceu uma influência mais decisiva em minha vida foi a madre Cristina Sodré Dória, do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo. Depois de uma conversa com ela, decidi ser psicóloga (...)

É claro que não pedi conselhos à madre por acaso. Naquela época, ela já era conhecida por sua postura de vanguarda quanto à situação da mulher. A Faculdade Sedes Sapientiae, onde estudou e acabou se tornando uma figura importante, foi a primeira a abrir um curso superior para meninas de classe média e alta. Antes, só havia cursos do tipo “espera-marido”.

Durante minha graduação nessa faculdade, madre Cristina me impressionou por estar incomodada com os problemas sociais. Ela era uma novidade para uma pessoa como eu, que vinha de um ambiente conservador. Mostrou-me uma preocupação que ia muito além da distribuição de alimentos e das visitas para levar cobertores a desabrigados. Falava de transformação e injustiça social.

(...) propus à Câmara dos Deputados a criação de um prêmio nacional de Direitos Humanos. Depois de conversar com outros parlamentares, sugeri que o prêmio recebesse o nome de madre Cristina, uma mulher de luta, uma revolucionária que abriu caminhos para a mulher e salvou milhares de vidas. Na ditadura militar, ela mimeografava papéis com nome de pessoas desaparecidas, normalmente com dia, hora e local da prisão, e os distribuía cada vez num bairro diferente, para evitar que os presos políticos acabassem mortos. Quando lhe contei sobre o prêmio, ela disse: “Que bom, Marta. E quando vou a Brasília recebê-lo?” Eu respondi: “Não, madre, a senhora não vai receber o prêmio, a senhora é o prêmio”.

Madre Teresa compreendia perfeitamente a politicidade da educação e o seu dever de endereçar seus alunos a pensar acerca da transformação da sociedade:

“É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, utopias e objetivos, que se acha a politicidade da educação... É impossível a neutralidade da educação”.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores:

“Durante minha vida escolar, pelo menos três professores deixaram marcas profundas e recordações que guardo até hoje. O primeiro foi Carmine Biagio Tundise, meu professor de Português no Colégio Major Juvenal Alvim, de Atibaia, interior de São Paulo. Tinha muito carisma,

um riso franco e, embora fosse exigente, bravo até certo ponto, mantinha um diálogo aberto com a turma de garotos aí pelos 10 anos de idade.

Foi o primeiro professor moderno que vi na vida. Lembro que, uma vez, **ele discutiu política em sala com uma amiguinha minha, tratando-a da mesma forma que tratava os adultos.** Fiquei espantada! Era alguém com uma grandeza que não é comum numa cidade provinciana. **Quando estourou uma greve de professores na cidade, ele tomou a frente do movimento, era um dos líderes. Para mim, ver alguém reivindicando direitos, falando de cidadania, era uma grande novidade!**

Tempos depois, veio o artista plástico Luiz Paulo Baraveli, professor de Artes onde me preparei para o vestibular de Arquitetura. Certa vez, me bateu um bloqueio na hora de desenho livre. Não conseguia fazer nada. ele me mandou pegar um papel enorme e quadricular a folha inteirinha com um tira-linhas. Achei que o professor estava maluco, mas assim mesmo executei a tarefa, que era chatíssima e exigia a mais absoluta concentração. Quando acabei, entendi a mensagem dele: se eu me concentrasse no que estava fazendo, podia me libertar de inseguranças e minhas mãos fariam o que eu quisesse. Ele me fez entender que eu pensava com as mãos.

O terceiro e último professor de milhas lembranças, importantíssimo, foi o ator Cecil Thiré, que me deu aulas na Oficina Básica de Cinema do curso de Arquitetura da Universidade de Brasília.

Nosso primeiro exercício foi fazer um filminho de um minuto. De uma tacada só, a turma tinha que discutir o tema, escrever o roteiro, produzir e filmar. Adorei aquela experiência. Foi Cecil quem me fez perceber que Cinema pode ser uma profissão muito divertida. Era um homem tão apaixonado pelo que ensinava, que acabou passando esse sentimento para toda a turma. Foi por causa dele, sem dúvida, que optei pela carreira de cineasta”.

O depoimento é da cineasta Tizuka Yamasaki. Em poucas palavras ela conta a importância da atuação de três professores em sua vida, cada um trazendo-lhe um ensinamento e amadurecimento diferente. Falando do professor, Carmine Biagio Tundise, temos o relato sobre alguém com humildade suficiente para despojar-se do seu conhecimento e ir em busca de ouvir e, sobretudo, respeitar a opinião de sua aluna, além de demonstrar ser um grande lutador pelos seus direitos de professor. Esse depoimento retrata o que falava Paulo Freire sobre o respeito aos saberes dos educandos e a luta pelo direito dos professores:

“A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”. (Pág. 66)

“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem”. (Pág. 67)

A luta dos educadores por melhores condições de vida e trabalho não se constitui em movimento descolado da prática docente, ao contrário, é essa luta quem legitima a busca por uma educação de qualidade tanto para os alunos como para os professores:

“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... É como profissionais idôneos - na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores - que eles devem ver-se a si mesmos”. (Pág. 68)

Ensinar exige criticidade, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

Encerra-se esta seção de depoimentos com o depoimento de uma professora, Marina Ferreira. O relato traz a história de sua vida, pessoal e profissional, permeada pela ação e presença da sua professora Maria Aparecida Baccega que a acompanhou desde os primeiros anos letivos até a sua opção em ser professora, além da continuidade da sua formação através da orientação na tese de mestrado.

“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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua

análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar”. (Pág. 39-40)

O enredo desta história trata do que Paulo Freire falava em termos de criticidade e reflexão crítica sobre a prática. Marina compreendeu que a sua prática devia sempre ser revisitada e instigada por novas teorias tanto que decidiu continuar o seu processo de formação através do mestrado, assim decidiu continuar estudando para melhorar a prática que desenvolve:

“O ano era 1963 antes do levante militar que mergulhou o país no terror por mais de vinte anos. Numa escola de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, eu fazia o exame de admissão ao antigo ginásio. Na hora da redação de tema livre, não hesitei: escrevi sobre a greve. Não demorou muito para a diretora da escola me chamar à sua sala: “De onde você tirou tal assunto para uma redação?”. “Das aulas,oras”, respondi ingenuamente.

Não sei bem como os fatos se sucederam a partir daí. Lembro-me da suspensão da professora, dos cochichos dos colegas e da sensação de que tinha dito alguma coisa que não devia. Dias depois, quando a professora voltou do “castigo”, nos encontramos e, num abraço emocionado, ela me disse estar honrada com o que eu tinha escrito e falado.

Essa professora era Maria Aparecida Baccega. Depois do episódio da redação, não só nos tornamos amigas como ela se transformou num referencial ético e profissional para mim. Suas aulas me fizeram querer ser professora como ela, com sua competência, sua inteligência e sua coragem.

Uma professora que transformasse as aulas num espaço crítico e democrático. Que depositasse em seus alunos a confiança que ela depositou em mim.

Foi triste, quando dois anos mais tarde, ela decidiu deixar Ribeirão. Ficamos seis anos sem nos falar. Nesse período fui aos poucos compreendendo a realidade política da época e me envolvendo com ela. Aos dezessete anos, acreditava que só a revolução salvaria o país. Foi quando reencontrei a professora, na ala de visitas do extinto Presídio Tiradentes, em São Paulo. Ela me reconheceu na hora. “Mas o que você está fazendo aqui?”, pergunto. “Vim visitar meu namorado. E você?” “Meu marido”. Ambos eram presos políticos. Lá estava eu, num momento tão importante de minha vida, acompanhada por Maria Aparecida. Sua presença ali me fez ter certeza de que meu caminho estava certo. Pelo

menos até ali. Trocamos telefones, mas passamos mais um longo período sem nos comunicar.

Meu namorado saiu da prisão, nos casamos e mudamos para Belo Horizonte, onde eu pensava continuar o curso de Serviço Social iniciado em Ribeirão. Quando ela soube disso, não titubeou: “Mas porque você está em Serviço Social se você nasceu para fazer Letras?”. Sua pergunta era tão genuína, tão sincera e tão correta, que mudou a rumo de minha vida. Foi a minha vez de não titubear e seguir, como de costume, o caminho indicado por ela. Abandonei o antigo curso e entrei na faculdade de Letras, na UFMG. Nunca fui tão feliz. Comecei a dar aulas de Português logo em seguida. Depois, em Campinas, lecionei por dezessete anos nas redes públicas e particular, tornando-me autora de livros didáticos. Hoje, dou aulas em Ribeirão e, em Sertãozinho, para filhos de lavradores. Além disso, recentemente fui aprovada para o curso de pós-graduação de comunicação da USP. Adivinha quem me incentivou a voltar a estudar? Sim, Maria Aparecida, com quem me encontro mais freqüentemente. Mas não é só isso. Trinta e quatro anos depois da redação intitulada “A greve”, Maria Aparecida, que é docente da USP, voltou a ser minha professora. Mais uma vez, talvez ainda não a última, ela irá me orientar. Na tese e na vida”.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.
(Pág. 38)

“Do saber ingênuo para o crítico não há ruptura mas superação (...) A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza”. (Pág. 31)

Esses quatorze depoimentos demonstram com clareza a importância de se colocar em prática os saberes apontados por Paulo Freire para o exercício do magistério. A partir do depoimento dos ex-alunos foi possível identificar o quanto a presença de um professor imbuído desses saberes, ainda que de maneira inconsciente, contribuiu para a formação cidadã, a formação para a autonomia e a tomada de decisões, ou seja, para uma educação de qualidade nos aspectos formal e político.

Capítulo 3 - Paulo Freire, os *saberes necessários à prática educativa* e o *depoimento de futuros docentes*

Após mergulhar nas reflexões de Paulo Freire sobre os saberes necessários à prática docente através dos depoimentos de alguns ex-alunos sobre os seus professores, continuo esse exercício ouvindo o depoimento de futuros docentes: o que pensam sobre o magistério? Quais ~~os~~ compromissos docentes eles elegem como prioritários para o desenvolvimento do trabalho educativo? Será que esses saberes são os mesmos apontados por Paulo Freire? Até que ponto a opinião desses futuros docentes dão pistas do tipo de formação que estão recebendo?

Foi desta forma, fazendo muitos questionamentos, buscando respostas, que empreendi a coleta de dados através de um instrumento de pesquisa muito simples, um questionário com poucas questões, mas significativo para o que se propunha: ouvir os futuros docentes.

Dos quatorze alunos do oitavo período do curso de Pedagogia que responderam o questionário, treze eram mulheres e apenas um homem confirmando, mais uma vez, o fenômeno da feminização do magistério.

Com relação a faixa etária, o grupo ficou assim caracterizado: sete alunos possuem até 24 anos, quatro alunos estão na faixa etária entre 25 a 29 anos, apenas uma aluna na faixa de 30 a 39 anos e dois alunos entre 40 a 49 anos, o que confirma ser a amostra pesquisada composta em sua maioria por pessoas jovens.

Quando indagados se lecionavam ou não, a maioria, representada por oito alunos, respondeu que não lecionava, entretanto, uma aluna respondeu que atualmente não leciona, porém já lecionou por mais de 15 anos em escola particular. Dos cinco alunos que lecionam, três trabalham em escola pública e duas alunas em escola particular. Sendo que a maioria são recém chegadas à profissão: quatro alunas possuem de 1 a 3 anos no exercício do magistério e apenas uma já leciona há um pouco mais de tempo, de 3 a 6 anos.

A primeira pergunta do questionário incidia diretamente sobre a escolha dos alunos pelo curso de Pedagogia, admitindo-se que todos estivessem em busca de qualificação para

o exercício do magistério. A pergunta era a seguinte: *Por que você escolheu o magistério como profissão? Comente sobre essa escolha profissional.*

Apenas uma pessoa não respondeu a esta questão. Quanto as demais respostas, sete alunos responderam convictamente que escolheram a profissão por vontade própria e indicaram como motivos para esta escolha: a) a decisão tomada ainda no ensino médio: *“Porque fiz o Normal e gostei do curso e da profissão”*; *“Minha escolha se deu no ensino médio, sempre gostei desta área.”* b) a influência de pessoas conhecidas: *“A princípio a escolha aconteceu por incentivo de uma amiga que trabalhava como professora. As coisas que ela me contava sobre o trabalho era muito interessante e então eu resolvi seguir por esse caminho. Durante uns bons anos eu me satisfiz com a escolha.”* ou c) por mera afeição e convicção sobre a importância do magistério e o contato com a sala de aula conforme demonstram as respostas a seguir:

“Escolhi por afeição a profissão. Desde pequena brincava de ser professora. Também gosto de trabalhar com criança”;

“Foi uma escolha pessoal, sem interferência de indução, uma vez que sentia vontade de realizar atividades educativas voltadas ao público infantil”;

“Porque é uma profissão que envolve a formação dos seres humanos, não sendo, assim algo finito e nem objetivo”;

“A escolha foi acontecendo de forma espontânea em minha vida. Comecei a trabalhar muito cedo, desde os doze anos. Estou na escola onde trabalho desde que comecei com doze anos e de lá fui percebendo que realmente eu queria ser professora”.

Outras três alunas responderam que o curso de Pedagogia não havia sido a escolha inicial, entretanto o contato com o curso influenciou a tomada de decisão pelo magistério:

“Minha primeira escolha foi Veterinária. Coloquei Pedagogia porque o número de candidatas era menor. Hoje, faço Pedagogia com muito prazer, aprendi a gostar da minha profissão”;

“Foi um acaso. Minha escolha inicial foi História. Tem muito a ver com a docência. Por isso, de alguma maneira, consigo verificar pontos interessantes no curso”;

“No começo eu não queria trabalhar com magistério, mas depois que iniciei a faculdade me encantei com a educação, especialmente dentro de empresas”.

Entretanto, três alunas não demonstraram nenhuma preferência pelo magistério ressaltando que o fato de estarem cursando Pedagogia nada tinha a ver com a opção pela docência. Para essas alunas a Pedagogia aconteceu apenas como uma oportunidade para fazer um curso de nível superior, pois a aprovação no vestibular no curso almejado não havia acontecido:

“Não escolhi ser professora passei para Pedagogia na Uni-Rio e resolvi cursar já que não passei para Psicologia (o que eu realmente queria e ainda quero). Fiz Pedagogia por achar que seria parecido com Psicologia”;

“Na verdade ainda não escolhi estou me formando mas o magistério ainda não é algo definitivo”;

“Eu não escolhi eu passei somente para Pedagogia”.

Em conclusão, pode-se verificar que a maioria dos alunos têm clareza quanto a escolha do magistério, seja por desde o princípio terem optado pela profissão, seja por terem se decidido quando entraram em contato com o curso de Pedagogia, o que sugere que sabem identificar a importância da docência na formação humana.

A próxima questão dizia respeito à escolha do magistério atrelada a oferta do mercado de trabalho. Conforme verificou-se na fundamentação teórica, a maioria dos alunos que optam pelo magistério são representantes das classes populares e fazem tal opção devido as facilidades para o ingresso no mercado de trabalho. Essa segunda pergunta tinha por objetivo verificar exatamente isso, ou seja, se a facilidade de ingresso no mercado de trabalho, via magistério, teria sido o motivo para a escolha da profissão. Apenas três alunos responderam que a escolha do magistério foi feita levando-se em consideração o ingresso no mercado de trabalho, sendo que duas pessoas justificaram da seguinte maneira:

“Sim, cansado do mercado industrial onde trabalho há quinze anos, a Pedagogia despertou interesse”;

“Sim. A princípio por ter uma profissão que possibilitava um turno livre para estudar”.

As demais respostas, onze no total, foram negativas, sendo que alguns indicaram justificativa para isso:

“Não, nunca pensei nisso. Escolhi por achar que além de ser parecido com Psicologia eu poderia gostar”;

“Não. No entanto, já tive vontade de mudar de profissão pela fato do mercado de trabalho ser cruel com a profissão de professora”;

“Não. Na minha opinião, atualmente todas as áreas estão concorridíssimas”;

“Não, apesar de ter um campo amplo para trabalhar”.

A terceira pergunta apontava para as características pessoais e profissionais do professor para o exercício da profissão através da seguinte pergunta: *Na sua opinião, quais características pessoais/profissionais o professor deve ter no exercício de sua profissão?* A partir das respostas percebe-se que os saberes apontados por Paulo Freire estão contemplados na fala desses futuros docentes. O quadro a seguir mostra a incidência das respostas dadas:

Característica do professor	Incidência
Pesquisador - estudioso - ter conhecimentos didáticos e gerais - estar bem informado/atualizado - constante capacitação - ser leitor assíduo	9
Dedicação - comprometimento - vontade	7
Ter ética - ser transparente - ser coerente - ter honestidade	6
Paciente	5
Ter amor - ser afetivo - ser amigo	4
Persistente - perseverante	3
Responsável	3
Criativo	3
Acreditar e ter prazer no que faz	2
Observador - curioso	2
Assíduo - pontual	2
Ter autoridade - disciplina	2
Olhar o educando como um igual - ser flexível	2
Ter vocação	1
Comunicativo	1
Saber ouvir	1
Crítico	1
Gostar de estar em grupo	1
Ter como objetivo o crescimento dos alunos	1
Abertura ao novo	1
Respeitador	1
Mediador	1
Dinâmico	1
Atencioso	1

É possível identificar na fala dos futuros docentes os compromissos pedagógicos, políticos e epistemológicos, sendo que os compromissos epistemológicos foram os que mais se destacaram, uma vez que nove alunos demonstraram a necessidade do professor estar comprometido com a questão do conhecimento em si, sendo um pesquisador, mantendo-se atualizado, ou seja, tendo uma preocupação constante com a sua formação. A questão da politicidade do magistério também ficou evidenciado quando sete alunos apontam a necessidade do comprometimento, do engajamento dos professores e seis alunos frisam a necessidade de elementos como ética e transparência. Quanto aos compromissos pedagógicos estiveram presentes ao longo dos demais itens como a capacidade do professor ser o mediador do processo, olhar o educando como um igual, sendo flexível em suas decisões, criativo e aberto ao novo.

Conforme indicado anteriormente percebe-se que os saberes apontados por Paulo Freire estiveram presentes na fala dos alunos de Pedagogia. A seguir temos a apresentação de algumas dessas falas em concomitância com esses os saberes:

Ensinar exige rigorosidade metódica, Ensinar exige pesquisa, Ensinar exige curiosidade: *“Criatividade, perseverança, deve ser pesquisador, observador e crítico”*; *“Paciência, comunicativo, responsável, pesquisador, estudioso...”*; *“Disciplina, conhecimentos didáticos e gerais, dedicação, paciência”*.

Ensinar exige comprometimento: *“O profissional deve ter clareza da responsabilidade social que possui e principalmente dos valores e idéias que acredita e transmite para que não seja incoerente na relação teoria e prática”* ; *“Em primeiro lugar, compromisso consigo mesmo. Tendo assim, consciência do seu papel para com o outro (o aluno)”*.

Ensinar exige estética e ética: *“Amor e ética são as principais características, pois com estas vem a dedicação, comprometimento, paciência, etc; “Penso que ética, responsabilidade, curiosidade pela área de atuação, abertura ao novo, ao diverso e ao belo (artes)”*.

Ensinar exige liberdade e autoridade, Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando: *“Primeiramente compromisso. O educador deve ser um mediador, deve olhar o educando como um igual, e não como um inferior. Além disso, deve ser amigo, respeitador, tem que ter autoridade sem ser autoritário”*.

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo: *“As características pessoais acredito serem as que todos devem ter para exercer qualquer profissão: honestidade, dedicação, vontade, assiduidade, saber ouvir. Para a parte profissional a leitura é fundamental, manter-se informado e jamais se considerar detentor do saber. Lembrar sempre da sua infância e das coisas que o marcaram para saber que suas atitudes irão influenciar de forma boa ou má outros”*.

Também na quarta pergunta os futuros docentes apontaram os compromissos pedagógicos, políticos e epistemológicos da docência em concomitância com alguns dos saberes descritos por Paulo Freire. A pergunta era a seguinte: *Na sua opinião, quais são os compromissos docentes?* O quadro a seguir demonstra as respostas dadas:

Compromissos docentes	Incidência
Respeito/compromisso com o aluno - respeito à individualidade /peculiaridade do aluno - acreditar no potencial dos alunos - ensinar buscando o crescimento do aluno	8
Ensinar da melhor forma possível - compromisso com a pratica docente - ensinar com vontade	3
Buscar atualização - pesquisa	3
Compromisso ético - ser comprometido	3
Saber ouvir	2
Não ter sua verdade como absoluta (não ser autoritário) - possibilitar reflexões	2
Construção da cidadania	2
Preocupação com a qualidade de vida e da educação	2
Paciência	1
Formar o caráter	1
Ser tolerante	1
Sincero	1
Envolvido com a comunidade e a realidade do país	1
Observador	1

A análise das respostas indica que dois saberes apontados por Paulo Freire estiveram prioritariamente presentes na fala dos futuros docentes. Os alunos demonstraram a perfeita compreensão de que *não existe docência sem discência* e o saber que *ensinar não é transferir conhecimento*. Das respostas dadas, oito incidiram sobre o respeito que o professor deve ter para com o aluno, indicando a compreensão de que não existe docência sem a figura do aluno. Eis algumas respostas nesse sentido:

“O principal compromisso é com o aluno. Para isso o professor deve saber ouvir, ser um bom observador e possibilitar reflexões. Jamais deixar que sua opinião sobre qualquer assunto seja vista como verdade absoluta”;

“O compromisso docente está vinculado com o respeito ao aluno bem como com as peculiaridades dos mesmos. Para tanto, deve-se estar envolvido com a comunidade e “atenado” com a realidade social econômica do Brasil”;

“O principal compromisso docente deve ser com a aprendizagem do aluno, com sua formação, com seu futuro. Para isso, ele deve estar sempre se auto-avaliando, se reciclando para fazer o melhor”;

“Principalmente com o seu aluno, fazer aquilo que realmente acredita e estar aberto para as novas questões que surgem. Desta forma ele poderá garantir uma formação que corresponda às perspectivas do aluno, da instituição e da comunidade escolar em geral”;

“Compromisso com o aluno, com o espaço escolar e a equipe com que desenvolve o seu trabalho educacional. Tentar ser crítico e criativo no seu dia-a-dia. Temos consciência que o trabalho docente está muito desgastado e estafante, e este profissional é obrigado a fazer malabarismos para dar conta do resultado final em sala de aula, que não compete somente a ele”.

Ensinar não é transferir conhecimentos, essa foi outra compreensão que os alunos demonstraram. Além dos conteúdos que o professor deve trabalhar na prática docente, Paulo Freire deixa claro que ensinar exige muito mais do que isso, exige a formação para a cidadania, a autonomia, a formação em que os valores éticos e éticos sejam contemplados. Alguns exemplo da fala dos futuros docentes:

“O professor, na minha opinião, por mais que encontre muitas dificuldades nunca pode desistir de ensinar com paciência e da melhor forma possível”;

“Formação de caráter”;

“Ensinar com vontade e acreditando no potencial de sus alunos, seja ele qual for”;

“Lecionar, buscando o crescimento do conhecimento intelectual, moral e crítico de cada aluno de modo que o leque de oportunidades seja ampliado, possibilitando uma melhor qualidade de vida”;

“O ensino atrelado ao compromisso ético de cidadania”;

“Compromisso com a construção de cidadãos conscientes e críticos, compromisso com a prática docente, construção de uma educação de qualidade”;

“Formar cidadãos e acesso aos conhecimentos gerais”.

Acredito que as perguntas inicialmente feitas foram sendo respondidas ao longo deste capítulo: o que pensam sobre o magistério? Quais os compromissos docentes eles elegem como prioritários para o desenvolvimento do trabalho educativo? Será que esses saberes são os mesmos apontados por Paulo Freire? Até que ponto a opinião desses futuros docentes dão pistas do tipo de formação que estão recebendo?

Efetivamente, a partir das respostas dos alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia da Uni-Rio obtém-se pistas do tipo de formação que vêm recebendo nessa instituição de ensino. A melhor maneira para ratificarmos isso é vasculhando os princípios norteadores do currículo do Curso de Pedagogia. A partir da fala da professora Angela Maria Souza Martins temos o relato do movimento de reformulação curricular empreendido pela Uni-Rio a partir de meados dos anos 90. Inicialmente foi preciso traçar o perfil do profissional que se queria formar:

“As nossas discussões começaram pela definição do perfil do profissional que queríamos formar para uma sociedade como a brasileira, desigual, mas com grande possibilidade de transformação. Essas discussões foram muito exaustivas e, por várias vezes, lembrava o trabalho de Sísifo, pois construíamos num dia e na reunião seguinte parecia que tudo estava demolido e precisávamos construir de novo. Além disso, enfrentamos alguns dilemas: o nosso graduando seria um especialista ou teria como base de sua formação a docência? Os graduandos escolheriam uma, duas ou várias habilitações? Deveríamos ainda usar a expressão habilitação? Quais seriam os princípios norteadores de nosso currículo”. (Pág. 148)

O currículo do Curso de Pedagogia da Uni-Rio prima pela docência, isto constituiu-se em um avanço levando-se em consideração todas as afirmações realizadas ao longo da fundamentação teórica acerca do desprestígio em relação a docência. Além disso traz um

novo olhar sobre essa prática educativa considerando a questão da autonomia e da formação para a cidadania ativa:

“(...) definimos, finalmente, que a base da formação de nosso graduando seria a *docência*, de acordo com os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Partimos do pressuposto de que a docência *não* se resumia à relação de ensino/aprendizagem realizada dentro do espaço escolar, mas era *um processo educativo complexo e criativo* que fundamenta qualquer ação educativa. O educador deve estar permanentemente em busca de novos conhecimentos, articulando teoria e prática, construindo novas metodologias que possam dar conta de seu cotidiano que é sempre desafiador e complexo.

Além disso, buscávamos estabelecer as bases para formar um educador que pudesse exercer a *cidadania ativa*, comprometido com uma *educação inclusiva*, ou seja, que respeitasse todas as diferenças: sociais, culturais, éticas, étnicas, de gênero, das pessoas de necessidades especiais, entre outras. Um cidadão que soubesse unir *o racional, o emocional, o estético e o ético-político*. Esse educador precisava, então, ser formado com saberes não fragmentados, através do exercício da reflexão crítica, e compreender as novas linguagens contemporâneas. Deveria ser o *enunciador de sua própria palavra*, questionando, analisando, contribuindo, intervindo e possibilitando a transformação da realidade educacional brasileira, atuando nos diferentes espaços socioculturais (UNI-RIO, 1998)”. (Pág. 148-149)

Ao longo do processo de reformulação curricular foi preciso repensar a questão das habilitações oferecidas pelo curso e ficou estabelecido o seguinte:

“Definido o perfil, precisávamos discutir a questão das habilitações (...) Então decidimos que nossos alunos deveriam ser formados simultaneamente em múltiplas habilitações, com uma sólida formação geral no campo das Ciências Humanas e da Filosofia, pois consideramos este conjunto de conhecimentos imprescindível à formação do educador crítico, capaz de compreender o seu papel histórico e o seu compromisso com um projeto societário justo e democrático. Quanto à expressão

habilitação, foi mantida em nossa reformulação, por falta de um termo melhor, e procuramos, na medida do possível, retirar seu ranço *tecnicista*.

Estávamos construindo um currículo que deveria permitir espaços para discussões contemporâneas, que contemplasse as diferenças, possibilitasse o diálogo entre os diversos campos do saber, favorecesse o intercâmbio entre o racional e o emocional e entrelaçamento entre filosofia, arte e ciência. Um currículo que preservasse a utopia (...)."

(Pág. 149)

"(...) a docência é a base de nosso novo currículo, mas o mundo contemporâneo nos coloca permanentemente desafios, precisávamos tomar contato com novas linguagens e possibilitar aos alunos de Pedagogia a inserção nesse novo universo de conhecimento. Surge a questão: que tipo de habilitação poderia complementar a docência? (...) Discutimos em várias reuniões até chegar ao consenso de que essa nova habilitação deveria ser Educação e Comunicação (...)

Chegamos à conclusão de que nessa habilitação o aluno deveria ter contato com: a informática, a leitura e produção de imagem, algumas noções sobre a Ciência da Comunicação e a produção de projetos pedagógicos. A disciplina Arte e Educação deveria ser obrigatória para todas as habilitações, pois consideramos o contato com a arte imprescindível à formação do profissional da educação". (Pág. 150-151)

Alem da valorização da utopia e da busca de uma fundamentação no campo das Ciências Humanas e da Filosofia, o currículo da Uni-Rio pretende avançar na questão humanística:

"A questão do humanismo era bastante complexa, porque não queríamos recuperar a visão clássica de humanismo, mas um novo tipo de humanismo, baseado no respeito, na solidariedade, na dignidade, na justiça e na ética. Buscando fortalecer a construção de sujeitos que fossem capazes de lidar com o afeto e a troca/construção de conhecimentos. Compreendemos que esse tipo de humanismo não se constrói apenas mudando a ementa de disciplinas ou simplesmente programando novas atividades curriculares, na verdade implica uma mudança de postura, principalmente de todos nós que éramos os responsáveis pela implantação desse novo currículo. Concluímos que essa será a tarefa mais desafiadora

nos próximos anos, a mudança de postura afetiva e acadêmica de nossos professores. O nosso humanismo não está pronto, ele será construído no seio de nossas relações educativas, enfrentando as nossas contradições. Optamos, assim, por um humanismo em construção que enfrente as questões contemporâneas, sem jamais esquecer que a figura central de qualquer processo educativo é o *ser humano*, com as suas coerências e incoerências”. (Pág. 150)

Em resumo, a formação recebida pelos alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia da Uni-Rio corresponde ao seguinte:

“Consideramos que o Curso de Pedagogia deve abrir novos caminhos para o profissional da educação, possibilitando uma formação sólida e abrangente, de modo a responder às novas exigências contemporâneas. Propomos uma múltipla formação no campo da docência, ou seja, o nosso aluno se formara até o sétimo período nas seguintes habilitações: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Concluídas estas habilitações, ele poderá cursar Educação e Comunicação. Essa seqüência é exigida porque consideramos a docência a base de qualquer ação educativa.

Essas quatro habilitações deverão contribuir para a formação de um educador que saiba lidar com as questões contemporâneas, sempre dinâmicas, não esquecendo os princípios do novo humanismo, que deverá ser a base da construção de uma nova relação pedagógica”.

(Pág. 151)

Capítulo 4 - Formação de professores e a assunção dos compromissos docentes

Verifica-se que os saberes necessários à prática docente sugeridos por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* indicam a figura de um docente com uma sólida formação, incidindo nessa formação a qualidade política e formal, bem como a assunção dos compromissos docentes: políticos, epistemológicos e pedagógicos. Assumindo tais saberes como paradigma, interessa averiguar qual o tipo de formação o educador precisa receber para adquiri-los.

A formação que se almeja é aquela que oportunize uma visão menos fragmentada da construção de conhecimentos e uma visão humanística sólida. O papel da Universidade nesse processo de formação é imprescindível. Instituição voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão, acredita-se que o docente formado em seus meandros toma contato com essas três vertentes da produção do conhecimento, o que facilita a sua incorporação na prática de sala de aula. Mesmo sabendo que a universidade não é o único *locus* de formação docente, acredita-se que o estreito contato com esta instituição garante uma formação contínua e de qualidade; uma atualização permanente. A vinda do professor para a Universidade e a ida desta às escolas corroborará para uma aproximação entre teorias e práticas. O que se tem teorizado na Universidade poderá ser validado nas escolas, e o que se tem produzido no cotidiano escolar poderá ser confrontado com a teoria produzida na Universidade. Essa interface é apontada por Moreira (1996) da seguinte forma:

“Que se intensifiquem as tentativas de integrar a universidade com os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus. Se a universidade prepara parte dos professores que neles atuam, participa da reciclagem de professores já formados, investiga os desafios que os sistemas enfrentam e sugere possíveis respostas, incrementar a articulação é tarefa crucial e inadiável. Trata-se de eliminar a distância entre os que “pensam” e os que “fazem” a educação escolar, distância essa que estereliza tanto a pesquisa como a formação de professores, por torná-las artificiais e desligadas da problemática viva da escola”. (Pág. 47)

Considerando a Universidade como *locus* privilegiado para a formação de professores, verifica-se que ela precisa encarnar uma prática que resulte na formação de um professor com as seguintes características: homem de cultura, intelectual, técnico competente e profissional, o que resume os saberes apontados por Paulo Freire e os compromissos docentes. Ribeiro (1991) aponta caminhos para essa formação:

“Para definir a pedagogia revolucionária da Universidade nova, é indispensável ter em mente o fato de serem muitas as forças e formas de aprendizagem que lhe caberá sistematizar e generalizar. Quer dizer, terá de considerar que:

1. Aprende-se estudando, ou seja, assimilando lições dadas por professores participando dos debates, lendo livros de textos e outros materiais didáticos.
2. Aprende-se pesquisando temas e problemas, através da aplicação da metodologia científica em experiências controláveis pela observação direta da realidade; mediante a comparação sistemática e a exploração do valor explicativo das semelhanças e diferenças; ou, por fim, pela reconstituição histórica de contextos concretos.
3. Aprende-se ensinando, tanto através do esforço para dominar o que se vai ensinar, como no próprio ato de transmitir, verbalizando, esclarecendo e sintetizando o conhecimento em interação com os estudantes.
4. Aprende-se, aplicando criativamente o que se sabe à solução de problemas concretos, à resposta a indagações formuladas com originalidade, e, inclusive, aprende-se com a previsão dos resultados ou efeitos possíveis de certas formas de ação.
5. Aprende-se trabalhando, quer dizer, treinando certas técnicas rotineiras correspondentes a uma profissão ou ofício. É assim que a maioria dos membros duma sociedade - sobretudo as subdesenvolvidas - são iniciados no desempenho dos múltiplos afazeres asseguradores da subsistência. Porém, é ainda no trabalho que a maioria dos universitários, depois de graduados, capacita-se efetivamente a aplicar, como profissionais, os ensinamentos que receberam numa versão verbal em sua vida escolar.

6. Aprende-se, principalmente, vivendo e participando da vida da comunidade a que se pertence, seja passivamente - pelo exercício de papéis sociais prescritos, que devem ajustar-se às expectativas dos demais - seja ativamente, questionando as formas de exigência e antevendo as perspectivas de progresso que conduziriam à sua superação (...)” (Pág. 268 - 269)

Por sua vez, Veiga e Carvalho apontam outros princípios importantes que devem nortear a formação de professores. Ela deve ser vista como um todo, em uma perspectiva de contextualização e de superação das contradições que a vêm caracterizando; deve ser um projeto assumido coletivamente; deve ser considerada como momentos de produção coletiva de conhecimentos; a relação teoria-prática deve perpassar toda a formação; além de uma formação teórica de qualidade que deverá ser implementada; tudo isso implicando numa gestão democrática.

Acredita-se que um educador formado a partir de todas essas considerações pode conduzir a educação a níveis mais elevados de qualidade. Se ele, o professor, não é o único responsável pela melhoria da qualidade da educação, sabe-se que essa meta não poderá ser atingida sem a sua participação, daí a importância de se pensar em sua formação contínua.

Considerações Finais

Ao longo desta monografia discutiu-se sobre um quesito importante no processo educativo, a formação de professores. Embora reconheça-se que o professor não é o centro desse processo, não se pode deixar de compreender o seu papel.

A nossa sociedade, marcada pela injustiça social e a degradação humana em todos os níveis, aposta na educação como caminho para superação dessa situação, como construtora de uma visão de mundo mais democrática e igualitária, como uma forma de intervenção no mundo, conforme assegura Paulo Freire:

“Experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

A educação que se propõe a transformar a realidade é aquela que se coloca como prática da liberdade, voltada para a formação da cidadania, para a autonomia dos educandos.

Paulo Freire, ao propor a Pedagogia da Autonomia, elenca uma série de saberes necessários à prática docente. A assunção desses saberes garante uma educação de qualidade, qualidade essa formal e política, calcada nos compromissos docentes: pedagógicos, políticos e epistemológicos. Assumindo-os como paradigmas mergulhamos no depoimento, muitos deles apaixonados, de ex-alunos e percebemos que os professores que lançavam mão de alguns desses saberes, ainda que inconscientemente, revelavam uma prática voltada para a formação da cidadania, para a autonomia dos educandos. Além desses depoimentos contamos, ainda, com o parecer de futuros docentes, representados por alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia da Uni-Rio, acerca dos compromissos docentes e verificamos que os saberes apontados por Paulo Freire estiveram presentes em suas falas, percebemos que isso foi possível em virtude da própria formação recebida na universidade em função do tipo de currículo adotado para este curso.

Concluimos, portanto, que toda e qualquer prática educativa que pretenda formar cidadãos deve se balizar nesses saberes apontados por Paulo Freire e, por sua vez, a assunção desses saberes ocorre em virtude de uma formação também voltada para a cidadania e a autonomia, ou seja, a **formação** de educadores e educandos é quesito indispensável para a qualidade da educação, razão de ser da própria educação. Se almejamos uma escola pública de qualidade não podemos nos eximir da responsabilidade de formar professores sob esses parâmetros.

Como ponto final (ou de partida?) deixamos as palavras de Paulo Freire que bem traduzem as descobertas realizadas ao longo dessa reflexão:

“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. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”. (Pág. 101-102)

Referências

BELINKI, Tatiana. O elegante Mister Anderson. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano X, Nº 87, Setembro, 1995.

BRANDÃO, Zaia (Org). *A crise dos Paradigmas e a Educação*. Coleção Questões da nossa época. São Paulo, Cortez Editora, 4º ed. 1997.

BRASIL. *LEI Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)*. Rio de Janeiro. Qualitymark/Dunya Editora, 1998.

BUFFA, Ester, **ARROYO**, Miguel & **NOSELLA**, Paolo (Orgs). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* Coleção Questões da nossa época. São Paulo, Cortez Editora, 6º ed. 1996.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papyrus Editora. São Paulo, 1995.

FAGUNDES, Antônio. As aulas que mudaram o rumo de uma vida. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano X, Nº 88, Outubro, 1995.

FERREIRA, Marina. "Na tese como na vida". *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XIV, Nº 121, Abril, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 22ª ed. 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

- FORQUIN, Jean-Claude.** *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- KLINK, Amyr.** A dama que dava aulas de francês e aventura. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XI, Nº 91, Março, 1996.
- LINHARES, Célia Frazão Soares.** *A escola e seus profissionais: tradições e contradições.* Rio de Janeiro, Agir, 1997.
- LINS, Ivan.** O capitão que ensinava na batida do samba. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano X, Nº 90, Dezembro, 1995.
- MACHADO, Ana Maria.** “Elas eram exigentíssimas, mas justas e generosas”. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XIII, Nº 116, Outubro, 1998.
- MARTINS, Angela Maria Souza.** In: *Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos Curso de Educação no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- MAYER, José.** “Um padre despertou minha vocação de ator”. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XII, Nº 100, Março, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio.** In: *Formação de professores - pensar e fazer.* Coleção questões da nossa época. São Paulo, Cortez Editora, 4º ed. 1996.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de.** *Qual a sua formação, professor?* Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papyrus Editora. São Paulo, 1994.
- PAIVA, Miguel.** Radical atração pelo bom humor. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XI, Nº 96, Setembro, 1996.
- RIBEIRO, Darcy.** *A Universidade necessária.* São Paulo, Editora Paz e Terra S/A, 1991.

RIBEIRO, João Ubaldo. "Fazia redações para colegas em troca de pastéis". *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XI, Nº 99, Dezembro, 1996.

RODRIGUES, Ana Paula Mendes. O modelo da jogadora-poeta. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano X, Nº 89, Novembro, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Edições Afrontamento, 1987.

SILVA, Ângela Ferreira da. O dia em que a estrela do futebol quase desistiu. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XI, Nº 94, Junho, 1996.

SUPLICY, Marta. "Madre Cristina me apresentou à questão social". *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XII, Nº 102, Maio, 1997.

TORRES, Fernanda. "Vi a importância de reconhecer um erro". *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XII, Nº 101, Abril, 1997.

YAMASAKI, Tizuka. "Eles deixaram marcas que guardo até hoje". *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XIII, Nº 117, Novembro, 1998.



Anexos

1. Depoimentos da Revista Nova Escola
2. Questionários dos alunos da Uni-Rio
3. Instrumentos de Avaliação da Monografia

DEPOIMENTOS DA REVISTA NOVA ESCOLA

Relação dos depoentes da Revista Nova Escola

Edição	Depoente	Profissão	Professor(a)	Escola
Ano X - Nº 87 Setembro 1995	Tatiana Belinky	escritora de literatura infantil	Anderson	Escola Americana atual Colégio Mackenzie
Ano X - Nº 89 Novembro 1995	Ana Paula Mendes Rodrigues	jogadora de vôlei da seleção brasileira	Yonne Siqueira Fantazzini	Instituto Gamon
Ano X - Nº 88 Outubro 1995	Antonio Fagundes	Ator	José Eduardo Oliveira Costa	Colégio Rio Branco
Ano X - Nº 90 Dezembro 1995	Ivan Lins	Cantor e compositor	Pedro Paulo Leoni	Colégio Militar
Ano XI - Nº 91 Março 1996	Amyr Klink	esportista	Elianne Ross	Aliança Francesa
Ano XI - Nº 94 Junho 1996	Ângela	professora de escola pública	Doroti de Souza Coelho	Escola Municipal Ambrósio Bini
Ano XI - Nº 96 Setembro 1996	Miguel Paiva	desenhista	Sarita Konder	Colégio de Aplicação
Ano XI - Nº 99 Dezembro 1996	João Ubaldo Ribeiro	escritor	Antônio Barros	Colégio Estadual da Bahia
Ano XII - Nº 100 Março - 1997	José Mayer	ator	Padre Dalton de Almeida	Colégio São Clemente
Ano XII - Nº 101 Abril de 1997	Fernanda Torres	atriz	Talvani de Azevedo Barros	Colégio São Vicente
Ano XII - Nº 102 Maio 1997	Marta Suplicy	prefeita de São Paulo	Madre Cristina Dória	Instituto Sedes Sapientiae
Ano XIII - Nº 116 Outubro 1998	Ana Maria Machado	escritora	Lais Miriam Pereira Lira	Colégio Mello e Souza
Ano XIII - Nº 117 Novembro 1998	Tizuka Yamasaki	cinasta	Carmine, Baravelli e Cecil Thiré	Colégio Major Juvenal
Ano XIV - Nº 121 Abril 1999	Marina Ferreira	professora	Maria Aparecida Baccega	Em uma escola de Ribeirão Preto e USP

QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS DA UNI-RIO

Questionário aplicado aos alunos do 8º período do Curso de Pedagogia

Nome: _____

Sexo: F () M ()

Idade:

() Até 24 anos () 25 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () 50 a 54

Você já leciona? Sim Não

Escola em que leciona; Pública Particular

Há quanto tempo você leciona?

1 a 3 anos 3 a 6 anos 6 a 9 anos 9 a 15 anos Mais de 15 anos

- Por que você escolheu o magistério como profissão? Comente sobre essa escolha profissional.

- Em algum momento o mercado de trabalho influenciou esta sua decisão?

- Na sua opinião, quais características pessoais/profissionais o professor deve ter no exercício de sua profissão?

- Na sua opinião, quais são os compromissos docentes?

Síntese do questionário aplicado aos alunos do 8º período do Curso de Pedagogia da Uni-Rio

Alunos	Porque você escolheu o magistério como profissão? Comente sobre essa escolha profissional.	Em algum momento o mercado de trabalho influenciou esta sua decisão?	Na sua opinião, quais características pessoais/profissionais o professor deve ter no exercício de sua profissão?	Na sua opinião, quais são os compromissos docentes?
Camilla Ramos Até 24 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> Não escolhi ser professora passei para Pedagogia na Uni-Rio e resolvi cursar já que não passei para Psicologia (o que eu realmente queria e ainda quero). Fiz Pedagogia por achar que seria parecido com Psicologia. 	<ul style="list-style-type: none"> Não, nunca pensei nisso. Escolhi por achar que além de ser parecido com Psicologia eu poderia gostar. 	<ul style="list-style-type: none"> Acredito que o professor deve ser uma pessoa persistente, paciente, perseverante e acreditar no seu trabalho. Penso que para ser professor é preciso ter vocação. 	<ul style="list-style-type: none"> O professor, na minha opinião, por mais que encontre muitas dificuldades nunca pode desistir de ensinar com paciência e da melhor forma possível.
Carla Leite De 25 a 29 anos Leciona (1 a 3 anos) Escola Particular	<ul style="list-style-type: none"> Porque fiz o Normal e gostei do curso e da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. 	<ul style="list-style-type: none"> Paciência, comunicativo, responsável, pesquisador, estudioso... 	<ul style="list-style-type: none"> Formação de caráter.
Debora Maria Venturini Cosenza Até 24 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> No começo eu não queria trabalhar com magistério, mas depois que iniciei a faculdade me encantei com a educação, especialmente dentro de empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. 	<ul style="list-style-type: none"> Amor e ética são as principais características, pois com estas vem a dedicação, comprometimento, paciência, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar com vontade e acreditando no potencial de sus alunos, seja ele qual for.
Fabiana Oliveira de Souza Até 24 anos Leciona (1 a 3 anos) Escola Pública	<ul style="list-style-type: none"> Escolhi por afeição a profissão. Desde pequena brincava de ser professora. Também gosto de trabalhar com criança. 	<ul style="list-style-type: none"> Sim. 	<ul style="list-style-type: none"> Criatividade, perseverança, deve ser pesquisador, observador e crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprometido com o trabalho, busca de atualização (reciclagens), respeito à individualidade.
Francisco Antonio Ribeiro Pacheco De 40 a 49 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> Sim, cansado do mercado industrial onde trabalho há quinze anos, a Pedagogia despertou interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> Gostar de estar em grupo com pessoas; amar os alunos; prazer em ensinar; ter como objetivo de vida o crescimento intelectual e moral de seus alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecionar, buscando o crescimento do conhecimento intelectual, moral e crítico de cada aluno de modo que o leque de oportunidades seja ampliado, possibilitando uma melhor qualidade de vida.
Karen Haller Até 24 anos Leciona (1 a 3 anos) Escola Pública	<ul style="list-style-type: none"> Foi uma escolha pessoal, sem interferência de indução, uma vez que sentia vontade de realizar atividades educativas voltadas ao público infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. No entanto, já tive vontade de mudar de profissão pela foto do mercado de trabalho ser cruel com a profissão de professora. 	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina, conhecimentos didáticos e gerais, dedicação, paciência. 	<ul style="list-style-type: none"> O ensino atrelado ao compromisso ético de cidadania.

Alunos	Porque você escolheu o magistério como profissão? Comente sobre essa escolha profissional.	Em algum momento o mercado de trabalho influenciou esta sua decisão?	Na sua opinião, quais características pessoais/profissionais o professor deve ter no exercício de sua profissão?	Na sua opinião, quais são os compromissos docentes?
Lívia de Souza Vidal Até 24 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> Na verdade ainda não escolhi estou me formando mas o magistério ainda não é algo definitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. 	<ul style="list-style-type: none"> Penso que ética, responsabilidade, curiosidade pela área de atuação, abertura ao novo, ao diverso e ao belo (artes). 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa, ter bons ouvidos (saber ouvir), ser tolerante e comprometido e sincero.
Luciana Campos Golarte De 25 a 29 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> Porque é uma profissão que envolve a formação dos seres humanos, não sendo, assim algo finito e nem objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. 	<ul style="list-style-type: none"> O profissional deve ter clareza da responsabilidade social que possui e principalmente dos valores e idéias que acredita e transmite para que não seja incoerente na relação teoria e prática. 	<ul style="list-style-type: none"> O compromisso docente está vinculado com o respeito ao aluno bem como com as peculiaridades dos mesmos. Para tanto, deve-se estar envolvido com a comunidade e "antenado" com a realidade social econômica do Brasil.
Marcella Borioni Escobar De 40 a 49 anos Obs.: Não leciona atualmente, mas já lecionou por mais de 15 anos em escola particular	<ul style="list-style-type: none"> A princípio a escolha aconteceu por incentivo de uma amiga que trabalhava como professora. As coisas que ela me contava sobre o trabalho era muito interessante e então eu resolvi seguir por esse caminho. Durante uns bons anos eu me satisfiz com a escolha. 	<ul style="list-style-type: none"> Sim. A princípio por ter uma profissão que possibilitava um turno livre para estudar. 	<ul style="list-style-type: none"> As características pessoais acredito serem as que todos devem ter para exercer qualquer profissão: honestidade, dedicação, vontade, assiduidade, saber ouvir. Para a parte profissional a leitura é fundamental, manter-se informado e jamais se considerar detentor do saber. Lembrar sempre da sua infância e das coisas que o marcaram para saber que suas atitudes irão influenciar de forma boa ou má outros. 	<ul style="list-style-type: none"> O principal compromisso é com o aluno. Para isso o professor deve saber ouvir, ser um bom observador e possibilitar reflexões. Jamais deixar que sua opinião sobre qualquer assunto seja vista como verdade absoluta.
Millena Guerra Lourenço De 25 a 29 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> Minha primeira escolha foi Veterinária. Coloquei Pedagogia porque o número de candidatos era menor. Hoje, faço Pedagogia com muito prazer, aprendi a gostar da minha profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. 	<p>Primeiramente compromisso. o educador deve ser um mediador, deve olhar o educando como um igual, e não como um inferior. Além disso, deve ser amigo, respeitador, tem que ter autoridade sem ser autoritário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compromisso com a construção de cidadãos conscientes e críticos, compromisso com a prática docente, construção de uma educação de qualidade.
Mônica Cândido Souza De 30 a 39 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> Foi um acaso. Minha escolha inicial foi História. Tem muito haver com a docência. Por isso, de alguma maneira, consigo verificar pontos interessantes no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Não. Na minha opinião, atualmente todas as áreas estão concorridíssimas. 	<ul style="list-style-type: none"> Em primeiro lugar, compromisso consigo mesmo. tendo assim, consciência do seu papel para com o outro (o aluno). 	<ul style="list-style-type: none"> Compromisso com o aluno, com o espaço escolar e a equipe com que desenvolve o seu trabalho educacional. tentar ser crítico e criativo no seu dia-a-dia. Temos consciência que o trabalho docente está muito desgastado e estafante, e este profissional é obrigado a fazer malabarismos para dar conta do resultado final em sala de aula, que não compete somente a ele.

Alunos	Porque você escolheu o magistério como profissão? Comente sobre essa escolha profissional.	Em algum momento o mercado de trabalho influenciou esta sua decisão?	Na sua opinião, quais características pessoais/profissionais o professor deve ter no exercício de sua profissão?	Na sua opinião, quais são os compromissos docentes?
Monique França Coelho Até 24 anos Não leciona	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não escolhi eu passei somente para Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, apesar de ter um campo amplo para trabalhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dever ser dinâmico, atencioso, criativo, atualizado, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • O principal compromisso docente deve ser com a aprendizagem do aluno, com sua formação, com seu futuro. Para isso, ele deve estar sempre se auto-avaliando, se reciclando para fazer o melhor.
Thays Rosalin de Araujo Até 24 anos Leciona (1 a 3 anos) Escola Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Minha escolha se deu no ensino médio, sempre gostei desta área. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paciência, permanente capacitação, ética, criatividade, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar cidadãos e acesso aos conhecimentos gerais.
Vanessa Passos da Silva De 25 a 29 anos Leciona (3 a 6 anos) Escola Particular	<ul style="list-style-type: none"> • A escolha foi acontecendo de forma espontânea em minha vida. Comecei a trabalhar muito cedo, desde os doze anos. Estou na escola onde trabalho desde que comecei com doze anos e de lá fui percebendo que realmente eu queria ser professora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor pesquisador, ser assíduo e pontual, afetivo, transparente, flexível entre tantas outras características. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principalmente com o seu aluno, fazer aquilo que realmente acredita e estar aberto para as novas questões que surgem. Desta forma ele poderá garantir uma formação que corresponda às perspectivas do aluno, da instituição e da comunidade escolar em geral.



**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
DA MONOGRAFIA**



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II**

FICHA RESUMO - ORIENTAÇÕES

Aluno orientando:

MARIA DE FATIMA ROCHA

Período : REINGRESSO

Professor orientador:

LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO

Tema / objeto de estudo:

Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Título da monografia:

Formação de Professores: Um encontro com a Pedagogia da Autonomia

Eu, Maria de Fatima Rocha,
aluno (a) do reingresso período do Curso de Pedagogia, fui informado (a) de que a disciplina Monografia II será avaliada pela entrega da monografia de final de Curso, em duas vias, bem como pelo recebimento – em data a ser definida no primeiro dia de aula – das referidas cópias da monografia e desta Ficha resumo, com os quadros de orientação devidamente preenchidos e assinados por mim e pelo professor orientador.

Rio de Janeiro, Maria de Fatima Rocha

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Escola de Educação/ Departamento de Didática

Parecer da monografia: *Formação de professores: um encontro com a pedagogia da autonomia*

Autora: **Maria de Fátima Rocha**

Orientadora: Lígia Martha C. da C. Coelho

Período: 2º semestre de 2003 – 30/04/2004

Maria de Fátima realiza nesta monografia – trabalho final do seu ingresso no curso de Pedagogia – um desdobramento da monografia apresentada na pós-graduação cujo tema de estudo foi formação de professores. Neste texto procura, como ela mesma diz na pág. 2, *retomar as investigações anteriormente realizadas, a fim de ampliar as discussões ali travadas*. Delimita, com propriedade, o tema de pesquisa. O texto, bem escrito, envolve o leitor.

A pesquisa bibliográfica, a análise de depoimentos publicados em uma revista da área de educação e as entrevistas realizadas com um grupo de estudantes do último período do curso de Pedagogia/UNIRIO possibilitaram a articulação entre teoria e prática evidenciando os compromissos docentes necessários a uma prática educativa emancipatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora elege Paulo Freire como seu interlocutor privilegiado e busca no seu texto, *Pedagogia da Autonomia*, fundamentação teórica para melhor compreender os saberes indispensáveis aos professores e professoras de alunos e alunas das classes populares.

Maria de Fátima revela, em seu texto monográfico, como compreende o cotidiano da escola, em especial a escola pública - tempo/espço de criação, construção coletiva de conhecimentos, complexo, de investigação sobre o processo de ensinar e aprender, onde a solidariedade, amorosidade e compromisso sejam valores indispensáveis à ação pedagógica.

Pelo exposto acima, atribuo a monografia nota 10,0 (dez).

Profª Carmen Sanches Sampaio



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II**

ALUNO(A) : MARIA DE FATIMA ROCHA

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Formação de Professores:
Um encontro com a Pedagogia da Autonomia

ORIENTADOR : LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

* **Primeiro avaliador :** **Professor convidado**

Professor: Carmen Sanches Sampaio

Nota : 10,0 (dez)

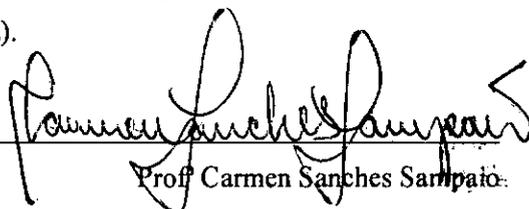
Considerações Finais:

Maria de Fátima realiza nesta monografia – trabalho final do seu reingresso no curso de Pedagogia – um desdobramento da monografia apresentada na pós-graduação cujo tema de estudo foi formação de professores. Neste texto procura, como ela mesma diz na pág. 2, *retomar as investigações anteriormente realizadas, a fim de ampliar as discussões ali travadas*. Delimita, com propriedade, o tema de pesquisa. O texto, bem escrito, envolve o leitor.

A pesquisa bibliográfica, a análise de depoimentos publicados em uma revista da área de educação e as entrevistas realizadas com um grupo de estudantes do último período do curso de Pedagogia/UNIRIO possibilitaram a articulação entre teoria e prática evidenciando os compromissos docentes necessários a uma prática educativa emancipatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora elege Paulo Freire como seu interlocutor privilegiado e busca no seu texto, *Pedagogia da Autonomia*, fundamentação teórica para melhor compreender os saberes indispensáveis aos professores e professoras de alunos e alunas das classes populares.

Maria de Fátima revela, em seu texto monográfico, como compreende o cotidiano da escola, em especial a escola pública - tempo/espaço de criação, construção coletiva de conhecimentos, complexo, de investigação sobre o processo de ensinar e aprender, onde a solidariedade, amorosidade e compromisso sejam valores indispensáveis à ação pedagógica.

Pelo exposto acima, atribuo a monografia nota 10,0 (dez).


Prof. Carmen Sanches Sampaio

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Setembro / 2003

Dia	29			
Atividade	Início das Aulas. Disciplina Monografia II			
Professor				
Aluno	<i>M</i>			

Mês Outubro / 2003

Dia	06	22		
Atividade	Entrega da Ficha-Resumo da disciplina Monografia II	Solicitação de orientação da Professora Lígia M.		
Professor				
Aluno	<i>M</i>	<i>M</i>		

Mês Novembro / 2003

Dia	24/11			
Atividade	Entrega das primeiras anotações da Monografia.			
Professor				
Aluno	<i>M</i>			

Mês Dezembro / 2003

Dia	15/12			
Atividade	Divulgação das anotações de Monografia, com correções. Aprovação do questionário.			
Professor				
Aluno	<i>M</i>			

Mês _____

Dia				
Atividade				
Professor				
Aluno				