

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NAS
CONCEPÇÕES E NAS PRÁTICAS DOCENTES:
DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO
HUMANIZADORA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NAS CONCEPÇÕES E
NAS PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS PARA UMA
EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

por

Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NAS CONCEPÇÕES E NAS
PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO
HUMANIZADORA**

elaborada por
Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. - UFRGS
(Presidente/Orientador)

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. - UFSC

Mariglei Severo Maraschin, Ms. - UFSM

Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr – UNICAMP/UFSM

Santa Maria, 11 de setembro de 2007.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho jamais poderia ser concretizado sem o apoio, o carinho, o incentivo, a disponibilidade das pessoas que acompanharam e contribuíram para sua realização. Acredito que pesquisar é sempre uma tarefa coletiva, de trocas e aprendizado. Por isso, meus sinceros agradecimentos àqueles que, ao *escutar a minha palavra e ao dizerem a sua*, me oportunizaram “aprender mais”. Agradeço, em especial....

... à DEUS, pelo dom da vida e pela oportunidade de poder vivenciar mais este aprendizado;

... aos diretores, coordenadores, educadores e educandos das escolas investigadas, pelo carinho e acolhida;

... ao amigo, professor e orientador Celso Henz pelas horas de dedicação, carinho, trocas e aprendizado no decorrer da pesquisa, demonstrando-se sempre disposto em todos os momentos;

... à minha família, especialmente ao meu esposo Jair, pela compreensão nos momentos difíceis e pelas palavras encorajadoras, de apoio e carinho;

... aos colegas do Colégio Antônio Alves Ramos, em especial, Fátima, Mariglei, Nilta e Cristina pela amizade, pelo estímulo e pelas grandes contribuições no decorrer dessa caminhada.

A Escola

*Escola é o lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente, o coordenador é gente,
o professor é gente, o aluno é gente.
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão...
Nada de “ilha cercada de gente
por todos lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois
descobrir que não tem amizade a ninguém;
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar...
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é “se amarar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se
e ser feliz!*

Paulo Freire

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NAS CONCEPÇÕES E NAS PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.

Autora: Jozé Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo
Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Santa Maria, 11 de setembro de 2007.

Esta pesquisa buscou investigar as concepções e práticas dos educadores de anos iniciais em relação às dimensões que envolvem a afetividade e a dialogicidade no contexto escolar. Aponta-se a afetividade e o diálogo como dimensões inseparáveis da aprendizagem e do desenvolvimento de seres humanos na sua “inteireza”, envolvendo comprometimento, seriedade docente, o direito e o dever de escutar e de dizer *a sua palavra* numa relação amorosa e, por isso, dialógica. Educar com afetividade e dialogicidade se constitui em um desafio para uma educação em que “gente ajuda gente a aprender a ser gente”. Neste sentido, a pesquisa se alicerça, principalmente, nos escritos de Paulo Freire, Maturana, Arroyo e autores afins que entendem a educação como um processo de humanização. Para a construção de dados necessários à pesquisa foram realizadas entrevistas com educadores, observações, leitura e análise dos PPPs de duas instituições públicas (municipal e estadual) de Santa Maria/RS. A abordagem metodológica é de enfoque qualitativo, com características de estudo de caso e pesquisa participante. Concluiu-se que as concepções e práticas docentes têm considerado, em alguns momentos, a afetividade e a dialogicidade como dimensões relevantes no processo educativo; entretanto, ainda se percebe um distanciamento ou separação entre as dimensões afetivo-dialógicas e os processos de ensino-aprendizagens. Isso sinaliza que os educadores, na maioria das vezes, não tem clareza sobre o “porquê, para quê e para quem” estão direcionando sua ação docente e sobre a importância do diálogo e da afetividade na educação. Daí a necessidade de uma formação continuada onde possa emergir a discussão acerca das concepções e práticas docentes, podendo estas serem (re)construídas e compartilhadas com maior embasamento e aprofundamento.

Palavras-chave: docência, afetividade, dialogicidade, educação humanizadora.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AFFECTION AND DIALOGUE IN THE CONCEPTIONS AND IN THE TEACHING: CHALLENGE FOR A HUMANITARIAN EDUCATION.

Author: Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

Advisor: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, september 11th, 2007.

The aim of this paper is to research the conceptions and practices of teachers who work with children in their first years at school considering the affection and the dialogue. They are inseparable of learning and growth of human beings. It needs involving, serious teaching, as well as the right and obligation of listening and saying a word with love. The teaching with affection and dialogue is a challenge for education which “people help people to learn and to be people”. So, this paper uses the writings of Paulo Freire, Maturana, Arroyo and others authors who know education like a humanitarian process. For this, I interviewed teachers from public schools of Santa Maria. The results made possible to know that the conceptions and teachings sometimes have considered the affection and dialogue something important for education. However, there is still a separation among affection and learning, which shows that many times teachers do not know why, what for, or who for are teaching and how important is it for education. It is necessary a continued graduation that makes thoughts about teaching to rebuild and to share more knowledge.

Key-words: teaching, affectionship, dialogue, humanitarian education.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista	81
APÊNDICE B – Dados sobre a escola	84
APÊNDICE C – Carta de Cessão	85

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
APRESENTAÇÃO	09
1 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	12
2 CONHECENDO E CONTEXTUALIZANDO A REALIDADE: PRIMEIROS PASSOS PARA UMA PRÁTICA AFETIVA E DIALÓGICA	17
3 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE: IMAGENS, AUTO-IMAGENS E CONCEPÇÕES DOCENTES	
3.1 Imagens e auto-imagens docentes e sua prática afetiva e dialógica	24
3.2 As concepções docentes e a questão dos conteúdos	32
4 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM	38
5 AS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: DESAFIOS PARA UMA ESCOLA AFETIVA E DIALÓGICA	
5.1 Embasamentos teóricos que norteiam a análise	46
5.2 As Propostas Político-Pedagógicas das escolas.....	50
6 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	80

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve origem a partir das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de “nossa”¹ trajetória enquanto educadora nas séries iniciais. No decorrer desta caminhada, que foi sendo construída juntamente com outras colegas e com os educandos, fomos observando que a cada ano as crianças chegavam à escola mais carentes de afeto, diálogo, carinho, atenção; também fomos aprendendo que essas dimensões exerciam grande influência nos processos de ensino-aprendizagem. Essas vivências nos inquietavam a cada dia, desafiando-nos a buscar alternativas e uma maior fundamentação para ressignificar “nossa” prática docente, de modo a contribuir com o que consideramos fundamental na educação: a humanização dos sujeitos que estão em processo de *vir-a-ser* mais gentes, mais humanos.

A partir dessas experiências, sentimos a necessidade de aprofundar os conhecimentos construídos durante a formação acadêmica acerca dessas “outras” dimensões humanas, como o diálogo, a afetividade, as relações interpessoais, que ainda são pouco discutidas/repensadas/valorizadas, tanto na academia quanto nas escolas. Por isso, instigava-nos conhecer e compreender as concepções de outros educadores a respeito dessas dimensões, e como essas concepções se articulam às práticas docentes em ambientes sócio-econômicos e culturais diferenciados.

Neste sentido, motivamo-nos a investigar as concepções dos educadores sobre afetividade e dialogicidade e os reflexos dessas concepções nas suas práticas educativas, numa perspectiva humanizadora de educação. Para isso, definimos a seguinte problematização para orientar a pesquisa: *Quando e como as concepções docentes acerca da afetividade e da dialogicidade se inserem e são valorizadas nas suas práticas educativas?* Apoiamo-nos ainda nas seguintes questões: Qual a importância da afetividade e da

¹ Reporto-me a “nossa” por entender que, embora esteja me referindo a minha trajetória pessoal e profissional, essa caminhada foi, é e *está sendo* construída com outros sujeitos, pois acredito que todo o processo de construção é sempre um ato coletivo.

dialogicidade para os educadores? Quais as concepções docentes acerca dessas dimensões? Quais as orientações presentes nas propostas pedagógicas que apontam para as dimensões afetivas e dialógicas? Nas práticas vivenciadas no ambiente escolar estão presentes dimensões que valorizem o “humano” dos sujeitos? Quando e de que maneira a afetividade e a dialogicidade são valorizadas e consideradas relevantes no ambiente escolar?

Assim, para contemplar a problemática da pesquisa proposta, bem como os objetivos dela decorrentes, metodologicamente adotou-se uma abordagem qualitativa, constituindo-se em uma pesquisa com características de estudo de caso, por ter centrado seu foco em apenas duas escolas, onde as questões “como” e “por quê” nos guiaram no processo de investigação; e de pesquisa participante, uma vez que houve interação entre pesquisadora, educadoras e educandos, havendo envolvimento entre os membros para a compreensão de muitas das situações investigadas (GIL, 2006).

Neste estudo, tomando como ponto de partida principalmente os escritos de Freire, Maturana e Arroyo que entendem e assumem a educação como um processo de humanização, apontamos a afetividade e a dialogicidade como dimensões inseparáveis no desenvolvimento do ser humano na sua *inteireza* e nos processos de ensino-aprendizagem, como componentes fundamentais de todas as ações educativas. Importante salientar que a prática afetiva e dialógica envolve comprometimento, rigorosidade, competência e seriedade docente, uma vez que estamos lidando com os educandos que *estão sendo* e buscam *ser mais gente*, mais humanos, mais felizes, reconhecendo-os como *projetos arquitetados do humano*.

Com o intuito de aprofundar e facilitar a compreensão do assunto que aborda a pesquisa, este estudo foi organizado em seis capítulos. No primeiro, “Afetividade e dialógica: desafios para uma educação humanizadora”, buscamos contextualizar a realidade vivenciada de desvalorização das emoções, da afetividade, do diálogo em favor da razão, da racionalidade, ocasionando um “esvaziamento do humano”. Assim, apontamos a necessidade de resgatarmos essas dimensões humanas e humanizadoras na educação, começando pela reflexão acerca das concepções e práticas docentes.

No segundo, “Conhecendo e contextualizando a realidade: primeiros passos para uma prática afetiva e dialógica”, caracterizamos o contexto, os espaços físicos e os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

O terceiro capítulo, “Afetividade e dialogicidade: imagens, auto-imagens e concepções docentes” foi subdividido em duas partes: “Imagens e auto-imagens docentes e sua prática

afetiva e dialógica” e “As concepções docentes e a questão dos conteúdos”, onde buscamos aproximar as concepções dos docentes sobre suas imagens, auto-imagens, docência, elementos humanos e humanizadores que envolvem a afetividade e a dialogicidade, a importância atribuída aos conteúdos escolares nas suas práticas educativas com os subsídios teóricos que alicerçam este estudo.

No quarto capítulo, “Afetividade e dialogicidade nos processos de ensino-aprendizagem” buscamos dialogar com as concepções dos autores, entrelaçadas às concepções das educadoras sobre afetividade/dialogicidade/ensino-aprendizagem/autoridade docente e a influência dessas relações nos processos de ensino-aprendizagem.

O quinto, “As Propostas Político-Pedagógicas: desafios para uma escola afetiva e dialógica” também foi subdividido em duas partes: “Embasamentos teóricos que norteiam a análise”, onde procuramos apresentar a partir de quais pressupostos teóricos analisamos as Propostas Político-Pedagógicas para então, na segunda parte “As Propostas Político-Pedagógicas das escolas”, identificarmos os elementos presentes nas propostas que apontam para as dimensões afetivas, dialógicas e humanizadoras.

No sexto e último capítulo, “Afetividade e dialogicidade nas práticas docentes: limites, possibilidades e desafios” refletimos sobre as práticas culturais vivenciadas que oportunizam e/ou inviabilizam uma relação afetiva-dialógica em todos os momentos e/ou processos educativos, procurando apontar o que já está sendo assumido e o que pode ser construído nas relações e vivências em nossas escolas.

A partir dos referenciais nos quais está fundamentada a pesquisa, procuramos dialogar com os autores, as educadoras, a realidade e os contextos em que os sujeitos estão inseridos, estruturando, assim, a presente monografia.

1 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

É uma ilusão de alguns cientistas pensar que o caminho para um mundo melhor passa pela multiplicação de pesquisas. Já sabemos demais. Se usássemos um centésimo do que já sabemos o mundo seria maravilhoso. O que nos falta não é conhecimento. É amor. Para isso sou educador.

(Rubem Alves)

Vivemos um tempo de incertezas e contradições: violência, destruição da natureza, avanços tecnológicos mirabolantes, descaso com a vida humana; isso tem gerado preocupação e, ao mesmo tempo, certa apatia e indiferença frente aos problemas atuais, como se vivêssemos um mundo à parte, desconectados da vida, ou então colocando tudo dentro do paradigma da “normalidade” dos nossos tempos.

A busca desenfreada pelo “ter”, a competitividade e o individualismo parece ter atingido e apressado o ritmo de vida das pessoas, acarretando grande perda do sentido do “humano” que existe em cada um. A corrida do dia-a-dia, as atribuições a uma infinidade de atividades, o avanço da tecnologia, as inúmeras informações que chegam a todo instante sem nos dar tempo de processá-las têm contribuído para que as relações entre familiares, amigos, vizinhos, e até mesmo as educacionais, tornem-se cada vez mais superficiais, tanto nas dimensões pessoais, como nas profissionais.

“Assistimos” a vida passar pelos nossos olhos todos os dias, mas não nos comprometemos com o que vemos, ouvimos, presenciamos; a vida parece estar se tornando um grande “espetáculo”, ao qual assistimos passivamente, insistindo em não ver, em fugir,

tornando-nos pessoas insensíveis e incapazes de atuarmos com consciência crítica e transformadora. Dito d'outra forma:

Estamos nos transformando todos em verdadeiros campeões da fuga. Empurrados pelos outros, corremos e nos cansamos sem saber aonde vamos e sem tempo nem valor para nos propor esta pergunta fundamental. “Chateamos” com qualquer desconhecido no outro extremo do planeta pela internet, mas a cada dia conhecemos e falamos menos com nossos vizinhos. O telefone celular tornou-se imprescindível, mas a cada dia conversamos menos com nosso parceiro e nossos filhos. O afastado se aproxima, o próximo se afasta. Vivemos intoxicados por uma informação que se nos apresenta inatingível, fragmentada e incoerente, como um simples rio de dados e notícias, que presenciamos passivamente, como simples espetáculo que não nos move ao compromisso, não nos possibilita conhecer as raízes profundas das coisas, e nos afasta cada vez mais do verdadeiro conhecimento e da sabedoria [...] (ESCLARÍN, 2006, p. 17).

Parece que os indivíduos perderam a sensibilidade de serem “pessoas”, de serem “gente”; perderam a humana capacidade contemplativa, não apenas de “ser”, mas também de perceber o outro como gente, fazendo com que as relações afetivas, dialógicas e interpessoais se afastem cada vez mais: “estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo, provocado pela manipulação e desmandos, favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, a insegurança, resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos” (SAMPAIO, 2004, p. 30). Esse *vazio existencial e afetivo* tem nos adormecido diante das injustiças, da dor e o sofrimento do outro, ante as condições desiguais e sub-humanas a que se submetem milhões de crianças, adolescentes, idosos, pessoas humanas.

Diariamente se ouve nos noticiários, nos jornais ou na televisão o aumento dos índices de mortes, de assaltos, de acidentes, enfim, de violência e destruição contra a vida humana, onde jovens e crianças estão frequentemente envolvidos. Poderíamos acrescentar, ainda, uma infinidade de outras atrocidades cometidas contra as mais diferentes formas de vida no Planeta Terra. Não obstante, todos esses acontecimentos nos parecem tão “normais e naturais” que já nos acostumamos com eles, os internalizamos, como se fizessem parte do nosso dia-a-dia e até nos espantamos quando não são noticiados com tanta frequência; “o ‘normal’ se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização” (GENTILI; ALENCAR, 2003, p. 29).

Essa conjuntura vivenciada acaba se tornando tão parte do nosso cotidiano que não nos indignamos mais frente a esse contexto; a indignação cede lugar à apatia, a solidariedade ao próprio bem-estar, a violência é banalizada e o desrespeito à vida é vista como uma mera e trágica consequência do progresso tecnológico, ou então de um destino infeliz.

Como o que importa é apenas o “eu”, e não o “outro”, vai se perpetuando gradativamente um empobrecimento, um esvaziamento do “humano” que nos constitui como pessoas, como “gente”. Esse esvaziamento acaba fortalecendo, conseqüentemente, uma trama de relações individualistas e desiguais que se estabelecem entre as pessoas, o que impulsiona, cada vez mais, a criação de estratégias que incitam a competição, o individualismo, fazendo com que seres humanos se destruam mutuamente na luta em que vence o mais forte, na disputa pelo “seu” bem-estar ou até mesmo pela própria sobrevivência, mesmo que para isso seja necessário agir de maneira desonesta, violenta, desleal, excludente, massacrando e oprimindo a dignidade daqueles que ainda contam com um mínimo de condições e sensibilidades para sentir-se vivendo, e se relacionando, como “gente”.

O outro não é visto como legítimo outro, nem como potencial de ajuda, mas como um adversário que precisa ser derrotado num espaço onde só há lugar para alguns poucos que conseguem se sobressair dentro desta lógica do mercado capitalista e neoliberal. Não se aprende com o outro porque nesse tipo de relação não se estabelece diálogo com o diferente “e nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo, por exemplo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 2002, p. 36).

A própria cultura da sociedade capitalista perpetuou e perpetua ao longo da história uma trajetória de dominações, explorações, discriminações, imposição, supervalorização do racional sobre o emocional, resquícios estes que foram se impregnando ao longo do tempo e sendo repassadas de gerações para gerações. A visão positivista do mundo, das pessoas, das idéias, da educação, permanece enraizada fortemente em nossa cultura ocidental, que fragmenta a pessoa humana e supervaloriza a razão sobre a emoção.

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em conseqüência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência – não o é (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p. 221).

Neste contexto de desvalorização das emoções, aprender a ser gente, a ser realmente “humano”, a se humanizar é uma das aprendizagens mais desafiadoras para uma educação que se diga comprometida com a humanização dos sujeitos. Humanizar, neste sentido, está diretamente ligado ao ato de educar, uma educação que se dê como prática de liberdade (FREIRE, 1996), onde a pessoa humana se reconhece como sujeito, como um ser sócio-

histórico-político e cultural, que se faz *na e pela* história, que se reconhece como um ser condicionado, mas não determinado; que é “gente”, um ser inconcluso, aprendendo a ser autor de seu “sentir/pensar/agir” (HENZ, 2003) e de seu processo de humanização: “*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 ser condicionado e o ser determinado*” (FREIRE, 1998, p. 59).

A busca por uma educação humanizadora que não determine, mas que desperte a consciência do nosso “inacabamento” enquanto pessoas, enquanto gente, que priorize e valorize o ser humano na sua totalidade, no seu *sentir/pensar/agir* numa realidade sócio-histórico-cultural concreta, onde o sujeito interaja e dialogue com os outros, não apenas como seres inertes, mas atuantes, com consciência crítica e transformadora, com afetividade, com emoções e sentimentos, com consciência da interdependência entre todos os seres, deveria ser o compromisso e o principal objetivo de todas as práxis³ educativas. Não somos ilhas fechadas, mas seres de relações, de entrelaçamentos pessoais e planetários.

No universo todos os seres existem e vivem uns pelos outros, com os outros, nos outros e para os outros. Ninguém está fora desta relação incluyente. Mais fundamental que o princípio de sobrevivência do mais forte (Darwin) é o da solidariedade-amor de todos para com todos (Bohr) (BOFF, 2002, p. 133).

E esse princípio fundamental da *solidariedade-amor de todos para com todos* implica necessariamente o processo de humanização dos sujeitos que estão se constituindo pessoas humanas, buscando *vir-a-ser* (FREIRE, 1987). Por isso mesmo, os educadores precisam ter claro a serviço de quê e a favor de quem exercem seu papel, qual a principal tarefa da educação e de cada educador, como contribuem (ou não) para que a escola não seja um espaço-tempo a mais de desumanização: “A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola são desumanizadores” (ARROIO, 2002, p. 59).

Neste sentido, é fundamental que questionamentos como estes permeiem as reflexões e concepções docentes para orientar as ações pedagógicas numa perspectiva humanizadora, afetiva e dialógica de educação. A clareza sobre “o que é ser professor?” e sobre sua função social se constitui em um dos primeiros passos para que o educador se reconheça como um

³ Numa perspectiva Freireana, práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). É a união entre a teoria e a prática.

ser político, comprometido, que vai se constituindo *na e pela história*, capaz de fazer escolhas; escolhas estas permeadas pelas suas concepções que vão tecendo o seu “ser gente”, o “ser professor”, na pluralidade das dimensões que, entrelaçadas, constituem a inteireza do ser homem e/ou mulher.

2 CONHECENDO E CONTEXTUALIZANDO A REALIDADE: PRIMEIROS PASSOS PARA UMA PRÁTICA AFETIVA E DIALÓGICA

Conhecer e contextualizar a realidade das escolas investigadas é um imperativo quando se remete a questão de uma prática educativa humanizadora. É difícil falar em humanização quando não se conhece os espaços e os sujeitos onde se irá atuar; suas vivências, suas histórias de vida, o seu contexto são horizontes de compreensão e significação, pois a

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos mais ou menos tomados em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001b, p. 35).

O educador que é um pesquisador e conhecedor da realidade terá maiores possibilidades e subsídios para interagir nela, juntamente com os educandos, à medida que se torna sensível a realidade e respeitoso com os sujeitos envolvidos. Então, ao conhecer, tanto ensina quanto aprende, tornando-se parte integrante e transformadora dessa realidade.

Por isso, no sentido de compreender como a afetividade e a dialogicidade estão presentes nos diferentes espaços e contextos formais e informais, é que se procurou conhecer a realidade das escolas, dos educandos e educadores que contribuíram no desenvolvimento da pesquisa, tentando perceber as relações afetivas e dialógicas que permeiam o ambiente escolar e se o próprio ambiente contribui para o estabelecimento dessas relações.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas duas escolas, uma municipal e outra estadual, do município de Santa Maria. Nestas escolas foram realizadas leitura, análise documental da Proposta Político-Pedagógica (PPP) e entrevistas com quatro educadoras (duas de cada escola) dos anos iniciais, sendo que destas foram selecionadas uma de cada escola para que fossem observadas suas práticas diárias no contexto/ambiente escolar. As escolhas das educadoras a serem observadas se deu a partir da análise das entrevistas, pois consideramos ser fundamental conhecer e compreender suas concepções, por entender que

no fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1998, p. 49).

Para preservar a identidade das educadoras investigadas, bem como suas respectivas instituições, optou-se por identificá-las com diferentes letras: A, B, C e D, sendo, respectivamente, duas da escola estadual e duas da municipal.

No contexto da escola municipal observamos uma ampla estrutura física com 2 laboratórios de informática (um para o ensino fundamental e outro para a educação especial), biblioteca, sala de vídeo, refeitório, pracinha, quadra de esportes, pátio, área coberta e 11 salas de aula.

A escola municipal tem 44 anos de história e atende atualmente cerca de 526 educandos de ensino fundamental nos turnos manhã e tarde, totalizando 22 turmas, sendo 14 só de anos iniciais. A escola conta com um corpo docente constituído de 17 educadores, sendo destes 06 sem regência e 13 com suplementação de carga horária. A equipe pedagógica é constituída por uma diretora, uma vice-diretora geral e outra vice-diretora de turno, duas coordenadoras pedagógicas (manhã e tarde) e uma orientadora educacional, a maioria com pós-graduação. A escola tem ainda 6 funcionários: 2 agentes administrativos, 1 secretária e 3 auxiliares de serviços gerais.

A maioria dos alunos é proveniente da própria comunidade que está localizada em um contexto de periferia da cidade; a maioria dos pais exerce a profissão de pedreiros, carpinteiros, serventes de obra, catadores, domésticas, etc., tendo um grande número de desempregados. Alguns educandos moram apenas com a mãe, outros com o pai, ou avós, etc. A participação da família é um dos problemas enfrentados pela escola, pois segundo a coordenadora de turno

[...] nem sempre os pais são presentes. A maioria não vem. A gente tenta manter um diálogo com eles, esclarecer a situação que está acontecendo, mas tu não sente responsabilidade por parte dos pais. [...] Não é fácil, a família não tem comprometimento. [...] O que a gente consegue fazer a gente faz por eles. Também, muitas vezes, eles têm interesse, têm vontade, mas se sentem totalmente abandonados, ficam pelas ruas e vem pra escola do jeito que estão [...] É uma realidade bem difícil e aí tu tenta trabalhar com a família, só que a família não assume; tu faz o que tu pode.

Pôde-se perceber essa falta de comprometimento na turma observada que é um 5º ano (4ª série)⁵ com 27 alunos e idades entre 9 e 15 anos, apresentando um número significativo de crianças repetentes. Durante a semana das observações, em nenhum dia estiveram presentes todos os educandos.

A educadora responsável pela turma estava iniciando o processo de aposentadoria, por já atuar há 30 anos, sendo 15 na mesma escola onde foram realizadas as observações. Ela iniciou sua carreira no magistério sem ter uma qualificação específica, fazendo anos mais tarde a graduação em Pedagogia Séries Iniciais e habilitação em Educação Especial - formação em serviço - oriunda de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal de Santa Maria.

A sala de aula observada neste contexto era pequena e nem um pouco atrativa em suas cores e/ou atividades, pois nas paredes não havia nenhum tipo de painel ou cartazes realizados pelos educandos, nem do turno da manhã e nem da tarde. Só existia na sala um quadro, um armário com uma aparência nada agradável, a mesa da educadora e dos educandos. No período observado, as classes estavam sempre dispostas em fileiras, uma atrás da outra, sem que fosse proposta alguma forma diferente para que os alunos interagissem mais uns com os outros.

Os educandos, de um modo geral, eram participativos e realizavam as atividades propostas pela educadora com entusiasmo e vontade em aprender. Pôde-se observar que há bastante dificuldade de aprendizagem na turma, principalmente das crianças que se “escondem” mais ao fundo da sala.

A agressividade é uma presença forte entre os educandos, pois ao mesmo tempo em que se tratam com carinho entre si, agem com violência nas próprias brincadeiras com os colegas, resquícios da própria realidade vivenciada no contexto social e familiar. Percebe-se a humildade e a carência afetiva expressa em cada criança/adolescente da turma que acolhe a todo instante a educadora e expressa a necessidade de afeto, atenção e carinho de que precisa.

Por vezes, nem a educadora e nem os espaços oferecidos pela escola contribuem com o processo de humanização desses sujeitos, uma vez que nem mesmo à biblioteca essas crianças tinham acesso. Apenas neste ano a biblioteca começou a ser organizada para oferecer um atendimento aos alunos que, na grande maioria, só tem na escola acesso à pesquisa e ao

⁵ As escolas estaduais de Santa Maria iniciaram o Ensino Fundamental de 9 anos no ano de 2007 e sua implementação será gradativa, começando apenas com as turmas de 1º ano. Já as escolas municipais iniciaram o Ensino Fundamental de 9 anos no ano de 2006, com implementação em todo o Ensino Fundamental, ou seja, do 1 ao 9º ano.

estudo. Até o último dia de observação ainda não havia um profissional específico que oferecesse esse atendimento.

Durante o período observado, a educadora da turma (unidocente) trabalhou todo tempo no ambiente de sala de aula, não usufruindo de outros espaços oferecidos pela escola onde poderia explorar a *corporeidade* dos alunos, o contato com o outro, o toque, o “reaprender” a brincar de forma não violenta, desconsiderando que “a criança vive no mundo em que vive a partir de sua corporalidade, como um espaço relacional multidimensional que surge como uma expansão precisamente dessa corporalidade que começa a viver em suas relações [...]” (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 35).

Segundo as crianças, a educadora não costumava trabalhar aulas de educação física no pátio ou na quadra da escola: “Às vezes, quando sobra tempo, a prof. leva a gente pra brincar no pátio”, diz uma aluna. Durante a semana observada, em nenhum dia a educadora ao menos mencionou a questão da educação física, que também se constitui em um momento importante de trocas, aonde os seres vão se constituindo humanos nas relações com os outros, uma vez que “o homem só se faz homem no convívio com outros homens” (ZIEGER, 1999, p. 19).

Os espaços podem ser, ou não, facilitadores de um ambiente afetivo e dialógico, mas a atuação/intervenção do educador assume aí um importante papel no estabelecimento, fortalecimento e incentivo dessas relações, propiciando momentos em que os sujeitos se encontrem e se reconheçam como gente, onde um respeita o espaço do outro e resolvem os conflitos com diálogo e afetividade. Afinal,

a prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 2001, 47).

Já no contexto da escola estadual, a organização do ambiente e a relação entre as pessoas que nele atuam se constitui em uma *presença marcante* por ser acolhedora, por favorecer as relações e trocas entre as crianças, educadores, funcionários, visitantes, etc. O espaço físico da escola é bastante amplo, tendo além das salas de aula, uma biblioteca, salas de vídeo e DVD, sala de reuniões, sala lúdica, informática uma vez por semana, refeitório, quadra de esportes, pracinha, área coberta, ginásio, horta mantida pelos educandos e um

educador responsável⁶, sem contar com o amplo espaço aberto com árvores, pneus e um vasto gramado.

Essa instituição já atua há 30 anos e atende atualmente cerca de 843 alunos, desde Educação Especial, Educação Infantil, todo o Ensino fundamental e Médio nos turnos manhã e tarde, totalizando 35 turmas, sendo destas 21 de séries iniciais.

A escola tem um corpo docente formado por 68 educadores e conta com a atividade de 16 funcionários. Todos os educadores da equipe pedagógica são graduados e a maioria tem nível de pós-graduação.

A escola se situa em uma área cercada por uma região periférica da cidade e atende educandos de diferentes bairros de Santa Maria, mas na sua maioria são provenientes dos bairros próximos à localidade da escola.

Grande parte das famílias da comunidade escolar mantém seu sustento com o dinheiro que recebem como catadores. Alguns trabalham como pedreiros, serventes de obra, faxineiras, domésticas, tendo ainda um número significativo de desempregados.

Muitas das crianças da escola são oriundas de casas de abrigo por terem sido retiradas de suas famílias por motivos de violência, abuso sexual, ou moram em invasões com condições precárias de sobrevivência, sem calçamento, saneamento básico, posto policial, convivendo com altos índices de violência.

A participação da família também apareceu como um fator preocupante na escola estadual, conforme relata a educadora A durante a entrevista: *Aqui o problema maior que a gente enfrenta é a falta de interesse dos pais [grifo nosso]. Eles, na maioria das vezes, largam os filhos e a escola tem que abraçar tudo! Então a gente não tem aquele envolvimento com a família.*

Na escola estadual foi observada a prática diária de uma educadora que já atua a dez anos nesta instituição, sendo graduada em Pedagogia – Magistério e especialista em Educação Infantil. Durante as observações na turma de 1º ano desta educadora, com 21 alunos de 6 anos de idade, nenhum dos dias estavam todos os alunos presentes, sendo que muitos chegavam, na maioria das vezes, atrasados ou não vinham à aula por causa do frio. Segundo a educadora, os pais ainda não encaram o 1º ano como uma série “tão” importante para o desenvolvimento de seus filhos e por isso acreditam que não precisam cumprir com rigorosidade e responsabilidade os horários de entrada estabelecidos pela escola.

⁶ O professor responsável pela horta faleceu no dia 09 de maio de 2007, vítima de uma insuficiência cardíaca.

A sala de aula observada tinha um espaço bastante amplo, com uma diversidade de materiais em cada canto da sala, como: tapete para rodinha, prateleiras com livros, armários com jogos, brinquedos, sucatas e materiais escolares. Nas paredes havia recursos visuais que atraíam a atenção das crianças, como desenhos decorativos, trabalhos e painéis feitos pela turma. O quadro era adaptado para a altura das crianças, tendo um tablado embaixo. Havia dois banheiros privativos para as duas turmas de 1º ano, mas nenhum deles adaptado à faixa etária.

As crianças são bastante carentes, alegres, afetivas e demonstram muito carinho pela escola, colegas e educadora. O mundo da sala de aula pertence a um mundo que a maioria delas não tem em seus lares; é na escola que elas têm o direito de serem crianças, de ter contato com livros, de brincar, de serem tratadas com carinho e afetividade. Esta realidade nos remete aos escritos de Rossini (2001, p. 15-16) nos alertando que, muitas vezes, “a falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. Portanto, uma das nossas máximas é: aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso”.

Daí a importância da educadora retribuir e estabelecer laços de carinho, amizade com os educandos e tratá-los com respeito e sensibilidade, proporcionando momentos e espaços onde as crianças brinquem, interajam, falem, se reconheçam como sujeitos que vão aprendendo de maneira significativa e prazerosa através das inter-relações que vão estabelecendo.

Para Gadotti (2005, p. 19), “ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade”. E esse ato consciente e sensível do educador, assume um papel importantíssimo em todos os espaços escolares, em especial nas escolas públicas que atendem crianças com difíceis histórias de vida, encontrando na escola, muitas vezes, o único espaço em que são ou podem ser tratadas com carinho, respeito, sensibilidade; que são tratadas como gente, portadora de direitos e dignidade. Ou seja,

o mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo, essas crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos e não puros tios e tias. É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo (FREIRE, 2001, p. 69).

Por isso, acreditamos ser relevante compreender as concepções que alicerçam e fundamentam as práticas dos docentes investigados. Assim, após o contato com as escolas, o primeiro passo se constituiu na realização de entrevistas com as educadoras; depois foi feita a

análise das Propostas Político-Pedagógicas das escolas e só posteriormente foram realizadas as observações.

A priori, o intuito da pesquisa era de trabalhar com três contextos diferenciados: uma escola municipal, uma estadual e uma particular de Santa Maria. No entanto, a resistência da escola particular e a dificuldade em ter acesso aos documentos para análise fizeram com que a pesquisa se limitasse apenas às escolas públicas.

Tanto a escola municipal quanto a estadual foram disponíveis e acolhedoras, sem haver impedimentos para a realização das entrevistas e observações nas salas de aula. No entanto, em relação a leitura e análise da Proposta Político-Pedagógica, ambas escolas demonstraram certas restrições: a escola estadual permitiu que o documento fosse analisado na própria escola, sem reproduzir cópia ou retirar o documento do ambiente escolar. A coordenadora pedagógica justificou que a escola já está “cansada” de disponibilizar materiais e espaços de pesquisa para as universidades, as quais só criticam o trabalho realizado e não trazem nenhuma contribuição. Acredito que esse posicionamento da coordenadora traz grandes questionamentos sobre os quais é preciso refletir dentro da Universidade, nos seus projetos de pesquisa e extensão. Assim, realizei a análise do documento na própria instituição, na sala da direção, com a presença da coordenadora e de algumas pessoas da equipe pedagógica.

A escola municipal estava em processo de reconstrução/reelaboração da Proposta Político-Pedagógica (PPP) e tinha prazo para a entrega do documento na Secretaria Municipal de Educação (SMED). A preocupação em concluir esse processo de reelaboração fez com que se prorrogasse a análise por um extenso período de tempo, o que dificultou o desenvolvimento da pesquisa. Observou-se uma maior preocupação com a organização documental da proposta do que com uma reflexão sobre os processos que estavam acontecendo no cotidiano escolar. Após esse extenso período, a análise da PPP foi realizada também na escola.

Somente após a realização das entrevistas e análise das Propostas Político-Pedagógicas é que retornei aos espaços de pesquisa para serem realizadas as observações, uma vez que já conhecia parcialmente a realidade a ser observada.

Estes foram os espaços e sujeitos que buscamos conhecer, analisar, compreender e aprender (neles e com eles) sobre a temática que orienta a pesquisa.

3 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE: IMAGENS, AUTO-IMAGENS E CONCEPÇÕES DOCENTES

3.1 Imagens e auto-imagens docentes e sua prática afetiva e dialógica

A identidade do educador vem se construindo em um contexto marcado por desvalorizações, impasses, funções excessivas atribuídas à escola, imagens pesadas que vêm caracterizando e desmotivando a classe docente. A imagem que a mídia e os próprios governantes atribuem à educação é projetada também nas auto-imagens dos próprios educadores, ou na perda delas:

Dói a imagem de professor que carregamos, a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica. E nossa auto-imagem é menos doída? Sabemos bastante o que pensam sobre os professores(as) seus governantes, as políticas de renovação curricular e as propostas dos centros de formação e requalificação. São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E nossa auto-imagem e autoprojeção? Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho? (ARROYO, 2002, p. 13).

Por isso, consideramos relevante conhecer e compreender as concepções que permeiam e constituem as imagens e auto-imagens docentes. Para isso, além de iniciarmos com o questionamento “O que é ser professor?”, perguntamos ainda as educadoras entrevistadas qual a concepção acerca dos elementos humanos e humanizadores considerados mais importantes no processo educativo.

Sobre “o que é ser professor”, algumas educadoras justificaram a escolha de “serem professoras” por vocação, por fazer parte de um sonho, como algo nato que já nasce pronto, um dom que cada um traz dentro de si, o que pode ser observado em algumas falas:

[...] quando eu fui estudar, fui fazer magistério, não tinha na minha cidade e eu tive que ir pra uma cidade longe de casa, ficar interna num colégio de freiras pra poder estudar e fazer magistério que era meu sonho[...]

Eu considero uma coisa que é nato da gente, você traz dentro de ti. Esse dom que a gente tem que ter (educadora A – escola estadual).

Eu sou professora por vocação. Desde pequena eu tinha esse sonho e consegui chegar onde eu queria. [...] É vocação mesmo, eu gosto muito do que eu faço, me dedico, faço o possível (educadora C - escola municipal).

A questão da vocação, do sonho, do dom podem evidentemente fazer parte da constituição do “ser professor”. Todavia, não nascemos prontos e pré-destinados a isto ou aquilo; “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1995, p. 79). O próprio Freire relata que desde menino tinha certo gosto pela atividade docente; gosto este que o impulsionava à prática de ensinar e aprender, mas tinha “[...] uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo [...] de que a gente não é, de que a gente está sendo” (Ibid., p. 79).

Não nascemos gente, humanos e nem educadores; precisamos ir *aprendendo a ser*. O educador não nasce pronto; ele vai se constituindo como tal nas interações com os outros, que vão marcando e construindo a história da pessoa do educador: “Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (Ibid., p. 84). Constituímo-nos pessoas, gente, educadores no entrelaçamento, na pluralidade das dimensões, aspectos e experiências que vão se tramando para constituir o humano.

Sendo assim, o destino humano não é predeterminado pela história, nem geneticamente pré-estabelecido, mas é uma trajetória de possibilidades do viver humano em toda a sua complexidade individual, social, histórica, política.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana (MORIN, 2001, p. 61).

É esta compreensão da complexidade humana, é este *estar sendo* que insere o educador na busca, no comprometimento com sua atividade docente; é o que o impulsiona a buscar a *ser mais* e fazer com que os educandos também se insiram nesta constante busca, onde tenham o direito de *dizerem a sua palavra*, sendo sujeitos do seu pensar e agir.

Evidentemente que essa postura do educador, exige comprometimento, responsabilidade e a abertura ao novo, a constantes desafios, pois:

ser professor é uma responsabilidade muito grande, mas eu gosto de ser professora, gosto da atividade que eu faço, acho um trabalho bastante gratificante (educadora D – escola municipal).

[...] ser professora é um grande desafio... Um enorme e infinito desafio. Todos os dias tem situações novas que te desafiam, tu tem que continuar, estar em constante estudo, procurar respostas[...]. Tem que buscar! Então eu acho que ser professor é isso: é bom, mas é um constante aprender e desafios sempre (educadora B – escola estadual).

Essa concepção da educadora B da escola estadual revela a sua visão de ser humano enquanto um ser inconcluso, inacabado, que está num constante processo de aprender, de *vir-a-ser*. Reconhecer-se como um educador que está sendo sempre desafiado a buscar, a aprender coisas novas, consciente do seu inacabamento, revela a concepção quanto ao processo de ensinar e aprender, não como algo dado, mas que vai se construindo *na e pela* história, *com consciência e sensibilidade*, na formação de “pessoas, de gentes”. Leva também a olhar os educandos como pessoas que *vem sendo, condicionados pelo mundo sócio-histórico-cultural* em que estão vivendo, mas *inconclusos*, com possibilidades de aprender a *ser mais*.

Na compreensão de Gadotti (2005, p. 19), “não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”. A educação, a escola, é o lugar por excelência onde se convive com pessoas, com seres humanos em processo de formação e, por isso mesmo, antes de transformar informação em conhecimento e consciência crítica, a educação “forma ou precisaria formar pessoas” com conhecimento e consciência crítico-transformadora. E mais: pessoas capazes de se relacionar de maneira afetiva e dialógica, descobrindo as multidimensões do viver humano entrelaçadas ao viver de outros seres humanos, que juntos vão aprendendo a *ser mais*.

Esse processo de formação de pessoas vai se construindo na interação dos conhecimentos com as experiências vivenciadas e pela própria história, onde os sujeitos aprendem a se constituir humanos ou desumanos a partir das suas trajetórias de vida, das suas inter-relações com os outros e o ambiente, a partir do experienciado, do vivido na rua, na família, na escola; “[...] aprendemos a viver como humanos vivendo em tal espaço a multidimensionalidade do viver humano. [...]” (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p. 23). Mesmo porque, ser humano é mais que ser racional, “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. [...] Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade [...]” (MATURANA, 2001, p. 18).

Aprendemos a ser humanos, assim como aprendemos a ser bons (ou não) educadores. O “bom” pode ser um tanto relativo, uma vez que esta atribuição irá perpassar as diferentes concepções que os educadores têm de ensino-aprendizagem, escola, relação didático-pedagógica, educação e, sobretudo, de “humano”, de *genteidade*. Podemos perceber um pouco dessas diferentes concepções nas falas das educadoras, quando questionadas sobre o que cada uma considerava ser um “bom professor (a)”:

Ser um bom professor é ter uma prática pedagógica adequada porque cada aluno, cada caso, é uma realidade, mesmo sendo da mesma série. [...] Esse ano mesmo eu tive que trocar totalmente a minha metodologia, a minha prática pedagógica porque a turma era bem difícil, indisciplinados, meio fracos nos conteúdos, então eu não pude realizar nada do que eu costumava fazer [grifo nosso]. Eu tive que fazer uma readaptação, procurar novas técnicas [...] Eu tive que diminuir o nível de conhecimento, ser mais flexível, cobrar um pouco menos, não avançar tanto nos conteúdos, mudar certos exercícios, fazer exercícios mais amenos, mais fáceis, repetir mais, revisar mais... (educadora C – escola municipal).

O “bom professor” eu acho que é aquele professor que consegue desempenhar o seu trabalho, chegar ao final de uma etapa, com os seus objetivos atingidos [...] (educadora D – escola municipal).

Nas falas fica claro que cada professora se posiciona a partir de certos princípios para definir o “bom professor”. Para a professora C, esse princípio alicerça-se em “*diminuir o nível de conhecimento, ser mais flexível, cobrar um pouco menos, não avançar tanto nos conteúdos, ...*”, já que *nesse ano ela não pôde realizar nada do que ela costumava fazer*. Adequar o nível de conhecimento, ser mais flexível não deveria ser a prática “normal” de um “bom professor” que se diga de fato preocupado e comprometido com a aprendizagem de seus alunos? E somente isso constitui o “bom” professor?

Evidentemente que traz satisfação a todo e qualquer ser humano o alcance dos objetivos propostos. Mas, mais do que chegar ao final de uma etapa e ter os objetivos atingidos, esses objetivos do chamado “bom professor” necessitam estar a serviço dos educandos e das reais necessidades que caracterizam o seu contexto. Segundo Freire (1998), o “bom professor” é aquele que consegue fazer das suas aulas um constante desafio; é aquele que consegue engajar seus alunos na construção do conhecimento, nas “idas e vindas” do pensamento; é aquele que consegue, *com* os alunos, estabelecer relações entre o aprendido e o vivido, enchendo os conhecimentos de sentido e significado, fazendo-os servir à vida.

Nessa relação do “bom professor” com os educandos é que vão se entrelaçando, como que numa trama, os múltiplos elementos humanos e humanizadores indissociáveis da

educação, pela qual o ser humano vai construindo a sua própria história e se constituindo como ser, como pessoa, como gente, na *inteireza* do seu *corpo consciente*.

As concepções das educadoras entrevistadas em relação aos elementos humanos e humanizadores considerados mais relevantes no processo educativo apontam que elas reconhecem a importância do “humano”, da afetividade, do diálogo no desenvolvimento de sua atividade educativa como aspectos fundamentais. Entretanto, pode-se dizer que esse reconhecimento não se fundamenta em nenhum pressuposto teórico que dê consistência e embasamento ao “por quê” se defende e se acredita em tal posicionamento. Há apenas a experiência da prática vivida.

Ademais, o “humano” aparece como algo separado do processo de ensino-aprendizagem; é visto como “algo a mais” que os educadores precisam fazer. É comum se ouvir comentários do tipo: “além de ser professor, a gente tem de ser mãe, psicóloga, babá,...”, referindo-se ao ter que acolher, acariciar, escutar, estar ao lado do educando. D’outra parte, muitos educadores já se dão conta da importância da afetividade, do diálogo, da amorosidade nos processos educativos, embora estas dimensões ainda apareçam de maneira fragmentada.

Na fala da educadora A da escola estadual pode-se perceber alguns elementos que apontam para isso:

*[...] o mais importante, primeiro, antes de qualquer coisa, você tem que ter afetividade, você tem que trazer eles pra perto de ti, você tem que conquistar. Daí depois, o resto vai embora. [...] no momento em que ela [a criança] percebe que você tem interesse por **ela como ser humano, não só como aluno [grifo nosso]**, a confiança que ela deposita na gente é muito bom, é muito legal porque daí há uma troca e eles começam a ver a gente também como um ser humano tanto quanto eles.*

Frente a fala da educadora cabem alguns questionamentos: ter interesse pelo aluno também como pessoa humana não deveria ser uma prática comum dos educadores, uma vez que convivem com seres humanos em processo de humanização? O aluno e o professor não são também “humanos”? Não deveriam ser tratados constantemente como tais? Por que dicotomizar aluno x professor x pessoa humana? A afetividade e a dialogicidade não deveriam permear todas as práticas educativas?

O relacionamento humano, a afetividade e dialogicidade se constituem em elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, sendo facilitadores desta difícil tarefa que é educar, como reconhecem as educadoras:

Eu acho que o mais importante é o relacionamento humano, eu com eles do que, às vezes, o material que eu tenho ou o espaço físico que eu tenho (educadora B – escola estadual).

Eu acho a afetividade super importante, eu acho que no momento que tu não tem um bom relacionamento com os teus alunos, tu não vai conseguir realizar um bom trabalho. Então, no teu trabalho é fundamental o relacionamento. Tem que valorizar o teu aluno como um todo: afetivo, cognitivo, emocional (educadora D – escola municipal).

A nossa capacidade humana de aprender, de sentir, de modificar/transformar só é possível através das relações humanas que estabelecemos. Não é possível uma relação entre educador/educando pautada na indiferença, no distanciamento, na estranheza do ser; não ocorre ensino-aprendizagem significativa, educação no sentido pleno da palavra, numa relação onde ambos, educando/educador, educando/educando, educador/educador não se reconhecem como humanos que se constituem “juntos”, nas inter-relações que vão estabelecendo. O professor é um marco importante no estabelecimento dessas inter-relações, pois ele “[...] é a referência, é um modelo, é um exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno [...]” (CHALITA, 2001, p. 155).

Por isso, o interesse do educador pelo educando precisa ter sua essência primeiramente humana, ou seja, o educador precisa estabelecer laços de amizade, afetividade, confiança, respeito, reciprocidade, dialogicidade para que o processo educativo possa acontecer. Somos “humanos” e é essa capacidade de *sentir/pensar/agir*, decidir, fazer escolhas, conviver, interagir, aprender, relacionar-se que nos distingue das demais espécies animais. E o educador precisa se assumir como *gente* diante dos alunos, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1998, p. 46).

É isso que os torna “gente”; é essa aproximação com a *genteidade* que distingue e diferencia a atividade docente; é o que caracteriza, segundo Arroyo (2002), um educador profundamente humano que foi aprendendo sócio-histórica e culturalmente que educar vai além de revelar saberes; que educar é revelar, primeiramente, o educador como “pessoa” na sua condição humana, uma vez que

a recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa (ARROYO, 2002, p. 54).

Essa reinterpretação na tarefa de ensinar, como “ofício de ensinar a ser humanos”, requer o estabelecimento de relações afetivas e dialógicas no convívio com os outros, que vai permitindo conhecer o contexto, a história, a subjetividade de cada sujeito. Um educador profundamente humano busca conhecer as diferentes realidades onde irá atuar, as vivências e o contexto sócio-histórico-cultural da qual seus educandos fazem parte, conforme relata a educadora A da escola estadual:

Eles têm uma vivência, uma experiência de vida, em determinadas situações, melhor do que a gente, porque tiveram que botar “a cara a tapas” bem cedo. Mas em compensação, eles têm um sofrimento muito grande porque o lado de criança [...] é substituído pela responsabilidade de ir lavar carro, de cuidar carro, de ir cuidar estacionamento, de limpar túmulos [...]. Então é muito complicado! Tem que ir lidando com isso, tentando passar pra eles, fazendo eles ver que eles precisam valorizar a escola, o estudo, as coisas, pra tentar mais tarde algo melhor, mas também a gente não tem muito [...] o que mostrar melhor dentro de um contexto atual. Então é complicado. Na realidade deles o imediato é mais importante, é o arroz e feijão do meio dia, é ter o pão de noite, quando tem.

Somente uma educação comprometida e conhecedora dessas vivências será capaz de, juntamente com os educandos, instigar, questionar, refletir, problematizar essa realidade, através de uma relação dialógica e transformadora, podendo contribuir com a aprendizagem e constituição de pessoas críticas, autônomas, autores da sua própria história, do seu próprio contexto. Ao conhecer a realidade na qual os alunos *vem sendo* meninos e/ou meninas, o educador vai compreender também as suas carências, as suas necessidades, os seus sentimentos, os seus sonhos, a sua linguagem.

Como reconhece a educadora D da escola municipal:

O mais importante no processo educativo é o professor conhecer a realidade onde vai trabalhar [...] Eu acho que o trabalho, toda essa proposta tem que ter um grande significado, tem que ter sentido e ser bastante significativa [...] e isso só acontece num ambiente que tu realmente conhece.

Antes de qualquer iniciativa, é preciso conhecer o educando, conhecer a sua realidade, o contexto que o cerca. O conhecimento do ambiente, do contexto sócio-político-econômico permite o desvendamento da realidade histórico-cultural do sujeito e a contextualização dessa realidade ajuda na compreensão das reais necessidades e significados da vivência, das experiências, das histórias de vida de cada ser que se faz *na e pela história*, onde razão e emoção se fundem na totalidade pluridimensional dos sujeitos.

Esse desvendamento se dá num processo de aprendizagem inter-relacional, de trocas mútuas, no aprender “com”, onde educando-educador aprendem mutuamente, apropriando-se

um do contexto do outro para, ao apropriá-lo, conhecê-lo, contextualizá-lo e fazê-lo chegar à vida que lhes se apresenta como um *vir-a-ser* escolhido por eles, os sujeitos-atores da própria história.

Entretanto, as imagens de criança, de infância, adolescência dos educadores não vêm condizendo com as reais imagens encontradas nas escolas. Estes desencontros entre as imagens sociais e as imagens pretendidas (ARROYO, 2002) acabam gerando certo desconforto e mal-estar nos docentes que se sentem incapazes de trabalhar com tais contextos. A falta de preparo para trabalhar com essas diferentes imagens e caracterizações da realidade dos educandos tem provocado uma “crise de identidade” nos educadores, na construção de suas imagens e auto-imagens.

[...] a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

Essa possível perda/crise de identidade dos educadores tem colocado em xeque muitas imagens e auto-imagens construídas ao longo do tempo que precisam ser revistas e reconstruídas. No entanto, reconstruir imagens e auto-imagens que já fazem parte da constituição do “ser educador”, enraizadas ao longo da história, de suas trajetórias pessoais e profissionais, não se constitui em uma tarefa fácil; é algo que gera dor e sofrimento por estar enraizada em tradições que se perpetuam desde os primórdios da educação.

É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras da Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. [...] (ARROYO, 2002, p. 52)

Essa imagem de educadores “ensinantes” arraigada ao longo dos séculos é tão pesada que o educador se acomoda ou simplesmente se acostuma com a “ausência de prazer” no desenvolvimento da sua práxis educativa; na maioria das vezes procura justificativas para livrar-se do enfrentamento, da modificação, do rompimento com algumas estruturas, da busca, da transformação, do diálogo e continua a executar atividades tarefas como a organização das listagens de materiais e conteúdos, preparação de aulas meramente técnicas, imposição de normas e regras restritivas, punitivas e pré-estabelecidas, cumprimento de carga horária, currículos oficiais pré-estabelecidos, vencimento de pré-requisitos, etc. Assim vai

alimentando uma auto-imagem neutra da docência, ausente de intencionalidade e significado, sem engajamento com a contextualização sócio-histórico-política; ausente de paixão, amor, “começos”, como discorre Arroyo (2002, p. 42):

Como docentes podemos nos ver preparados, dominando e carregando conteúdos bem organizados e planejados para aula, em qualquer matéria e para qualquer série ou aluno, em qualquer idade. Essa docência poderá alimentar uma auto-imagem neutra. Sem paixão. Sem amor e ódio. Sem começo. Sem o permanente reportar-nos à infância, adolescência ou juventude como começos, como possíveis. Entretanto, como pedagogos mestres-educadores, essa prática não é possível. Nossa auto-imagem se constrói cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidades, inclusive em nós. O que nos confronta com nosso próprio percurso humano.

Os verdadeiros pedagogos mestres-educadores, vão (re)construindo suas imagens e auto-imagens a cada dia, num processo contínuo onde *estão sendo* e buscam *ser mais* nas relações afetivas e dialógicas que estabelecem com os educandos, com os colegas de trabalho, com a comunidade escolar e com o seu próprio processo de formação, de constituição individual, cuidando da *pessoa* do educador.

Os pedagogos mestres-educadores, depois que (re)descobrem seu verdadeiro ofício enquanto agentes humanos e humanizadores na sua tarefa de educar, não conseguem mais “cruzar os braços” e abster-se do seu papel enquanto mediadores de mundos, que ajudam seus educandos a desvelar a realidade, atuando nela de maneira crítica, emancipadora e autônoma no seu próprio processo de humanização, sob todos os aspectos e dimensões.

A auto-imagem do educador vai construindo-se *na e pela história* de sua vida e de seus educandos, que vai sendo arquitetada no dia-a-dia como *possibilidades* de um constante (re)começar, de um constante (re)aprender, sobretudo pelas inter-relações afetivas e dialógicas. Educadores e educandos levam da escola o que vivenciam; e este vivenciar tem muito mais a ver com questões afetivo-emocionais do que cognitivo-rationais.

3.2 As concepções docentes e a questão dos conteúdos

Somos seres humanos e precisamos do outro para aprender; aprendemos “com” o outro a ser, a nos relacionar, a conhecer, a sermos gente. Aprendemos uns com os outros a *sentir/pensar/agir*, mediatizados pelo mundo, pela realidade que nos cerca, pelo contexto. O conhecimento desse contexto é extremamente importante para que o educador possa atuar de

maneira significativa e com qualidade nesse processo de constituição de “gentes” que aprendem pelo diálogo e interação com o outro, sempre sócio-histórico-culturalmente.

Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. [...] Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o “com-texto”, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico ... enfim, histórico do que ensina (GADOTTI, 2005, p. 48).

Neste sentido, a educação é vida e ela só tem sentido e significado se fazer servir à vida (Gadotti, 2005). A escola não pode deixar de ser o lugar do acolhimento dessas “vidas” que se manifestam diariamente, onde experiências são trocadas e enriquecidas na interação com o outro, onde gente aprende a ser gente *com* gente, para ser o lugar onde apenas se depositam mais e mais conhecimentos.

Os conteúdos tornam-se recursos, não mais importantes, mas necessários para o processo de construção de significados do ensinar, do aprender, do viver; não vazios de significados, mas encharcados das histórias de vida e pelo contexto histórico dos sujeitos que vão construindo a sua história na escola, na sociedade, no mundo, uma vez que eles “*só são importantes na medida em que eles vêm a atender as necessidades daquela realidade*”, diz a educadora D da escola municipal. E ela ainda complementa, quando diz que “*tudo vai depender do aluno que tu tá trabalhando. Tudo que tu trabalhar deve ser significativo para o aluno, seja este conteúdo de matemática, português, ciências,... Todos são importantes, mas desde que adequados a esta realidade*”.

Freire sabiamente já dizia que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 87). Com isso, não se tem a pretensão de afirmar que os conhecimentos construídos por milhares de gerações que, de uma forma ou de outra, fizeram parte da construção da história, devem ser descartados como “entulho intelectual”.

No entanto, o que se pretende problematizar é a função social e humanizadora dos conteúdos, uma vez que este, para ser e servir à vida na sua plenitude, precisa se valer de todo esse conhecimento sócio-histórico-culturalmente construído, aproximando esse conteúdo, que também é conteúdo de vida, do visto, do vivido, do experienciado por cada sujeito que vai se construindo. “Como profissionais, estávamos preocupados em conhecer os conteúdos de nossa docência e seus métodos e processos de avaliação. Não deixaremos essas preocupações, mas se impõem outras: conhecer melhor os educandos (as)” (ARROYO, 2004, p. 53). Daí, sim, esse conteúdo poderá dizer-se “conteúdo de humanização”.

Trazemos, ainda, a fala da educadora D da escola municipal quando diz que “*os conteúdos são importantes para nos dar um caminho, mas não eles em primeiro lugar. Eles servem para te guiar, para fazer um caminho, mas dentro disso tem que ver o que é mais importante*”. Acreditamos que esses questionamentos deveriam permear todas as práticas educativas: O que é mais importante e significativo no processo de constituição de “gentes”, de pessoas, a que damos o nome de educação? Qual a importância atribuída ao diálogo e a afetividade nas relações que se estabelecem com os educandos? Qual o real significado para “aqueles” educandos, “naquele” contexto sócio-histórico-cultural, do conteúdo que está sendo trabalhado?

Se os conteúdos não servirem para tornar homens e mulheres mais felizes, mais gente, mais humanos, não ajudá-los a *serem mais*, esses conteúdos, esses conhecimentos serão como um amontoado de tijolos que não se sabe onde colocar e nem para que servem. Os conteúdos podem servir para edificar ou devastar, construir ou destruir, para serem “tijolos” ou “casas”. Depende da maneira, para quem, por quê e para quê eles estão sendo utilizados.

Uma das educadoras entrevistadas deixa claro, a partir da sua fala, uma postura enraizada numa concepção bancária de educação, quando ela afirma por mais de uma vez que “*é o objetivo da escola transmitir conhecimento. A gente trabalha outras coisas paralelas como a educação, a formação do aluno, o todo globalizado, integrado, a gente ensina boas maneiras, mas isso tudo junto com o conteúdo vai surgindo, vai andando tudo junto*”, manifestando grande preocupação em se trabalhar com os conteúdos”. Quer dizer, o papel da escola é dar conta do “conteúdo”; o resto vai se trabalhando como “coisas paralelas”.

Será que trabalhar “outras coisas paralelas” já não é uma forma de desumanização, onde a transmissão de conteúdos assume função principal? A educação, a formação do aluno como um todo globalizado, as boas maneiras não fazem parte dos conteúdos que são conteúdos de vida, humanizados? Não fazem parte dos elementos humanos e humanizadores que constituem a educação? Então para que realmente servem os conteúdos? Para que servem os conhecimentos construídos historicamente?

Entendemos que

a educação não pode ser reducionista em nenhum aspecto; deve ser ampla, na direção da formação de seres humanos completos, críticos e participativos, na direção da construção de cidadania. Quando os pais escolhem para o filho uma escola que apenas o prepare para o vestibular, desconhecem que há coisas mais importantes, como a formação da pessoa, do equilíbrio, do preparo para o mercado de trabalho, sim, mas antes e principalmente para a vida em todos os seus aspectos (CHALITA, 2001, p. 58).

Por isso mesmo, pode-se dizer que os conteúdos apontam o caminho, guiam, são ferramentas fundamentais, mas tem de se observar o que é o “mais importante”, como tão bem coloca a educadora da escola estadual. Os conhecimentos precisam ser selecionados com intencionalidade, com clareza do que se pretende atingir com eles, a quem, para quê e como eles serão utilizados, para quê projeto de sociedade, de homem, de mulher, de trabalhador, de cidadão, de ser humano. Neste sentido, os conteúdos devem servir para tornar as pessoas mais gente, mais felizes, com uma vida menos “aperreada”. Vejamos:

Se perguntarmos às famílias pobres, excluídas, oprimidas, por que matriculam seus filhos na escola? nos dirão: “para que não tenham uma vida tão aperreada quanto a vida da gente”. Há um sonho, recuperar ao menos nos filhos da humanidade não tida. A luta popular pela escola faz parte dos anseios de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (ARROYO, 2002, p. 62).

A educação não é um processo neutro, os educadores não são neutros, porque todo ato educativo é político, ideológico, intencional. Não existe neutralidade quando falamos em educação; “até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões” (ARROYO, 2002, p. 83). Por isso, recuperar essa humanidade roubada de crianças e adolescentes faz parte do ofício de mestres-educadores, conscientes do seu *que-fazer*.

Os conteúdos, ou são impregnados pelas reais necessidades e pelo contexto social dos educandos ou, ao contrário, o ambiente escolar, constituir-se-á apenas em um espaço-tempo onde se ensina e se aprende conteúdos de desumanização. Precisamos “[...] entender que a primeira tarefa da escola e nossa tarefa é que o pouco tempo de escola não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém” (Ibid., p. 59) e para que esse “pouco tempo” seja um espaço-tempo de humanização, é necessária uma nova forma de ver, contextualizar e trabalhar com os conteúdos que, ao longo dos anos, vem se perpetuando de uma maneira desumanizadora, ausente de significado.

Acreditamos que o verdadeiro e principal objetivo da educação não se constitui em transmitir conhecimentos específicos, mas fazer uso destes conhecimentos para estabelecer relações com a experiência vivida de cada educando de maneira afetiva e dialógica, ajudando-os a se descobrirem sujeitos no seu próprio processo de humanização: “os alunos precisam de afeto. E só há educação onde há afeto, onde experiências são trocadas, enriquecidas, vividas.

O professor que apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto na aprendizagem do aluno” (CHALITA, 2001, p. 248).

Se a transmissão de conteúdos fosse o verdadeiro e principal objetivo da educação, este objetivo poderia ser delegado a outros segmentos da sociedade, tendo em vista que o acesso à informação está sendo cada vez mais facilitado pelos meios de comunicação e os avanços científico-tecnológicos.

A mera transmissão de conteúdos que não emerge do contexto social do educando, do saber popular e não estabelece nenhuma relação com ele, pode ser considerado apenas como um “depósito” onde são empilhadas diversas informações sem saber o porquê guardá-las, nem como e onde utilizá-las. Vale lembrar aqui a analogia trazida por Freire em sua “educação bancária”, tomada como ponto de partida pela professora Lílian Zieger (1999, p. 14):

O funcionário de um banco, por vezes, passa horas a calcular contas, mas não sabe o que o colega, que utiliza os resultados de sua tarefa, vai fazer. Falta-nos a compreensão. Mas compreender o quê? A compreensão do todo e de nós mesmos. Da imagem única! Do conhecimento único! Juntamos muitos dados, informações, mas nos falta o elo de ligação que nos daria o entendimento do mundo em que vivemos. Nossos alunos chegam à escola e recebem enxurradas de idéias. Decoram-nas. Passam nas provas. Mas o que valem as informações se, na vida “lá fora”, não são utilizadas? A vida tem que estar dentro da escola.

Um ensino fragmentado acaba facilitando também a fragmentação do conhecimento, dividindo-o em disciplinas e conteúdos obrigatórios a serem vencidos, os famosos “pré-requisitos” que vão sendo “empilhados no grande depósito” que é a mente humana, mas ausentes de significados. Ao se afastarem da escola, as mentes se esvaziam porque aquele aprendizado não estabeleceu relação alguma com a experiência de vida, não fez parte da *corporeidade* do ser do educando e nem foi relacionado com a vida “fora” da escola. A vida tem que estar dentro da escola porque a escola deve fazer parte da vida; e a vida é mais que a pura razão, o puro pensar.

No entanto, a grande preocupação em torno dos conteúdos ainda tem sido justificada por muitos educadores pela verticalidade que se constitui o ensino, o que pode ser observado em mais uma fala:

Nós temos um currículo, um programa a seguir e esse programa é nacional e nós temos que seguir a princípio, mas ele é flexível; tirando os pré-requisitos nós podemos acrescentar, diminuir dependendo do nível da turma, das possibilidades. Só os pré-requisitos eles não podem ser alterados porque a série seguinte requer (professora C - escola municipal).

Vale lembrar, que essa mesma professora foi a que afirmou por mais de uma vez que é objetivo da escola transmitir conhecimento. Pode-se dizer que essa angústia perpassa as práticas de muitos docentes, mesmo daqueles que demonstram preocupação com a formação humana dos educandos: *“Eu , por exemplo, não tomo a tabuada todos os dias e nem sei se isso é tão importante, mas ano que vem, né...”*, diz a educadora B da escola estadual, referindo-se à possível “cobrança” que sofrerá da colega do próximo ano.

A preocupação com a série seguinte, a transmissão dos conteúdos a serem vencidos, a sobrecarga dos conhecimentos a serem trabalhados em cada série, em cada disciplina, tem justificado muitas práticas autoritárias e descontextualizadas da realidade dos educandos, gerando reprovações, indisciplina, desinteresse pela aprendizagem, evasão escolar, mal estar tanto por parte dos educandos quanto dos educadores. Por isso, faz-se necessário conhecer, problematizar, refletir sobre as concepções que permeiam as práticas docentes em relação aos conteúdos, e como estes estão sendo trabalhados e vivenciados no ambiente escolar.

4 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

A amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada, primeiro, a seriedade de estudar e produzir; segundo, não obstaculizam em nada a responsabilidade política e social. Eu tenho vivido a minha vida amorosamente.

(Paulo Freire)

Diferentemente das demais espécies animais, o ser humano precisa *aprender a ser*, precisa humanizar-se; precisa, por isso mesmo, aprender a conviver, a se relacionar, a interagir com outros seres que irão contribuindo na sua própria constituição de pessoa, de gente, que vive num eterno e contínuo processo de *vir-a-ser*.

Essa rede complexa que constitui o humano se dá por meio de um entrelaçamento de diversas dimensões: afetivas, cognitivas, biológicas, sociais, dialógicas, etc., ou seja, por um conjunto de dimensões e aspectos que, entrelaçados complexamente, vão constituindo uma totalidade caracterizada como pessoa humana. Portanto,

o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio [...]. Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte (MORIN, 2001, p. 58-59).

Pensar em qualquer uma destas dimensões constitutivas da humanização, é pensar nas pessoas humanas em sua totalidade: seres que aprendem, falam, riem, choram, conversam, brincam, brigam, se relacionam de diferentes maneiras, em diferentes contextos e com diferentes pessoas. Vivem num constante e incrível processo de aprender a ser gente, ajudando outras pessoas a *aprenderem a ser gente*.

Na escola, esse constante aprender acontece nas trocas, nas interações que se estabelecem entre educando-educador-contexto, que juntos vão aprendendo a ser numa relação horizontal, afetiva, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora. O saber do educador vai se interligando ao saber dos educandos nos processos de trocas que vão sendo estabelecidas no decorrer da práxis educativa, com diálogo e afetividade.

Entretanto, dialogar não requer apenas o encontro de duas pessoas que conversam sobre determinado assunto sem haver um maior engajamento e um objetivo comum entre os que dialogam, nem um momento onde as pessoas envolvidas apenas fazem comunicados umas as outras ao invés de se comunicarem.

Tampouco, ainda, o diálogo pode ser concebido como uma relação vertical entre A e B, de A para B ou de A sobre B, mas uma “relação horizontal de A *com* B” que se fundamenta e se alimenta do amor, da humildade, da esperança, da fé.

Mas afinal...

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1996, p. 115).

Dessa forma, acreditamos não ser possível estabelecer uma relação dialógica onde apenas o “professor fala e o aluno ouve” para, mais tarde, reproduzir exatamente aquilo que o professor proferiu. Isso caracteriza o antidiálogo, que é desamoroso, acrítico, desesperançoso, arrogante, auto-suficiente e, por isso, destrói a relação de simpatia que caracteriza o diálogo. O antidiálogo restringe-se apenas a fazer comunicados (FREIRE, 1996).

Somente quando se estabelece uma relação de simpatia, amorosa entre A e B, entre educador-educando, aceitando-se um ao outro na sua individualidade, é que se pode dizer que existe de fato diálogo, ou seja, comunicação entre eles, pois

ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1992, p. 43).

É neste tipo de relação amorosa e, ao mesmo tempo, respeitosa que se estabelece a aprendizagem, onde ambos interagem e se complementam por meio de uma atividade dialógica, não com as mesmas idéias e posições, mas respeitando e enriquecendo o diálogo a

partir da diversidade de pensamentos, sentimentos, sonhos, esperanças e trajetórias que os caracterizam. O diálogo é, assim, concebido como o encontro de homens e mulheres na *inteireza* de seus *corpos conscientes*; como o momento onde cada um escuta “o outro” e pronuncia a *sua palavra*, aprendendo *ser mais* gente em toda a sua complexidade.

A afetividade, a amorosidade, a dialogicidade perpassam toda relação pedagógica, uma vez que sua razão de ser são seres humanos em processo de humanização. No entanto, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79/80).

Por isso mesmo, o diálogo, a afetividade, a amorosidade são dimensões humanas inseparáveis do processo educativo, onde uma está imbricada diretamente com a outra. Essas dimensões se constituem em elementos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sem elas o processo fica comprometido, como tão bem revela uma das educadoras entrevistadas:

Eu acho que a afetividade e o diálogo são tudo no processo de ensino-aprendizagem, se não tiver isso tu não consegue atingir. Eu pelo menos não consigo. Até às vezes, em determinadas situações, até surge de não rolar esse tipo de coisa, mas é muito complicado. Eu acho que se não tiver a afetividade, se não tiver o diálogo, se tu não chegar perto, não tem esse processo (educadora A – escola estadual).

Na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, estabelece-se entre educador-educando uma relação de respeito à dignidade de cada um dos sujeitos envolvidos sem, contudo, abrir espaço para a permissividade, para a licenciosidade. O comprometimento com o outro faz com que o processo educativo seja conduzido com amorosidade e, ao mesmo tempo, com rigorosidade, engajamento, seriedade. A amorosidade, o diálogo, o respeito e o comprometimento com o outro impulsionam à busca epistemológica do saber que vai sendo aprendido e construído numa relação horizontal, com rigorosidade e competência docente, pois

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] 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 (OLIVEIRA, 1998, p. 11).

O processo educativo deve, sim, ser conduzido com rigorosidade, com *competência técnico científica*, sem que com isso sejam banidos do processo pedagógico os laços afetivos, interpessoais, dialógicos; eles precisam ser resgatados, buscando transcender a mera transmissão mecânica e bancária dos conhecimentos e gerar uma aprendizagem de fato significativa, pautada na relação afetiva, horizontal, dialógica entre educando-educador, que vão se descobrindo como homens e mulheres que estão aprendendo a *ser mais* na *inteireza* dos seus *corpos conscientes*. Numa perspectiva freireana,

é preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer [...] (FREIRE, 2001, 73).

No entanto, a falta de uma idéia precisa e clara sobre o que é “afetividade”, como ela se manifesta e influencia no ambiente escolar leva, na maioria das vezes, a uma compreensão fragmentada e limitada que não vai além de um carinho, de uma conversa, de uma palavra ou até mesmo de um recurso para fixar a escrita e normas gramaticais, como pode ser observado na seguinte fala:

Afetividade é aquilo ... Tu tem que ir com calma, conversar, dar tempo ao tempo, deixar o processo acontecer e dialogar [...]. Se tu conversar com uma criança, tu pode terminar a conversa e pedir, de repente, que ele escreva o que a gente conversou, isso aí é ensino-aprendizagem; é começar com uma letra maiúscula (educadora B – escola estadual).

Nas falas de algumas entrevistadas pode-se, também, perceber essa limitação quando se reportam a afetividade apenas como passar a mão na cabeça, dar um carinho ou conversar quando necessário; no momento em que o professor exige responsabilidade, comprometimento de seus educandos parece que aí a relação afetiva entre educando e educador fica comprometida.

Eu, particularmente, chego no meu aluno, eu percebo que o meu aluno não está reagindo, me dando aquela troca, então a gente tem que chegar no aluno, conversar, perguntar, tirar saber porquê, tratar. Eu costumo assim: eu coloco a mão, tem uns que eu acho que eles não são muito acostumados, eles levam um choque; eu chamo de “filho”. Eu costumo na sala de aula tratar eles dizendo “meu filho”: “vem cá meu filho!”. Às vezes eles dizem: “Ai, eu sou seu filho?” - “É!” “Então tá!” Eles, às vezes, reagem a esse bom trato[...]. Na hora do carinho, eu dou carinho, trato bem, brinco, mas na hora que tem que falar sério “Agora terminou, agora vamos estudar, vamos trabalhar, vamos fazer os exercícios”. Porque eu não posso ver meu aluno fazendo alguma coisa errada e

me omitir [...]. Eu sou bem consciente do meu papel, não só de transmitir conhecimento, mas de fazer uma formação globalizada [...] Eu vejo isto como uma mãe: a mãe corrige e dá carinho. Eu dou carinho, mas a hora de falar sério, eu falo sério (educadora C - escola municipal).

A professora, na sua fala, demonstra compreender que afetividade também implica firmeza, rigorosidade, compromisso, seriedade. No entanto, essas dimensões aparecem como elementos dicotômicos, ou seja, como momentos, ações separadas e não como dimensões complementares da atividade educativa, apesar de algumas educadoras reconhecerem que

[...] o carinho, a afetividade é o que eles mais carecem. Então, às vezes, tu passa uma mão no cabelo ou coloca a mão no ombro eles já amolecem tudo. Aquele “topete” que eles tinham antes, aquela agressão parece que ... Primeiro lugar é a afetividade para manifestar porque, se eles já estão agressivos, tu ainda vem agressiva, a coisa só tende a piorar (educadora B - escola estadual).

Obviamente, a afetividade perpassa e se manifesta em todos esses laços de carinho, diálogo, compreensão, presença, no entanto, ela se estende para muito além disso. Ela perpassa todo o processo educativo, as relações com colegas, educadores, escola, comunidade, com a aprendizagem. Entretanto, ratificando as idéias de Oliveira (1998) no prefácio da obra *Pedagogia da Autonomia* (Paulo Freire), essa amorosidade não é e nem deve ser incompatível com a competência técnico-científica e o rigor com que o professor desenvolve seu trabalho.

Freire (1998, p. 159-161) complementa:

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Neste sentido, ser um profissional afetivo que compreende a realidade de seus educandos, que abraça, acolhe, dá carinho, um “toque” porque somos e convivemos com seres humanos que precisam dessas relações afetivas para se fortalecer, não exime o educador de desenvolver seu trabalho com envolvimento, competência, comprometimento, seriedade e

compromisso político: “A professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

Ao contrário, é essa afetividade, essa amorosidade, esse “que-fazer” que vai fortalecendo e contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência vá sendo enriquecido, construído, baseado no diálogo, na confiança, no respeito à capacidade do educando, na sua individualidade, sem esquecer contudo que “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (MORIN, 2001, p. 20).

A afetividade leva ao envolvimento, ao comprometimento entre educador e educandos, decorrendo daí a seriedade da busca epistemológica, do compromisso com o rigor da aprendizagem para *ser mais*, mesmo que para isso sejam necessários os momentos de cobrança da responsabilidade de cada um, procurando fazer com que educadores e educandos se sintam sujeitos, autônomos, livres, criativos e responsáveis nos processos de ensino-aprendizagem e no dia-a-dia de suas vidas.

“Cobrar” responsabilidades, neste sentido, não se confunde com autoritarismo que impõe regras e determina como deve ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem, mas com a autoridade que faz parte da função do educador que se diga comprometido com a aprendizagem de seus educandos. A manifestação da educadora D, da escola municipal, nos ajuda a entender esta trama de dimensões e aspectos inseparáveis:

[A relação entre afetividade, dialogicidade e autoridade docente] só vai favorecer porque, caso contrário, daí o que vai criar? Um obstáculo. Daí o aluno não vai te respeitar, vai só ter medo de ti, de ser punido. Aonde não acontece essa confiança, onde a criança não confia no professor, não acredita no professor, como é que essa criança vai se desenvolver? Não tem como! Eu acho que essa relação, essa afetividade, isso aí não significa que a tua aula vai virar uma baderna. Bem pelo contrário, vai ser uma aula onde a criança tem vontade, onde ela pergunta, onde ela participa, onde ela trabalha e tu vai ver que vai ter muito mais seriedade no teu aluno; o trabalho dele vai ser muito mais comprometido.

O medo da punição e de represálias gera distanciamento entre educador-educando, inibindo uma participação efetiva nas discussões, reflexões e atividades propostas. Nesse tipo de relação não se abre espaço para a pergunta do educando, que é o que impulsiona a busca pelo saber; as respostas surgem previamente ao ato de perguntar; as perguntas são vistas como uma afronta à autoridade docente. Esse “autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da

pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 46). Educar com afetividade e dialogicidade requer que troquemos a “pedagogia das respostas” pela “pedagogia das perguntas”.

Uma relação pedagógica impositiva, autoritária que castra a curiosidade e nega o saber do educando, impondo um saber absoluto e indiscutível, que não abre espaço para o diálogo, para o debate, para o *construir com*, por medo de perder a tão famosa “disciplina”, é antagônica à uma educação afetiva e dialógica que se compromete com a humanização dos sujeitos. Autoridade, afetividade e dialogicidade só são significativas se estiverem entrelaçadas no processo de ensino-aprendizagem e envolverem todos os sujeitos, educandos e educadores, numa relação de reciprocidade. Mas isto também é um processo pelo qual os educadores vão (re)descobrimo e (re)aprendendo que a autoridade tem muito a ver com a afetividade e o diálogo, conforme relatam as educadoras:

Olha, quando eu comecei a trabalhar eu achava que pra eu ter autoridade dentro da sala de aula eu tinha que ter uma carranca bem grande. E daí depois que a gente vai ficando mais velha, vai tendo mais experiência, tu consegue trabalhar, ter o diálogo, ter a afetividade e também puxar [...] (educadora A - escola estadual).

A questão da autoridade é assim: eles aprendem muito mais pelo exemplo, do que dizer: “Oh, tu tem que me respeitar!”. Então isso aí é recíproco, porque se eu respeito, se eu converso, não saio logo na agressão verbal, então eu tenho autoridade [...] A autoridade é no sentido deles me respeitar, no bom sentido, e isso é recíproco: se eu respeito, se eu ouço, se eu dialogo eles vão me respeitar também (educadora B - escola estadual).

Ser um educador não-autoritário não significa, de forma alguma, ser um educador licenciado, permissivo, descomprometido, que não se preocupa com a “disciplina” dos seus educandos; existe uma linha muito tênue entre essas duas dimensões que são totalmente antagônicas. Falar em práticas disciplinares é falar em liberdade e autoridade; no entanto, o complicador está em pensar “disciplina” como uma prática totalmente autoritária que tolhe a liberdade dos sujeitos.

Autoritarismo e licenciado são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano [ser mais]. Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciado, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 1998, p. 99/100).

Uma educação comprometida com o *ser mais* de homens e mulheres se constrói na perspectiva de processos de ensino-aprendizagem fundamentados e arquitetados numa relação

afetiva e dialógica entre educador-educando, em que ambos se comprometem com a aprendizagem, sem, contudo, abandonar os referenciais afetivos, humanos, científicos, epistemológicos e éticos.

Somos essencialmente humanos porque nos constituímos como uma totalidade tramada por muitas dimensões e aspectos. Por isso, pedagogicamente, é impossível desenvolver a habilidade cognitiva desconectada da habilidade emocional, uma vez que “o grande pilar da educação é, sem dúvida, a habilidade emocional. Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada” (CHALITA, 2001, p.232).

Essa trama de relações que caracteriza e diferencia a pessoa humana interfere diretamente nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que aprendemos a ver e atuar no mundo a partir dos referenciais afetivos, cognitivos, sociais, históricos, políticos e culturais que vão sendo construídos na trajetória pessoal de cada sujeito e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

E esse é um processo que se dá através dessas relações e, principalmente, da relação estabelecida entre educando-educador, onde a aprendizagem só se desenvolve e adquire significado se estiver em consonância com o emocionar da pessoa do educando. “Por esse motivo o professor ou a professora deve saber que as crianças aprendem (transformam-se) em coerência com o seu emocionar, seja em coincidência ou oposição a ele ou ela” (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 14). Daí a importância do trabalho docente ser conduzido com amorosidade e dialogicidade para que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem seja despertada a curiosidade epistemológica e a busca pelo conhecimento, sem precisar abandonar o prazer de “amar e brincar”.

O fundamental nesse processo é que educador-educando compreendam que a relação que envolve o ato de conhecer requer a abertura ao novo, ao diálogo, à indagação, à curiosidade que é o que impulsiona a busca pelo conhecimento; “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1998, p. 96). Quando educador e educando assumem essa postura e se descobrem curiosos, ambos vão se assumindo como seres conscientes e autônomos do seu próprio processo de aprendizagem.

5 AS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: DESAFIOS PARA UMA ESCOLA AFETIVA E DIALÓGICA

5.1 Embasamentos teóricos que norteiam a análise

A construção do PPP aparece, primeiramente, como uma exigência legal que se encontra mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9394/96). No título IV, artigo 12, fica explícita essa incumbência às escolas públicas quando coloca que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Além de elaborar e executar sua proposta, cada escola deverá ainda se articular com as famílias e comunidade para a elaboração conjunta desta proposta, além de informá-lhes sobre o seu andamento e execução.

No artigo 14, pode-se perceber a ênfase dada, tanto à participação dos profissionais quanto da comunidade escolar, no processo de construção da proposta:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...]

Neste sentido, os educadores também desempenham papel importante nesse processo de (re)construção/(re)elaboração da proposta pedagógica no desenvolvimento do seu trabalho educativo que deverá estar em consonância com a proposta elaborada, assim como delimita a mesma LDB no seu artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Acreditamos que pensar em uma escola humanizadora, afetiva e dialógica perpassa pela elaboração de uma Proposta Político-Pedagógica clara, coesa, que defina o tipo de escola, de homem e de sociedade que se pretende ajudar a construir, com a participação de todos os envolvidos.

Mais do que um documento burocrático elaborado a partir de uma exigência legal, o PPP deve retratar a realidade escolar, baseando-se nos fundamentos político-pedagógicos que apontam o horizonte a que se quer chegar com alunos, pais, comunidade escolar, sociedade; “sendo uma construção democrática, a elaboração do projeto envolve todos os segmentos que atuam e se relacionam com a escola. É, pois, um processo participativo” (NEVES, 1998, p. 31).

Somente quando todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, que são partes integrantes da escola, se envolvem com coerência e comprometimento neste processo de construção, elaboração e execução de uma proposta é que acontece verdadeiramente a gestão democrática da educação. Assim,

a gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre todo o Projeto Político-Pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo este processo, que se está realizando a consubstanciação do Projeto Político-Pedagógico [...] (FERREIRA, 2001, p. 310).

No entanto, construir coletivamente nem sempre é fácil e precisa ser aprendido, mas o processo de construção é muito mais rico e concreto porque tem a adesão de todos os envolvidos. Por isso, ao trabalhar *no* e *com* o PPP, cabe aos educadores-gestores primeiramente assumir que a “escola é lugar de gente” (Freire): gente que trabalha, ri, brinca,

dialoga, ama, chora, sofre, sonha, abraça, dança; gente que vem à escola para aprender a *ser mais* gente. Quando todos assumem essa proposta, há um maior envolvimento e novas relações intersubjetivas começam a se constituir e a se fortalecer, tornando a escola um *espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos*:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 2001, p. 89).

Ouvir, respeitar e aceitar a palavra do outro, perguntar, criticar, debater são aprendizagens coletivas que, ao serem construídas, vão desencadeando gradativamente uma mudança de mentalidade nos membros envolvidos na comunidade escolar (GADOTTI, 1994), passando a assumirem-se como sujeitos co-responsáveis na construção e execução desse projeto, onde “cada um no coletivo da reflexão-ação-reflexão assume responsabilidades e toma decisões. Trata-se de uma conquista da autonomia e da emancipação pela participação [...]” (BRZEZINSKI, 2001, 79).

Mas para participar, a pessoa precisa se sentir “bem-vinda”, acolhida por todos, podendo *dizer a sua palavra* no grupo, ao mesmo tempo em que também escuta a palavra dos outros. Talvez aqui o desafio maior seja para os educadores, no sentido de “escutar” pais e alunos sobre questões da escola, permitindo que eles sejam sujeitos participantes e não meros ouvintes ou colaboradores.

Para Freire (1998, p. 135),

a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura.

Neste sentido, só há espaço para uma gestão de fato democrática e participativa onde há uma Proposta Político-Pedagógica construída, debatida, conhecida e avaliada *por e com* todos, com coerência e intencionalidade. Uma educação democrática, reflexiva, dialógica, afetiva, alegre, envolvente e comprometida vai sendo construída na concretude do cotidiano da escola, nas relações e no respeito a palavra de todas as pessoas envolvidas.

Quando há coletividade, participação na elaboração, execução e avaliação do PPP, as pessoas se comprometem e vibram com a caminhada que *com ele e a partir dele* a escola

realiza. Todos se sentem parte porque o projeto da escola também é projeto deles, construído *por eles, com eles e para eles*. Segundo Brzezinski (2001, p. 70), “é na luta pela defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo que vai sendo formada a consciência coletiva”.

Por isso, é fundamental que a escola, e também o educador, tenham consciência e clareza da sua proposta, do seu projeto, que é também político, pedagógico e construído coletivamente. O primeiro grande projeto que o educador precisa ter claro é o seu “projeto de vida”, seu projeto de pessoa humana, a sua identidade. Essa identidade vai sendo construída nas trocas e relações, aonde todos e todas vão *aprendendo a ser* no diferentes momentos e ambientes escolares. Por isso mesmo, “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo” (GADOTTI, 2005, p. 41).

No entanto, se o Projeto Político-Pedagógico não fizer parte da *corporeidade* do educador e dos educandos, se não for assumido como o norteador de tudo o que for planejado a acontecer na sala de aula e no cotidiano da escola, dificilmente irá fazer parte da metodologia da práxis que é o elemento articulador de toda a atividade educativa (BENINCÁ; CAIMI, 2002).

Outro elemento importante no processo de construção de uma proposta que oriente a práxis, é a presença de uma orientação teórica sólida e coerente para não estar propensa a contradições e nem cair no “senso comum pedagógico” (Ibid., p. 35), com uma metodologia ativista, vazia de conteúdo e de intencionalidade. Em educação nada é natural, tudo é intencional e “é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem como ação especificamente humana, de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (FREIRE, 1998, p. 124). É essa politicidade, essa intencionalidade clara da ação educativa, visando uma prática social e humana, que deve ser o ponto de partida e de chegada de toda prática pedagógica (BRZEZINSKI, 2001).

De acordo com Libâneo et.al. (2003), as práticas de gestão da escola exigem conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos para desencadear processos de mudanças nos modos individuais de pensar e agir, que se refletem em mudanças nas práticas de gestão. É preciso que essas mudanças individuais passem a ser também coletivas, pois somente um envolvimento de todos para com todos será capaz de possibilitar a transição de uma organização e gestão centrada nos modelos racionais-funcionalistas para um paradigma de organização e gestão interacionista (BRZEZINSKI, 2001).

Por isso, a educação, a gestão escolar, precisa construir coletivamente uma política educacional dinâmica, viva, que priorize o “humano” no desenvolvimento de todas as atividades educativas; uma formação continuada e de qualidade para um “novo cidadão do mundo” (FERREIRA, 2003), sem descuidar-se dos referenciais de dignidade e cidadania que lhes são atribuídos. Assim, “compete à gestão democrática da educação o compromisso de possibilitar uma formação continuada que se alicerce nos princípios constitucionais de liberdade, solidariedade [...]” (Ibid., p. 37), repensando e reconstruindo as formas de poder que se estabelecem e permeiam as instituições educativas.

Neste sentido, os educadores assumem papel fundamental, estando abertos ao novo, ao diálogo, à formação continuada, ao trabalho coletivo, colaborativo, afetivo, comprometido, sendo ele próprio gestor do seu conhecimento e crescimento pessoal, emocional e profissional, assim como de seus educandos, efetivando, desta forma, mudanças significativas na escola.

5.2 As Propostas Político-Pedagógicas das escolas

A correria do dia-a-dia nas escolas, a preocupação em atender uma infinidade de funções e obrigações simultaneamente, a centralidade das decisões nos cargos diretivos, o cumprimento de prazos pré-estabelecidos dificultam e, na maioria das vezes, são utilizados como justificativas de impedimento para se realizar um trabalho democrático-participativo.

Essa realidade vivenciada nas escolas tem desencadeado certa superficialidade nas práticas docentes, onde “não se tem tempo” ou “se tem um tempo reduzido” para o diálogo, para o planejamento, para a formação continuada, para a discussão, para o debate, enfim, para olhar a realidade escolar como um todo de forma concreta, afetiva, humana, o que têm mascarado e dificultado o processo de (re)construção das Propostas Político-Pedagógicas (PPP) das escolas.

Nesse processo de construção/elaboração/reelaboração do PPP acreditamos ser de suma importância o papel mediador do conhecimento na elaboração de uma concepção sistematizada/fundamentada de gestão escolar e, conseqüentemente, de Projeto Político-Pedagógico. Esse projeto precisa se constituir em um documento “vivo” nas escolas, retratando fielmente a realidade escolar e orientando o caminho que a escola irá percorrer, pois “nenhuma instituição consegue orientar suas ações, seus negócios, com qualidade, se não

tiver um projeto que possibilite a todos os seus componentes, coletivamente, guiar-se em busca de metas a serem atingidas” (HENGEMÜHLE, 2004, p. 27).

Pensando nisso, buscamos analisar as contribuições e desafios presentes nas salas de aula, nas manifestações das crianças, dos educadores e também nas propostas pedagógicas das escolas investigadas, tentando compreender o que alicerça e impulsiona as práticas docentes no que se refere à importância atribuída ao diálogo e a afetividade no processo educativo.

Primeiramente, procuramos analisar os objetivos a que se propõe cada escola, buscando compreender os desejos, aspirações e a favor de que tipo de sociedade a escola pretende ajudar no desenvolvimento de sua prática educativa, uma vez que “[...] toda a prática educativa, docente, está orientada por um projeto de sociedade e de ser humano” (ARROYO, 2002, p. 81).

Nos objetivos das escolas investigadas, fica evidente a preocupação e o desejo em contribuir na construção de uma sociedade mais justa e humana, engajada com a transformação social e com a formação integral do ser, inserido e atuante na história:

Oferecer meios para que haja uma educação voltada para a harmonia de ações, evidenciando o educando como um ser feliz na escola e no meio em que vive, tornando-o inserido na história de um mundo em constante renovação (Escola Estadual).

Oportunizar condições que favoreçam o desenvolvimento integral e harmônico de todos os educandos (Escola Municipal).

A escola, ao se propor atingir esses objetivos, precisa se fixar na elaboração de uma proposta clara com o envolvimento de todos os seus agentes, a fim de cumprir os objetivos a que se propõe. Essa proposta terá clareza e consistência se estiver alicerçada na realidade que contextualiza “aquela” escola, “aquela” comunidade, inserida no mundo da vida dos educandos.

Nessa proposta, é importante estar explícitas as reais intenções dos agentes escolares referente àquela realidade, devendo estar aberta a constantes modificações quando o grupo envolvido sentir necessidade. Enquanto documento, o PPP precisa ser revisto, reelaborado e estar acessível para qualquer pessoa que desejar conhecê-lo, sendo ele um documento público e da comunidade. É preciso assumir nas escolas uma postura mais dialógica, horizontal, comunitária; pois “[...] a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor e a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária” (GADOTTI, 2005, p. 26). Aí poderá se dizer

que a escola estará, de fato, engajada com a transformação social, começando a propiciar um ambiente de aprendizagem da cidadania e da concretização de uma gestão democrática.

Ao continuar a análise das propostas das escolas investigadas, percebemos uma preocupação com as rápidas transformações no contexto atual que vem incitando a violência, a desigualdade, a exclusão e a injustiça social com as classes menos favorecidas, acarretando na perda do sentido do humano. Essas preocupações podem ser observadas nas propostas das escolas:

Entramos no novo milênio com um processo acelerado de mudanças científicas, tecnológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais. Com isso, estamos sofrendo um momento de crise geral de valores, o qual se reflete, fundamentalmente, nos sistemas de ensino [...] [A escola] deve ir refletindo sobre o lugar sócio-cultural que ocupa e comprometer-se com a formação de pessoas cada vez mais humanizadas e mais eticamente competentes [...] (Escola Municipal)

[...] a escola vivencia os problemas e as dificuldades das classes populares. As famílias, de um modo geral, são desestruturadas. Sofrem com a miséria e a fome.[...] Carentes de afeto, de atenção e à mercê da sociedade, vivenciando as injustiças sociais, muitos de nossos alunos realizam o trabalho infantil como forma de auxiliar a família em sua subsistência. Com isso, não encontram o tempo necessário para, junto com a família, darem atenção às atividades escolares. (Escola Estadual)

Evidentemente, que todas essas transformações têm afetado diretamente a escola. Essa sociedade capitalista e consumista, cujo interesse se centra apenas no lucro e no capital, tem gerado grandes injustiças sociais, oprimindo e excluindo as classes populares que, devido suas condições sócio-econômicas, vivem marginalizados por esse sistema, sem ter voz e vez, sem ter o que comer, o que vestir, onde trabalhar e onde morar. Essas relações cada vez mais desiguais, têm gerado o desemprego, a pobreza, condições sub-humanas de sobrevivência e, conseqüentemente, o aumento nos índices de violência.

Não obstante...

A TV mostrou estes dias um lixão onde urubus e crianças disputavam restos de comida em uma das nossas cidades. Uma imagem brutal da desumanização a que nossa infância é submetida. Imagens chocantes para qualquer cidadão e mais para nós educadores dessa infância, que possivelmente em um horário ainda freqüente nossas escolas populares, crianças que fazem seu percurso humano do lixo para a escola. Uma imagem me chamou atenção. Ao fundo, pertinho das crianças que catavam o lixo, outro grupinho de crianças pararam de catar o lixo para brincar de roda. Como é difícil, pensei, roubar por completo a humanidade da infância. Ela brota em gestos de humanidade imprevistos. Mistura o gesto inumano de catar lixo e o gesto tão igual em todas as crianças do mundo, brincar de roda (ARROYO, 2002, p. 248).

A ganância, o lucro, o individualismo tem retratado essa sociedade que prioriza o ter sobre o ser, o individualismo sobre a solidariedade, a competição sobre a cooperação. Essas transformações atingem diretamente a educação, que não pode mais limitar-se meramente a transmissão de conteúdos, ignorando essa humanidade roubada de crianças e adolescentes que vivem o hoje, sem perspectivas do amanhã; mas buscar estreitar a diferença entre incluídos e excluídos, oportunizando que ao menos na escola essas crianças e adolescentes possam sentir-se e constituir-se mais “gente”. Em meio às condições subumanas, crianças que brincam de roda desafiam os educadores a continuar lutando por uma educação mais humanizadora. Nesse sentido, o diálogo e a afetividade são fundamentais.

Por isso, faz-se necessário que as Propostas Político-Pedagógicas das escolas levistem e problematizem questões como essas, buscando subsídios no trabalho em equipe com participação e comprometimento de todos os envolvidos, como regulamenta a LDB nº 9394/96 em seu artigo 12.

Os PPPs das instituições educativas já vêm apontando preocupação quanto ao papel da escola frente a essas novas exigências impostas pela sociedade, o que pode também ser observado em suas propostas:

A escola, portanto, inserida nas distorções sociais, deve lançar mãos dos meios possíveis, a fim de, em seu currículo, pretender a valorização do homem enquanto sujeito sócio-histórico-político (Escola Estadual).

A escola, inserida em um mundo de constantes mudanças, procura inovar, transformar e construir um processo educativo adequado à diversidade sócio-cultural que a compõe, incentivando o educando a ser crítico, reflexivo, criativo, consciente, participativo e responsável [...]

É preciso permitir o educando a se desenvolver integralmente para que, por sua vez, além de construir conhecimentos, não se envergonhe de se emocionar, de sonhar, de ter suas crenças, de se rebelar, de amar. Enfim, é preciso educar possibilitando a auto-afirmação de sujeitos únicos, que além de humanizados atuem como humanizadores (Escola Municipal).

Embora as escolas se proponham nos seus PPPs a inovar, transformar, construir, preocupando-se com a valorização do homem enquanto sujeito sócio-histórico e humanizado, essa preocupação nem sempre é observada nas falas e nas práticas docentes. Durante a conversa com as educadoras entrevistadas, algumas falas explicitam uma grande preocupação com a carga horária, com os dias letivos e questões burocrático-administrativas, onde se deixa de fazer uma reunião, um planejamento mais intencional e participativo em função da carga horária mínima exigida. Parece não haver tanta preocupação com a formação de sujeitos

críticos, reflexivos, criativos, participativos, humanos, o que se pode observar na seguinte fala:

Olha, não é fácil as reuniões agora, nesse sistema que tu tem que cumprir os 200 dias letivos frente aluno, então as reuniões pedagógicas se tornaram mais distantes. Isso é ruim! Faz falta, mas sempre que possível a gente tá revisando. [...] não é fácil, em função da carga horária, mas na medida do possível a gente sempre abre espaço para que isso [momentos de planejamento] aconteça porque é fundamental o professor estar trocando, estar conversando, este momento é um momento de crescimento. [...] geralmente a gente faz em final de aula, final da tarde, depois que termina o horário ou da tarde, ou da manhã (educadora D - escola municipal).

Ao mesmo tempo em que se tem consciência de que a falta de planejamento e conhecimento da realidade “é ruim!”, há uma ausência de clareza, engajamento e comprometimento com o que se propõe o PPP que é o documento máximo e coletivo que regulamenta todas as decisões da escola.

Imersos neste estilo de gestão, os professores que são os gestores, ao menos, da sua sala de aula, têm voltado sua preocupação demasiadamente para os conteúdos organizados nas diferentes disciplinas, o que fragmenta o conhecimento e valoriza apenas o conhecimento científico, incitando a competitividade, o individualismo. Outras dimensões tão importantes como as relações interpessoais, as trocas afetivas, os valores como o amor, a solidariedade, o brincar, o respeito ao outro, o diálogo, a afetividade, a participação de todos os segmentos da escola, ficam relegados a um segundo plano.

Assim, continua a se perpetuar um estilo de gestão técnico-científico, burocrático, onde as coisas que dizem respeito a toda a comunidade escolar são previamente definidas por pequenos grupos diretivos, sem haver uma participação ativa nem ao menos dos professores. Por isso, “precisamos criar a cultura da construção e da presença viva do projeto pedagógico em nosso cotidiano da escola. O sucesso de qualquer instituição e pessoa está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejado” (HENGEMÜHLE, 2004, p. 29).

Neste sentido, faz-se necessário que os educadores e todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar se questionem e assumam o desafio apontado por Arroyo sobre o que deveria ser o foco principal de todo o trabalho educativo e, conseqüentemente, do Projeto Político-Pedagógico: os seres humanos em processo de (des)humanização. Ou seja,

como tentam ser humanos os 80 milhões de brasileiros pobres, os 30 milhões de miseráveis? São seus filhos e filhas que nos procuram cada dia na escola. Como vamos trabalhar pedagogicamente seu desenvolvimento humano se pouco sabemos sobre sua pedagogia, sobre como tentam ser humanos? (ARROYO, 2002, p. 249).

Essas questões deveriam perpassar o projeto, a vida da escola, porque escola é vida e o PPP deve ser o retrato dessa realidade, das suas intenções que devem ser coletivas e perpassar todos os âmbitos da escola, sendo vivenciado no dia-a-dia, pois ele é o elemento norteador de toda ação educativa. É nos diferentes âmbitos e espaços escolares que se concretiza, se (re)avalia e se (re)elabora constantemente a proposta da escola, apontando a necessidade (ou não) da tomada de novas decisões. Por isso, pode-se dizer que

a gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2001, p. 309).

Ninguém melhor para retratar a necessidade de *novas tomadas de decisões* do que a própria comunidade escolar que conhece e vivencia essa realidade. Por outro lado, é preciso reconhecer que nos espaços das instituições escolares ainda há práticas autoritárias e antidemocráticas que inviabilizam a participação da comunidade, a possibilidade e a vivência do diálogo e da afetividade em todos os momentos, aspectos e dimensões.

Esta busca pela participação de todos os segmentos da comunidade escolar aparece de maneira explícita no PPP das escolas investigadas:

Todo o Projeto Político-Pedagógico necessita de constante revisão, então a comunidade escolar é chamada a elaborar participativamente, contribuindo com seus reais anseios e sugestões de melhoria; assim contemplam-se os princípios de gestão democrática (Escola Municipal).

Promover a participação coletiva dos segmentos da escola para que a ação educativa proposta se efetive pelo comprometimento de todos (Escola Estadual).

A importância da interação da comunidade presente nas propostas, ainda que aponte preocupação com a participação e as práticas culturais vivenciadas a partir de princípios democráticos, não garantem uma real e efetiva participação comunitária. As falas de algumas educadoras e os próprios PPPs que revelam a preocupação com a participação de todos no planejamento, elaboração e execução dessas propostas, se contradiz com outras falas quando revelam um outro tipo de participação sem comprometimento, engajamento, mas por “obrigação”: “*Eu tenho que participar de dois grupos porque eu faço parte de duas realidades da escola, mas as gurias [equipe diretiva] pretendem fazer, acho que num segundo momento, pelo menos foi comentado, de reunir toda a escola pra ter, digamos, uma unidade*”, diz a educadora A da escola estadual.

Alguns docentes não se sentem parte da escola e talvez por isso não há envolvimento nem afetivo, nem político e, por vezes, nem pedagógico. Então,

o que há na escola hoje é a falta dessa identidade dos professores com a escola. Não nos sentimos parte dela. O saber nos foi apresentado como algo fora de nós mesmos e da realidade [...] O saber não é nosso e, assim, é apresentado ao aluno fora de si mesmo, algo a ser assimilado e reproduzido (ZIEGER, 1999, p. 17).

Por não se sentirem parte integrante da escola, o discurso dos educadores tem reproduzido “chavões” e respostas amplas referentes ao processo de construção e execução do PPP, como: participação de todos; reuniões para discussão, implementação e reformulação do PPP; conversas; debates; opiniões, etc. No entanto, a participação ainda se restringe apenas em acordar com algumas decisões previamente estabelecidas e se ater a questões burocrático-administrativas, ou seja, há a presença de um diálogo mascarado; um antidiálogo que mascara tanto o processo em sala de aula quanto o processo democrático-participativo: “No antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 1996, p. 116). Comunicados, estes, que podem ser observados em mais uma fala:

Nós temos reuniões. Elas estão previstas semanalmente, mas às vezes acontecem quinzenais. Nós participamos, acho que nós estamos fazendo a gestão democrática; nós construímos o nosso PPP. [...] A gente ia construindo, respondendo as questões e... Agora nós precisamos dar uma reformulada, hoje mesmo nós vamos ter reunião agora às 10h para fazermos isso: conteúdos pra gente ver por série, faz uma revisão anual, o que precisa acrescentar, conversa com as colegas da série posterior e anterior, então é um trabalho bem participativo, de todos. A direção sempre faz as coisas em conjunto conosco, consulta, pede sugestão, a gente é bem envolvido em todas as questões da escola (educadora C - escola municipal).

A participação na elaboração do PPP tem se centrado em seu aspecto burocrático-administrativo, onde compete aos educadores questões como reorganizar os conteúdos para a série seguinte. Em nenhum momento se aborda a questão de como organizar o trabalho escolar, os próprios conteúdos, de modo a atingir os objetivos propostos no PPP e atender as necessidades daquela realidade, abrindo espaço para a participação da comunidade escolar.

No que se refere aos conteúdos, ainda estes aparecem bastante arraigados a um currículo oficial imposto, que não estabelece relações com a realidade sócio-histórico-cultural de cada aluno, de cada realidade. A preocupação principal tem se centrado no “vencer conteúdos”, o que gera, por vezes, angústia e sofrimento nos próprios docentes. O PPP da escola municipal revela que “[...] há professores que se sentem impotentes diante de uma

diversidade cultural tão grande, com problemas dos mais variados e, por isso, limitam-se à função de transmissores de conteúdos e deixam de educar para a efetiva compreensão e utilização desses conteúdos na vida diária de seus alunos". Segundo Freire (1987, p. 83), "para o 'educador-bancário', na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa".

Os educadores, talvez por não terem uma efetiva participação na elaboração do PPP, não buscam e nem assumem o que regulamenta este documento no que se refere aos conteúdos:

[...] os conteúdos escolares jamais devem ser vistos como uma listagem de tópicos, como seqüência, integrantes de uma matéria, mas sim resultam das necessidades existentes na comunidade escolar [...]. A princípio, os conteúdos de ensino não podem representar a ruptura com a cultura popular (Escola Estadual).

[...] os conteúdos devem ser dados de forma interdisciplinar e contextualizada, a fim de torná-los significativos, estimulando os educandos, despertando interesse e curiosidade na busca e na construção do seu próprio conhecimento (Escola Municipal).

Evidentemente que os conteúdos têm uma grande importância no contexto escolar e compete à escola contribuir na construção do conhecimento de cada sujeito. O que se defende é que, primeiramente, precisa-se conhecer o sujeito enquanto um ser inserido num contexto sócio-histórico-cultural vivenciado para que, a partir desse conhecimento da realidade, possam-se buscar subsídios para a contextualização dos conteúdos escolares para que se tornem conteúdos de vida, como tão bem apontam as propostas das escolas. Neste sentido,

se a escola tiver no seu Projeto Político-Pedagógico fundamentada ações que contemplem objetivos além do ensino conteudista, que busquem sanar as falhas relacionadas aos aspectos emocionais e sociais que os alunos trazem, estará ultrapassando os muros da educação tradicional para atender e prevenir toda a gama de desequilíbrios que afeta tanto o ambiente escolar como toda a sociedade (TRINDADE, 2000, p. 12).

É preciso entender que a escola não existe só por causa dos conteúdos, nem para ensinar a competir no mercado; ela existe para trabalhar *com* os conteúdos, a fim de contribuir no processo de constituição de gentes, de pessoas para viverem socialmente, politicamente, historicamente melhor e mais felizes. Por isso, é imprescindível estar explícito nas Propostas

Político-Pedagógicas o direcionamento político a ser assumido e vivenciado por todos os sujeitos em todas as ações educativas, pois

não se levanta um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1994, p. 1).

Neste sentido, a escola precisa assumir a politicidade da sua ação e função social, a construção de sua identidade e, em meio e a partir do instituído, tornar-se instituinte, projetando o diferente, o novo. Conhecendo a realidade que a caracteriza e a identifica, os sujeitos refletem, problematizam, dialogam, decidem e agem para ir construindo uma escola e uma sociedade em que possam *ser mais* homens e mulheres.

Para isso, é importante ter claro qual a concepção de “humano”, de “genteidade” a escola e o próprio educador apóiam a sua prática educativa, avaliando e reavaliando constantemente a sua construção. Construção, esta, que se dá através das relações intersubjetivas e dialógicas entre todos os membros envolvidos: educandos-educador, escola-comunidade, alicerçadas no diálogo, na afetividade, no respeito, no direito de *dizer a sua palavra*, estimulando o interesse e o envolvimento na vida escolar e comunitária.

Nas propostas das escolas investigadas percebemos implícita a preocupação voltada para a questão da afetividade, do diálogo e da cooperação nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, sendo aspectos relevantes no processo educativo. Na escola estadual, esta preocupação aparece de maneira mais explícita no aspecto que se refere ao acompanhamento, frequência e avaliação quando diz que “*se planejada de forma coerente com a proposta, assumirá seu caráter qualitativo considerando: [...] o diálogo freqüente e sistemático [...]; uma postura cooperativa [...], a inter-relação [...]*”. Já a escola municipal tem como um de seus objetivos específicos:

Desenvolver a auto-estima e a auto-confiança para que se torne capaz de utilizar suas capacidade emocionais, físicas, cognitivas, éticas, de inter-relação pessoal na inserção social, questionando a realidade, formulando problemas e tentando resolvê-los, posicionando-se de maneira responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de solucionar conflitos e tomar decisões coletivas.

As relações interpessoais, a cooperação, o diálogo, a afetividade precisam estar explícitas numa proposta que se diga humanizadora. Por isso mesmo, pais, educandos, educadores e todos os envolvidos precisam assumir essa proposta, caminhando na mesma

direção com coerência no agir e no falar. Neste sentido, a função do educador-gestor ultrapassa a dimensão didático-pedagógica e assume uma dimensão humana e humanizadora, pautada nas relações interpessoais, no diálogo, na afetividade, na cooperação.

De acordo com Ferreira (2001, p. 309):

A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto na garantia de qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através de conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizar-se, isto é, tornar-se mais humano”.

6 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Acreditar em algo e não vivê-lo é desonesto.

(Mahatma Gandhi)

O ambiente escolar não é um espaço-tempo de mera sistematização e organização do saber, mas algo muito além disso: é um espaço-tempo de trocas, de aprendizagens, onde homens e mulheres aprendem intersubjetivamente a serem mais gente, a se tornarem mais humanos, através das relações afetivas, dialógicas, sociais que vão estabelecendo nesse espaço de vivência e convivência. É o lugar onde se entrecruzam histórias de vida, diferentes saberes, diferentes contextos, diferentes culturas, diferentes concepções de mundo, de homens e mulheres que buscam se humanizar na medida em que se humanizam ou (des)humanizam, numa relação inter-relacional.

Por isso, acreditamos que o ambiente escolar deveria ser um espaço-tempo de

[...] gente ajudando gente a aprender a ser gente, dentro de uma realidade sócio-histórica concreta, servindo-se para isto também dos conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade. Em nossas escolas convivem sujeitos totais que vêm se fazendo como história e pela história, como *corpos conscientes*, como identidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como homens e mulheres que *estão sendo* e buscam *ser mais* (HENZ, 2005, p. 143).

A organização dos espaços, o comprometimento com a prática educativa, as experiências vivenciadas na escola podem contribuir, ou não, para que o ambiente escolar seja um espaço-tempo de humanização onde os sujeitos buscam *ser mais*.

Durante as observações nas escolas investigadas, presenciamos em alguns momentos práticas que possibilitam a vivência da afetividade e da dialogicidade no ambiente escolar, onde estavam presentes o comprometimento, o engajamento das educadoras com seus

educandos(as), momentos onde cada um tinha o direito de *dizer a sua palavra*, respeitando também a palavra do outro; e também momentos em que se observa uma relação distante entre educandos e educadora, onde a principal preocupação se centra no ensino dos conteúdos.

Na sala de aula de 5º ano da escola municipal percebemos que ação educativa da educadora se apresenta, na maioria das vezes, centrada em exercícios que envolvem a cópia e a interpretação objetiva, ou seja, aquela retirada direto do texto, preferencialmente com as mesmas palavras que o autor escreveu. Essa era uma referência dada pela educadora aos educandos ao realizarem uma interpretação: “*Olha bem meu filho, tem tudo no texto*”.

No primeiro dia de observação a educadora trabalhou a poesia: “Gosto de chuva com vento, gosto de vento com chuva!” Após passar a poesia no quadro, solicitou que cada criança lesse uma estrofe, o que se constituía em uma tarefa difícil para aqueles que se sentavam mais atrás nas fileiras.

Enquanto alguns liam, outros comiam, olhavam adesivos, cochichavam, brincavam, etc. Faziam tudo, menos se envolver na atividade que havia sido proposta. Após a leitura, a educadora apenas perguntou se havia alguma palavra desconhecida; depois pegou o seu velho livro didático e continuou passando a interpretação proposta no livro a partir da poesia.

Consideramos que, para além da simples leitura e interpretação do texto, seria mais significativo se a educadora procurasse estabelecer alguma relação com as mudanças climáticas, com os gostos de cada criança, oportunizando que cada uma manifestasse sua opinião acerca da poesia ou ainda poderia estabelecer alguma relação com a aula que desenvolveu no dia seguinte sobre a poluição e o efeito estufa.

Noutros momentos podem ser percebidos a ênfase dada a atividades estritamente mecânicas: “*Agora é a hora de vocês demonstrarem o que nós ouvimos, o que nós comentamos, o que nós copiamos [...] A gente já dá esse textinho pra vocês buscarem as respostas nele*”, referindo-se a uma interpretação sobre a ressurreição de Jesus retirado de um livro de ensino religioso. Para cada área do conhecimento trabalhada, a educadora utilizava as atividades de um livro didático diferente.

Mais importante que saber retirar as respostas mecanicamente de um texto é buscar compreender, experienciar, problematizar com as crianças qual a influência das mudanças climáticas em nossas vidas, por que isso vem ocorrendo com certa frequência, como os problemas ambientais se geram e como podemos contribuir para evitá-los ou, ao menos, amenizá-los, uma vez que entendemos que “a questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades

novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência [...]” (ARROYO, 2002, p. 71).

E incorporar dimensões perdidas do humano faz parte do ofício dos mestres-educadores, pois é no espaço escolar onde crianças e adolescentes vão se constituindo humanos nas relações com outros seres humanos. Por isso, a educação, além de socializar os conhecimentos construídos historicamente, tem como uma de suas funções oportunizar ao educando a compreensão da interdependência, compreensão esta que se inicia no conhecimento de si mesmo e no estabelecimento de relações que se manifestam no ambiente escolar.

Para isso, faz-se necessário emergir mudanças nas práticas educativas, onde não apenas os conteúdos sejam trabalhados, mas as relações humanas, afetivas, dialógicas que são relações de vida, que surgem na fala, na escuta ao outro, no respeito às diferenças, na convivência. Porém, não se percebe essas dimensões quando observamos alunos com carências materiais e afetivas, que faltam às aulas com frequência porque, muitas vezes, não tem roupa para virem à escola, que se relacionam com agressividade porque foi a única maneira que aprenderam de se relacionar, que ficam sentados no fundo da sala e não participam, nem tampouco são percebidos na sua maneira silenciosa e, ao mesmo tempo, gritante de se manifestar.

Será que atitudes como se esconder no fundo da sala, reagir com agressividade, faltar às aulas, ter uma grande carência afetiva, não serão apelos silenciosos de crianças e adolescentes que *estão sendo* impedidos de viverem, de serem gente, “gritando” por uma oportunidade de serem vistos, de serem ouvidos, de serem reconhecidos, de *serem mais*, de se humanizarem?

Afinal, precisamos lembrar sempre que,

devemos perguntar-nos que marcas essas crianças e adolescentes levam para a escola. Que marcas de uma infância e adolescência não vividas ou destruídas. Que processos socializadores, culturais e mentais, identitários e éticos os marcaram. Que desumanidade carregam para a escola e como fazemos para recuperar a humanidade que lhes foi roubada. Qual é nosso olhar de mestres quando chegam à escola? Como vemos essas crianças e adolescentes que trocam a rua, o trabalho pela escola? Apenas nos preocupa se sabem ler, escrever, contar? Se são disciplinados ou indisciplinados? Onde enturmá-los, com criancinhas alfabetizandas? Em turmas de aceleração? Que conteúdos especiais? É muito pouco. Nosso dever de ofício será mais complexo, exigirá um profissionalismo mais refinado diante das marcas e desfigurações humanas que a infância e adolescência trazem na passagem da rua e do trabalho para a escola (ARROYO, 2002, p. 245).

Muitas vezes, esses alunos não estão nem mesmo realizando as atividades e a educadora nem percebe, pois estão silenciosos e imersos em uma realidade nada humanizadora. Que tipo de docência é essa? Qual o comprometimento afetivo, dialógico, social dessa educadora para com seus educandos?

Durante a aula, enquanto alguns não concluíam a atividade, a educadora solicitava a aos que iam terminando que fizessem um desenho livre no caderno. No decorrer da semana de observações, em três dias diferenciados os educandos “trabalharam” com desenhos: um desenho livre e duas folhas mimeografadas para que fossem pintadas, sendo uma sobre a preservação da natureza e outra de uma máscara de coelhinho, já que estava se aproximando a Páscoa.

Além de atividades prontas, mimeografadas, atividades que não exigem raciocínio e posicionamento das crianças, é habitual, ainda, a educadora realizar ditados nas aulas, corrigir com caneta e dar “nota” pelos acertos. Os educandos ficam comparando entre si, analisando quem tirou a maior nota. A educadora ainda enfatiza esse espírito competitivo, dizendo: “*Não pode copiar do texto. Quem tem o texto perto não olha, senão não vale. Daí a nota é falsa! Temos que errar para corrigir e aprender!*” ou comentários do tipo: “*Faz o exercício pra tirar uma notinha boa*”.

Podemos problematizar aqui que concepção de ensino-aprendizagem perpassa através dessa postura da educadora? Será que apenas “tirar notinha boa” contribui no aprendizado cognitivo, afetivo, humano desses educandos? Acreditamos que

[...] o âmbito educacional deve ser amoroso e não competitivo, um âmbito no qual se corrige o fazer e não o ser da criança. As dificuldades de aprendizagem e de comportamento relacional que as crianças mostram em sua vida escolar não são de índole intelectual nem relativas às suas características intrínsecas de personalidade, mas surgem da negação do amor como espaço de convivência e são corrigidas restituindo-se o dito espaço (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 15).

A atribuição de notas, o incentivo à competição, o estímulo ao erro-acerto, a ênfase dada aos resultados acaba contribuindo para que as relações de competitividade, individualismo, desigualdades sociais continuem se estabelecendo fortemente no ambiente escolar, uma vez que já estão enraizadas no sistema social, político e econômico em que vivemos.

Por isso, a própria concepção de conteúdos precisa ser repensada, discutida, redimensionada, pois a nossa maneira de ser, de viver, de *estar sendo* é também aprendida nas

diferentes experiências vivenciadas no ambiente escolar, com os diferentes conteúdos que são selecionados e trabalhados nesse espaço.

Concordamos com Maturana e Rezepka (2002, p. 13) que “[...] o olhar do professor ou da professora em sua relação com as crianças não deve dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora o professor atue consciente do que espera que a criança aprenda”. Atuar com consciência do que se espera é uma demonstração de um trabalho comprometido, engajado com a humanização dos sujeitos, que se preocupa não apenas com a sistematização dos conhecimentos, mas com as múltiplas dimensões que vão constituindo a pessoa humana: a dimensão cognitiva, afetiva, dialógica, social, política, etc.

Neste sentido, consideramos importante problematizar a maneira como os conhecimentos são organizados pela educadora na turma, uma vez que estes eram trabalhados de forma fragmentada. A educadora não estabelecia uma relação de continuidade, uma seqüência de uma aula com a outra; o que podia ser observado diariamente: “*Já terminaram o desenho? Então eu vou trabalhar um pouco de matemática agora. Peguem o caderno!*” ou então, no início da aula ou após o recreio, a educadora colocava no cantinho do quadro a disciplina que ela iria trabalhar. Essa fragmentação dificultava ainda mais a compreensão dos alunos, pois “[...] o recorte das disciplinas impossibilita apreender ‘o que está tecido junto’, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo” (MORIN, 2001, p. 41).

O ensino, a experiência educativa, ao ser reduzido a puro treinamento e memorização de conteúdos, afasta-se do que consideramos ser o principal objetivo da educação: o compromisso com a formação de pessoas. Desta forma,

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar 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 (FREIRE, 1998, p. 37).

O caráter formador da educação perpassa pelos laços de carinho, respeito, cobrança de responsabilidades, regras construídas e assumidas coletivamente, respeito à palavra do outro. No entanto, os momentos de manifestação de carinho e afetividade entre a educadora e os educandos restringia-se basicamente a um abraço, um beijo, que normalmente partia das crianças. Não se percebia um maior comprometimento com aqueles educandos que não estavam conseguindo superar as suas limitações e que precisavam do apoio e intervenção da educadora.

Ao contrário, a principal preocupação centra-se em como manter a disciplina dos educandos. Para isso, utiliza-se de constantes ameaças, como: *“Alguém quer ir embora já? Já ganhou presença! [...] Acho que hoje eu vou ter que tirar uma meia dúzia daqui! Não!!! Acho que duas dúzias!”* ou *“Se vocês não fecharem a boca não vai ter recreio”*, ou ainda: *“Eu vou anotar direitinho o aluno que está teimando. Amanhã eu vou conversar direitinho com a mãe”*, referindo-se à reunião que haveria no dia seguinte. E as ameaças eram constantes: *“Eu falei ontem com a tua mãe e ela me deu total liberdade”*, diz a educadora a uma das crianças.

Esse “é o atestado de reconhecimento de que o interesse pelo estudo dos conteúdos fechados é limitado. É necessário criar um clima de ameaça, de medo. Não se legitima como conhecimento e como cultura” (ARROYO, 2002, p. 76). Quando se ignora a realidade do aluno e se prioriza somente a transmissão de conteúdos, a educação perde o seu real significado e se torna apenas um ambiente ameaçador, impositivo, onde se tem que ouvir e falar apenas as palavras dos outros, se constituindo em um espaço-tempo, na maioria das vezes, cruel e desumanizador.

Ainda no período de observações foi presenciada mais uma das ameaças da educadora, quando ela diz: *“quando a gente pede e não dá resultado, a gente tem que tomar outra atitude. A mãe em casa também faz isso!”* Diante da ameaça verbal e, além disso, afetiva porque refletiu diretamente nos referenciais de “família” que cada criança vem construindo, um dos educandos responde: *“Eu não tenho mãe, sôra!”* Neste momento, o silêncio prevaleceu por alguns segundos. Não podemos esquecer que os gestos e falas de um educador podem marcar positivamente ou negativamente a história de vida dos educandos; “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à [formação] do educando por si mesmo” (FREIRE, 1998, p. 47).

E Freire ainda continua:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (Ibid., p.48-49).

A “informalidade” na experiência educativa, na grande maioria das vezes, não é valorizada e nem vista como um momento importante de trocas e aprendizagens. Pelo contrário, a conversa, o diálogo, as intervenções dos alunos parecem “interromper” o bom andamento da aula, como coloca a educadora: *“Eu já disse ... Quando vocês quiserem falar*

comigo o que é pra fazer[...] Vocês tem que aprender a copiar sem falar! Tão copiando e falando... copiando e falando... Não tem que ver nada!” ou ainda *“Nós já estamos mais de um mês de aula e vocês ainda não perderam esse jeito ruim de assistir a aula?”*

O diálogo, a conversa, a inquietação, as manifestações das crianças eram percebidos como um *jeito ruim de assistir a aula*. Evidentemente que, nesta concepção, o imobilismo é visto como o melhor jeito de “assistir” a aula, uma vez que nossos educadores, ou ao menos grande parte deles, foram formados para serem apenas ensinantes, transmissores de conteúdos, de programas, disciplinas. Foram formados para desenvolverem apenas conteúdos e metodologias de ensino (ARROYO, 2002) e não para envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem; evidentemente que o indivíduo que apenas assiste tem um envolvimento muito menor do que o sujeito que está envolvido, participando e construindo junto.

O medo de perder a autoridade, por vezes, ratifica a postura do educador que foi formado apenas para transmitir conteúdos e manter a disciplina dos educandos, não conseguindo se libertar das “fôrmas” em que estão enquadrados, numa concepção bancária e autoritária de educação. Por isso, não conseguem perceber que “[...] a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1998, p. 104).

Nesta concepção, a aula, o ensino-aprendizagem limita-se apenas em um espaço de transmissão e memorização de conteúdos, onde se terá maior aproveitamento na medida em que se absorver um maior número de informações possíveis, como demonstra a preocupação da educadora: *“Por que vocês não aproveitam a aula? A aula está passando e vocês estão perdendo, não estão aprendendo o conteúdo”*.

Cabe lembrar que na Proposta Político-Pedagógico desta escola a aprendizagem é concebida como um *processo que compromete um corpo biologicamente herdado e preservado por um ser que se envolve motoramente, afetivamente, cognitivamente em relações biopsicossociais, estabelecendo trocas com o meio*. Como estabelecer essas trocas e se envolver afetiva, cognitivamente se essas relações são vistas pela educadora como momentos em que se “perde aula” e não se aprende os conteúdos?

Neste sentido,

Urge, pois, substituir a mera transmissão e aquisição de conhecimentos e informações pelo aprender a pensar e agir criticamente. Então, em vez de professores(as) e alunos(as) apenas “cultos(as)”, “instruído(as)”, “informados(as)”, “civilizados(as)”, poderemos ir nos constituindo em seres humanos racionais, reflexivos, críticos e transformadores, capacitados(as) a lidar com as situações

imprevisíveis dos nossos estudos, do nosso trabalho, da nossa história, do nosso mundo, enfim, das nossas vidas, com todas as suas complexidades (HENZ, 2003, p. 16).

Por isso, os conteúdos devem servir para ajudar a dar conta de todas essas complexidades que estão presentes na vida humana, direcionando sua preocupação aos valores, as relações interpessoais, a realidade social e a uma efetiva aprendizagem, não apenas dos conhecimentos historicamente construídos, mas aprender a ser “mais gente”. Daí a importância de se estabelecer no ambiente escolar, momentos em que essas aprendizagens se entrecruzam, dando mais vida e significado à prática educativa e às relações que se estabelecem neste espaço.

No ambiente da sala de aula da escola estadual, onde foi observada a prática diária de uma educadora que atua com o 1º ano, destacamos a maneira como ela conduzia o início de cada aula, sendo atividades de rotina: a hora da chamada e da rodinha. Diariamente, a educadora retirava do cartaz de pregas os nomes das crianças e as “carinhas” que elas mesmas haviam construído, com o desenho de um rostinho triste de um lado e feliz no outro. Os nomes e “carinhas” eram distribuídos no tapete, no centro da rodinha, onde cada criança deveria pegar o seu nome, a sua carinha e recolocar no cartaz de pregas. Quando alguma criança estava triste, a educadora interferia e solicitava que compartilhasse com os colegas o motivo desse sentimento, ou mesmo o motivo pelo qual estava alegre naquele dia.

Ao final desse processo, contava-se o número de meninos e meninas presentes e se colocava o número correspondente em um cartaz na sala de aula. Os educandos tinham que descobrir, também, de quem eram os nomes que sobravam e conversavam a respeito; ainda nesse momento era questionado se alguém sabia o motivo pelo qual o coleguinha não havia comparecido a aula.

O conhecimento de si mesmo, o compartilhamento de angústias, alegrias, tristezas, a preocupação com o outro propicia aprendizagens complexas como a compreensão, aceitação de si, respeito e envolvimento com o outro, valorização das relações interpessoais; aprendizagens, estas, significativas que permeiam o saber sistematizado e historicamente construído, dando mais sentido e significado a ele, uma vez que

a questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma “leitura” do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo (FREIRE, 2001, 72).

E essa aprendizagem de “leitura do corpo” vai se construindo em diferentes momentos no ambiente escolar. A hora da rodinha é um espaço importantíssimo da aula, pois este é um dos momentos da aprendizagem da escuta e do respeito à palavra do outro, onde cada um também tem o direito de *dizer a sua palavra*, o que vai os tornando mais sujeitos, mais humanos. É necessário nos engajarmos no compromisso de que a ação pedagógica deve ser sempre de aprendizado em favor da humanização; aprendizado este que se dá pelas ações, interações, palavras, silêncios e olhares; pela necessidade e pela importância de falar e escutar.

Neste ambiente observado, a rodinha é feita, geralmente, no início e no final da aula, para a realização de alguma atividade, ou ainda quando a professora percebe que se faz necessário parar e retomar alguns combinados que haviam sido construídos e assumidos coletivamente. O direito de participação e respeito ao outro na rodinha, nas brincadeiras, na realização das atividades, no compartilhamento de materiais de uso coletivo e nos momentos de “cobrança” de posturas e responsabilidades assumidas individual e coletivamente vão contribuindo na formação de sujeitos mais humanizados.

Afinal, não podemos esquecer que

[...] a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (MORIN, 2001, p. 112 e 113).

O ambiente escolar precisa propiciar vivências e experiências que auxiliem os educandos a conhecerem a si mesmos e exercitarem esse aprendizado democrático no respeito ao outro, na convivência, no comprometimento de todos para com todos. Para isso, é fundamental que o educador vá estabelecendo uma relação afetiva, interativa, dialógica com seus educandos, tendo abertura e rigorosidade ao “cobrar” responsabilidades e posturas construídas e assumidas pelo grupo.

É importante salientar que a sistematização dos conhecimentos é também um momento imprescindível no espaço escolar; é fundamentalmente o papel da escola, mas a função do educador não se restringe apenas a isso no cumprimento de suas atribuições. Em toda atividade educativa esses conhecimentos sistematizados precisam estar entrelaçados com os conhecimentos e experiências de vida sem, contudo, permitir que um se sobreponha ao outro. Muito mais que educar para os saberes e artes é procurar articular esses conhecimentos

para fazê-los servir à vida, contribuindo para que as pessoas se tornem mais sujeitos, mais humanos. Evidentemente, não podemos esquecer que

a peculiaridade da escola e dos docentes é dominar um trato profissional desses saberes e artes, de seus processos mais pedagógicos, da organização de seus tempos e espaços, da invenção de recurso e de sua articulação com o saber e a cultura acumulados. Sem abandonar o ofício comum, educar, formar sujeitos humanos (ARROYO, 2002, p. 44).

O domínio dos conhecimentos e saberes aliado a formação humana é a especificidade de toda prática educativa. A educadora observada procurava aliar esses conhecimentos no desenvolvimento das atividades quando, por exemplo, introduzia na rodinha o que seria trabalhado naquele dia, retomando alguns conhecimentos que haviam sido trabalhados em outros momentos. Normalmente era proposta alguma atividade lúdica que aproximasse aquele conhecimento a vivência de cada criança e só depois de terem experienciado, os educandos realizavam alguma atividade mais sistematizada sobre o assunto.

Educar dialógica e afetivamente perpassa pelo comprometimento e seriedade docente, por uma formação científica séria, pela clareza política dos educadores que vivenciam sua práxis educativa com alegria e afetividade, tendo consciência de que essas dimensões não são incompatíveis com a rigorosidade metódica e o comprometimento científico. É bom lembrar Freire (1998) quando ele afirma que a prática educativa é conjunto de todas essas diferentes dimensões que incluem a afetividade, a alegria, o domínio técnico e a capacidade científica de que o educador precisa no desenvolvimento da sua ação docente.

Embora a educadora procurasse estabelecer esta relação afetiva e dialógica, aliada ao conhecimento científico, em um momento na rodinha a professora questionava o que cada criança gostaria de ser quando crescesse. No entanto, a maioria das crianças não consegue projetar ainda um futuro muito distante da realidade presente. A cada fala das crianças quando diziam que iriam fazer uma casa e morar com a mãe e o pai, a educadora intervinha: *“Depois de grande vai morar com a mãe e o pai ainda? Tu vai ser adulto!”* Até que uma das crianças falou que queria ser médica e a educadora comentou: *“A fulana [grifo nosso] já sabe o que ela quer. Quer ser médica para ganhar dinheiro [...] Tem que se esforçar... Do jeito que vocês são como alunos, vocês vão ser como empregados. Se a gente é um aluno obediente, faz as coisas caprichadas, é responsável, vai ser um adulto assim também”*.

Reportamo-nos aqui, novamente, a questão das imagens historicamente construídas de “bons alunos”, “bons professores” ainda enraizadas nas concepções que se perpetuam de ensino, de sociedade, de escola que deve formar seres obedientes, disciplinados, responsáveis

para serem “bons empregados”. Essas imagens permanecem fortemente arraigadas às práticas educativas, mesmo nas ações docentes que já vem apontando maior preocupação e envolvimento com as dimensões afetivas, dialógicas e humanizadoras, uma vez que essa é uma aprendizagem difícil que ainda se encontra em processo de (re)construção.

No entanto, na maior parte dos momentos observados a educadora demonstrava comprometimento, seriedade, preocupação com seus educandos, conduzindo sempre seu fazer educativo com diálogo e afetividade. Uma das crianças dessa turma de 1º ano é incluída, com distúrbio mental. Além disso, vive em um contexto precário, não tendo nem ao menos água encanada, conforme relata a educadora:

Quando eu mandava atividades pra casa vinha tudo sujo, amassado ou nem vinha. Daí um dia eu fui na casa dela e descobri que eles não tem nem água encanada, nem banheiro em casa e moram todos em uma casinha muito pequena, mas eles têm um amor e um cuidado enorme entre eles. A partir deste dia, passei a entender porque ela vinha para escola daquele jeito e o quanto a escola era importante para ela.

Um educador afetivo e comprometido com a humanização dos sujeitos busca conhecer o contexto e as histórias de vida de seus educandos, a fim de compreender as inter-relações que ultrapassam os muros da escola para direcionar sua ação docente, fazendo com que o espaço escolar seja menos desumanizador que as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano.

Ainda na escola estadual, as crianças tinham uma rotina semanal, com atividades extra-classe: na segunda-feira era atividade dirigida no pátio; na terça, recreio dirigido; na quarta, reunião para os professores; na quinta, informática e na sexta, pracinha. Nas atividades de terça e de quinta-feira, uma outra profissional acompanhava e direcionava a aula, juntamente com a educadora da turma.

Na realização dos trabalhos, nas brincadeiras, na pracinha e até mesmo nas atividades orientadas com o auxílio de outro profissional a educadora tratava a todos com carinho e dedicação, escutando-os, dialogando, tentando ajudar a resolver os conflitos e sendo firme, ao mesmo tempo, nos seus posicionamentos sem ser agressiva e autoritária, como ela mesma relata na entrevista: [...] *eu ouço eles, sempre eu estou questionando. Eles têm que me dar um retorno, daquilo ou duma atitude, eu não fico sem cobrar uma atitude... Se eu disse que eu vou fazer isso eu faço [...].*

A educação, a escola, os educadores tem o papel de conduzir o processo educativo com comprometimento pelo saber, com competência e seriedade docente, sem que com isso

sejam banidas do processo educativo outras dimensões tão, ou mais, importantes que complementam toda a ação docente, que incluem o diálogo e a afetividade.

Se entendermos a afetividade como uma dimensão inseparável do desenvolvimento da inteligência, que envolve comprometimento e seriedade docente; o diálogo como uma relação horizontal, onde cada um tem o direito e o dever de escutar e dizer *a sua palavra* numa relação amorosa e, por isso dialógica; e essas dimensões humanas como inseparáveis no processo de ensino-aprendizagem, do processo de *vir-a-ser* humanos, precisamos questionar o fazer educativo, as relações que permeiam o espaço escolar, o ensino dos conteúdos, as metodologias utilizadas, tomando como ponto de partida e de chegada os “seres humanos” em processo de (des)humanização.

Quando os educadores (re)construírem suas concepções e práticas, quando perceberem que as dimensões afetivas, dialógicas, humanas são complementares e fundamentais em toda e qualquer ação educativa, quando compreenderem que o espaço escolar é o “lugar de gente”, a escola poderá dizer-se comprometida com a humanização dos sujeitos que convivem dialógica e afetivamente em comunhão com outros seres humanos que *estão sendo* e buscam *ser mais* realizados e felizes: “Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se e ser feliz!” (Paulo Freire)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo monográfico problematizou sobre as concepções e as práticas docentes referentes à afetividade e a dialogicidade, buscando apontar desafios para uma educação afetiva, dialógica e humanizadora, uma vez que entendemos a educação como um processo de *vir-a-ser*.

Percebemos que as concepções e práticas docentes no que diz respeito a afetividade e a dialogicidade ainda se apresentam de maneira superficial e fragmentada, demonstrando necessidade de clareza e aprofundamento a respeito da temática em questão. Por outro lado, é preciso reconhecer que os educadores percebem a afetividade e a dialogicidade como dimensões relevantes no processo educativo, assim como o saber científico, a autoridade, o comprometimento, a seriedade docente. Entretanto, há um distanciamento entre essas dimensões, sendo percebidas como processos que ocorrem separadamente.

Acreditamos ser necessária a superação dessas concepções fragmentadas sobre afetividade/dialogicidade/seriedade docente, passando a compreendê-las como dimensões inseparáveis que se complementam em toda e qualquer ação educativa, dando significado à ela. A afetividade leva ao envolvimento entre educador-educando com a busca epistemológica que vai se construindo baseada no diálogo, no respeito, no compromisso com o saber. Por isso mesmo, toda a convivência amorosa é necessariamente dialógica; e só uma educação afetiva e dialógica poderá se dizer humanizadora sem deixar de ser séria pedagógica e cientificamente.

Assim, defendemos que educar com afetividade e dialogicidade é educar para a compreensão de que somos um todo entrelaçado complexamente: *sentimos/pensamos/agimos/aprendemos* articulados com o nosso emocionar, com a nossa afetividade, com as relações intersubjetivas que vão tecendo o ser “gente”, o ser “humano”.

Nas entrevistas e nas práticas culturais observadas percebemos alguns desencontros entre as imagens e auto-imagens que os educadores têm de criança, de infância, com as reais

imagens que são desafiados a conviver na realidade escolar, o que tem gerado certa insatisfação, ou até mesmo “crise de identidade” e desesperança na educação.

Por isso, pensar em educação humanizadora exige pensar em propósitos, desafios, sonhos, projetos, possibilidades; precisa-se ter clareza de que tipo de homem, de escola, de sociedade se pretende ajudar a construir. Esses são elementos essenciais que precisam estar explícitos em uma proposta engajada com a humanização de sujeitos, nas concepções e práticas de cada educador.

Pensar em desafios é pensar em limites e possibilidades, mas sobretudo confiar nas pessoas, na sua capacidade de enfrentar os obstáculos como oportunidade de construir *inéditos viáveis* (Freire). Por isso, ao analisarmos as Propostas Político-Pedagógicas das escolas investigadas observamos que as duas consideram, mesmo que implicitamente, a afetividade e a dialogicidade como dimensões fundamentais na atividade educativa, reafirmando que a escola precisa engajar-se mais com a humanização dos sujeitos. A preocupação com as rápidas transformações sócio-econômico-culturais, com a construção de uma sociedade mais justa e humana com pessoas mais humanizadas e felizes, a importância da participação da comunidade, a preocupação com os conteúdos para que sejam contextualizados e significativos demonstram a preocupação da escola com a humanização dos sujeitos, compreendendo também o envolvimento afetivo e dialógico.

No entanto, além da elaboração de uma proposta clara, coerente, que demonstre preocupação com a humanização, é preciso que essa proposta oriente as práticas docentes, levando os educadores a refletir sobre as ações afetivas e dialógicas vivenciadas, ou não, no ambiente escolar. Daí a importância do papel do educador-gestor que promove também na sua sala de aula um ambiente acolhedor, humanizador, oportunizando que cada educando tenha o direito da palavra e da escuta. O educador, desta forma, é co-responsável pela construção, ou não, de um ambiente educativo dinâmico, afetivo, dialógico, humanizador e democrático.

Os professores-gestores em funções de coordenação pedagógica e direção, neste sentido, têm a responsabilidade de articular processos de formação continuada, promovendo com seriedade, dialogicidade e afetividade, momentos e espaços para estudo, reflexão, debate, envolvendo e estimulando os educadores e toda a comunidade escolar a participarem efetivamente na construção e reconstrução do PPP.

Os seres humanos aprendem muito mais pelas experiências vivenciadas, pelas relações dialógicas, afetivas, cooperativas que vão se estabelecendo do que pelo discurso vazio que não tem nenhum significado. É a partir dessas vivências, experiências e relações que vamos nos constituindo “gente”, seres humanos ou desumanos. Por isso mesmo, “[...] não se deve

ensinar valores, é preciso vivê-los a partir do viver na biologia do amor. Não se deve ensinar cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo, que surge no conviver no respeito mútuo” (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 16).

No ambiente escolar observamos ainda, em alguns momentos, ações docentes que valorizam e incentivam a cooperação, a valorização e o respeito ao outro, o direito de *dizer a palavra* e escutar também a dos outros, permeadas de uma relação afetuosa e dialógica. Em outros, observamos práticas que contribuem para a desumanização, onde os educandos são vistos como um ser “a mais”, ocupando apenas um espaço na sala de aula. Isso sinaliza que alguns docentes não tem clareza sobre o “por quê, para quê e para quem” estão direcionando sua ação educativa.

Percebemos que os educadores valorizam a afetividade e a dialogicidade na sua prática educativa quando estimulam a participação de todos, quando consideram a experiência de vida e o contexto sócio-histórico-cultural dos educandos, articulando-os com os conteúdos; quando oportunizam o direito de participação e respeito ao outro na rodinha, nas brincadeiras, na realização das atividades, no compartilhamento de materiais de uso coletivo e nos momentos de “cobrança” de posturas, responsabilidades assumidas individual e coletivamente, apontando possibilidades de diálogo e engajamento afetivo com o grupo.

No entanto, presenciemos momentos de desumanização e práticas autoritárias quando, na relação educando-educador, impera o medo, a punição, ameaças castradoras e inibidoras da participação, curiosidade, criatividade; no desrespeito às histórias de vida e ao contexto histórico dos educandos; no ensino de conteúdos programados, fechados e descontextualizados, que perpetuam o modelo de sociedade capitalista, onde impera a competição de “notas”, o individualismo, a promoção pessoal, mesmo que para isso seja preciso enganar, mentir, trapacear. Ações como estas pouco, ou nada, contribuem para a humanização dos sujeitos, onde o diálogo, o afeto, as relações cooperativas, intersubjetivas sejam valorizadas.

Pôde-se observar através das entrevistas e observações realizadas que, apesar de algumas educadoras conduzirem suas práticas educativas de maneira, muitas vezes, fragmentada, todas elas se empenhavam e acreditavam estar fazendo o “melhor” que aprenderam. Retomamos aqui, mais uma vez, Arroyo (2002) quando ele diz que os educadores foram ensinados a ser *ensinantes* e não *aprendentes*. Por isso, uma das possíveis causas destas ações fragmentadas e “contraditórias” pode ser a falta de um embasamento teórico que fundamente e oriente as concepções docentes para a efetivação de uma prática séria, comprometida, afetiva e dialógica.

Embora as propostas sejam bem claras quanto as suas intenções em relação a uma educação humanizadora, um dos grandes desafios para o aprendizado de uma gestão escolar e uma práxis educativa afetiva, dialógica e humanizadora é (re)pensar, (re)discutir, (re)ver, (re)orientar, (re)direcionar o olhar docente acerca das concepções que vêm permeando as práticas educativas, através da organização de espaços coletivos de debate, estudo e formação continuada dos educadores. Neste sentido, as universidades têm muito a contribuir ao estabelecer parcerias e possibilitar uma aproximação com as escolas, incentivando e oportunizando aos educadores participarem de pesquisas, grupos de estudo e cursos de pós-graduação como em Gestão Educacional, contribuindo com a formação de profissionais comprometidos com uma educação democrática e participativa.

É esse fortalecimento coletivo entre universidade e instituição escolar que enriquece e impulsiona as práticas de gestão na escola e na universidade, onde todos os envolvidos assumem e se comprometem a serem participantes/atuantes na construção, execução e avaliação desse projeto que deve ser resultado de um trabalho coerente, democrático-participativo. Talvez nem todos os docentes sintam-se preparados para este papel, cabendo investir em novos processos de formação continuada.

Segundo Aranha (2005, p. 81):

Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores e co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas.

Dessa forma, a escola, os educadores enquanto gestores podem romper com o que está institucionalizado e imposto, desde que a gestão seja efetivada na prática, a partir da coletividade e das relações afetivas e dialógicas que se estabelecem entre as pessoas que fazem parte de todo o contexto escolar.

Portanto, o grande papel do educador-gestor consiste em resgatar a esperança na educação, no ensino, na comunidade escolar, nos educandos e em si mesmo, a começar pela efetivação de uma gestão democrática e participativa nas escolas, a partir da construção de uma Proposta Político-Pedagógica clara, onde todos se reconheçam como gestores e co-partícipes deste processo que é uma construção coletiva. Não obstante, esta gestão democrática só será humanizadora se todos os sujeitos se sentirem gente na sua *inteireza*, como uma totalidade multidimensional, vivenciando sobretudo o diálogo e a afetividade em toda práxis educativa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENINCÁ, E.; CAIMI F. E. (org.) **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2002.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**: uma metáfora da condição humana. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para humanizar**. Tradução: Antonio Efro Feltrin. São Paulo: Paulinas, 2006 (Coleção Educação e Fé).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Comunicação e Extensão**. Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

_____. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Pressupostos do Projeto-Pedagógico*. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais...** Brasília: MEC, 28 de ago/02 set 1994.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005 (Série Práticas Educativas).

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. O humano do humano na docência. In: HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo (Org.). **Memórias, diálogos e sonhos do educador: homenagem a Balduino Antônio Andreola**. Santa Maria: 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen. Apêndice: Maturana – Verden-Zöllner. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto; ZÖLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. O Projeto Político Pedagógico na Lei de Diretrizes e Bases. In: SILVA, Eurides Brite de (Org.). **A educação Básica Pós-LDB**. SP: Pioneira, 1998, p. 21-35.

OLIVEIRA, Edina Castro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A Pedagogia do Ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRINDADE, Catarina Antonina de Arruda. **A importância da afetividade na construção do conhecimento e a formação continuada dos profissionais da educação**. 2000. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

ZIEGER, Lílian Mary Martins. **Escola**: um lugar para ser feliz. Canoas: ULBRA, 1999.