

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE:
DOS PRINCÍPIOS ÀS ATITUDES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

**Santa Maria, RS, Brasil,
2010**

**DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE:
DOS PRINCÍPIOS ÀS ATITUDES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

por

Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Mestrado em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Centro de Educação (CE)

Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE:
DOS PRINCÍPIOS ÀS ATITUDES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

elaborada por
Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Barcelos, Prof. Dr.
(Presidente/Orientador)

Balduino Antonio Andreola, Prof. Dr.
Centro Universitário La Salle

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dr^a.
UFSM – MEN

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr.
UFSM – ADE

Santa Maria, 04 de junho de 2010.

AGRADECIMENTOS

Depois de mais de dois anos de caminho percorrido, é gostoso olhar pra trás e relembrar alguns percursos e pessoas que fizeram parte da construção desse caminho.

O ato de pesquisar nunca é um ato solitário, mas solidário. Por isso, jamais poderia deixar de lembrar e agradecer algumas pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa construção. Algumas delas me acompanham há mais tempo... Outras, tive a honra e o prazer de conhecer/conviver no decorrer desse período de experiências e aprendizados. Outras, ainda, aprendi a admirar e a respeitar como amigo(a), pessoa, educador. Cada um, a sua maneira, contribuiu de forma única e especial, deixando as suas marcas.

Nesse momento, jamais poderia deixar de agradecer a todas essas pessoas que, através da *corporeificação de suas palavras pelo exemplo* (FREIRE, 1987), me ensinaram, entre outros aprendizados:

- ... que o mundo pode ser melhor, desde que comecemos a mudar nossas próprias atitudes, fazendo um pouco do muito que proferimos aos outros;
- ... que pequenas atitudes geram grandes mudanças;
- ... que o óbvio nem sempre precisa ser dito, mas vivido;
- ... que as nossas atitudes dizem muito mais que as nossas palavras;
- ... que as pessoas são muito mais aquilo que fazem do que aquilo que dizem;
- ... e que, acima de tudo, o que vale realmente nessa vida são as relações, as trocas e aprendizados que estabelecemos com os outros.

Deixo registrado aqui, algumas dessas pessoas que jamais poderia deixar de lembrar e mencionar nesse momento.

Primeiramente, agradeço a **Deus** pelo dom da vida, pela saúde e pelas pessoas que fizeram e fazem parte do/no meu caminho, me dando força e coragem para prosseguir e enfrentar todos os desafios.

Agradeço aos meus pais, **Raimar e Beloni**, que além de me darem a vida, me ensinaram a ser *gente*, a lutar por aquilo que se deseja e a valorizar cada conquista. Esses, com certeza, foram os meus primeiros grandes mestres que souberam ensinar com carinho, dedicação e amor, sendo exemplo e presença, não apenas no decorrer dessa trajetória, mas em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos, **Reimar e Joice**, pelo companheirismo, carinho, incentivo e apoio. Por serem as primeiras pessoas com quem tive a oportunidade de aprender a conviver, a dividir, a “brigar” e a respeitar as diferenças que distingue cada um, o que não os torna melhor, nem pior... apenas diferentes.

Ao meu marido e companheiro **Jair**, por saber ser presença nos momentos necessários e por compreender as ausências durante esse percurso. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pelas palavras encorajadoras e, principalmente, pelo amor dedicado.

Ao meu querido amigo e orientador **Valdo Barcelos** por deixar-se conhecer, oportunizando que eu fosse descobrindo, além dos muitos saberes, a pessoa maravilhosa, conhecedora, poeta e extremamente humana que é. Obrigada pelo carinho, pela paciência, pelas palavras sábias e pela oportunidade da convivência. Por saber intervir com sabedoria nos momentos necessários, deixando sempre que eu fosse *dizendo a minha palavra* no decorrer desse processo de produção/construção.

Ao professor, ex-orientador e, acima de tudo, grande amigo **Celso Henz** que soube ser presença, muito antes de eu iniciar esse estudo. Pela paixão contagiante que me incentivou a pesquisar e aprofundar meus conhecimentos, a partir dos escritos do grande Mestre e Educador Paulo Freire, principal referência nessa Dissertação de Mestrado em Educação.

À minha querida amiga **Ivete** que aprendi a respeitar e admirar, pelo exemplo de garra e coragem com que enfrenta todos os desafios. Obrigada pela amizade e pelos momentos de trocas e aprendizados.

Aos **professores membros da Comissão Examinadora** pela leitura atenta e por suas valiosas contribuições na elaboração dessa pesquisa. Obrigada pelo carinho, pela disponibilidade e pela atenção despendida.

Aos amigos do **Gepfica**, em especial Jamily e Grazi, pela amizade e pelos momentos compartilhados nos projetos e na disciplina de Leitura Dirigida II, com a professora Helenise.

Aos companheiros ***Kitandeiros*** pelos momentos de convivência, trocas e aprendizados. E, principalmente, pelos momentos de *saber/sabor* compartilhados.

Aos amigos da **Escola Municipal Francisca Weinmann** e as amizades cultivadas no **Colégio Antônio Alves Ramos**, especialmente Mariglei, Cristina, Nilta, Lisandra e, eternamente, minha amiga Josi, pelo apoio, carinho e amizade de sempre.

E, finalmente, agradeço pelo grande presente que recebi no decorrer desse percurso; o presente mais lindo e maravilhoso que eu poderia receber; o “*projeto*” mais importante de toda minha produção: o **meu filho Jeliel** que *andarihou* comigo grande parte desse caminho percorrido. Obrigada por me acompanhar com tranquilidade e paciência as madrugadas que produzimos juntos. Obrigada por estar agora compartilhando comigo esse importante momento. Obrigada por esperar que a mamãe concluísse essa importante etapa, antes do seu nascimento.

Enfim, a todos e a todas que presentes ou ausentes, de perto ou de longe, direta ou indiretamente contribuíram e enriqueceram, de alguma forma, na elaboração desse estudo.

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

(Paulo Freire, 1999, p. 54).

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE: DOS PRINCÍPIOS ÀS ATITUDES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

AUTORA: JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE TONIOLO

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 04 de junho de 2010.

A presente pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/UFSM) tem como objetivo contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores(as), a partir das proposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade. Essa pesquisa caracteriza-se do tipo qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, tendo como interlocutor Paulo Freire, principal referência nessa Dissertação de Mestrado. A partir do aprofundamento teórico-bibliográfico, realizou-se uma “costura epistemológica” entre as interlocuções e leituras realizadas sobre educação, formação de professores (FREIRE, 1987; ARROYO, 2004), diálogo e amorosidade (FREIRE, 1987, 1998, 1996). Foi no diálogo com os diferentes autores, principalmente com Paulo Freire e com suas “palavras-flechas” (CORAZZA, 2002), que fui dando forma ao meu percurso de caminhante na pesquisa, me apropriando no campo teórico de alguns conceitos chaves para compreender como os princípios da amorosidade e da dialogicidade, a partir dos pressupostos freireanos, podem contribuir para formação de professores. Essa investigação teve a intenção de desencadear reflexões sobre as práticas e atitudes no cotidiano docente e no dia-a-dia de suas vidas, na perspectiva de uma educação que considere a amorosidade e o diálogo como elementos fundamentais em toda e qualquer ação educativa. A relevância desta pesquisa está centrada na perspectiva amorosa e dialógica tão defendida e vivenciada por Paulo Freire na educação, nos instigando a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar e de (re)educar-se, onde nossos conceitos deixem de ser apenas discursos e se tornem práticas efetivas, buscando diminuir a distância que separa nossos princípios de nossas atitudes.

Palavras-chaves: Diálogo e Amorosidade; Paulo Freire; Formação de Professores.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation in Education
Graduation Program in Education
Master's Degree Course
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

DIALOGUE AND LOVELINESS ON PAULO FREIRE: FROM THE PRINCIPLES TO THE ATTITUDES IN TEACHER'S FORMATION.

AUTHOR: JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE TONIOLO

ADVISOR: DR. VALDO BARCELOS

Date and Location of the Defense: Santa Maria, June 4, 2010.

This Master's Degree research Dissertation in Education, developed in the Formation Line, Knowledge and Professional Development (PPGE/UFSM) aims to contribute with theoretical and epistemological subsidies for the formation of teachers, based on Freire's propositions of loveliness and dialogue. This research is characterized as a qualitative type research, of theoretical-bibliographical character, having as fundamental speaker Paulo Freire, the main reference in this Dissertation. Starting with the theoretical-bibliographical deepening, it was developed an "epistemological seam" between the dialogues and the readings performed on education, formation of teachers (FREIRE, 1987; ARROYO, 2004), dialogue and loveliness (FREIRE, 1987, 1998, 1996). It was in the dialogue with different authors, especially with Paulo Freire and his "arrow-words" (CORAZZA, 2002), that I started giving form to my walker journey in the research, taking from the theoretical field some key concepts to understand how the principles of the loveliness and dialogue, based on the Freire's assumptions, can contribute to the formation of teachers. This investigation was intended to stimulate reflections on the practices and attitudes in everyday teaching and in the teacher's lives, in the perspective of an education that considers the loveliness and the dialogue as fundamental elements in any educational activity. The relevance of this research is focused on the loving and dialog perspective, that was so defended and experienced by Paulo Freire in education, inciting us to (re)build, (re)invent, (re)discover ways to (re)educate and (re)educate it, where our concepts are no longer just speeches and become effective practices, seeking to diminish the distance that separates our principles from our attitudes.

Keywords: Dialogue and Loveliness; Paulo Freire, Formation of Teachers.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Caminhos que se entrecruzam.....	14
Imagem 2 – Casa amarela e Paulo Freire aos 10 anos de idade (montagem)	33
Imagem 3 – Paulo Freire e Luiza Erundina	49
Imagem 4 – Formação de Professores: método Paulo Freire (montagem)	70
Imagem 5 – Sala de Aula de Angico - Paulo Freire (1963)	88

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE IMAGENS	09
APRESENTAÇÃO: Algumas coisas que se irá encontrar no decorrer do caminho	12
1 CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM	14
1.1 Caminhos que percorri.... e venho percorrendo	15
1.2 A escolha do caminho: da construção do problema à justificativa da pesquisa..	21
1.3 Trilhando os caminhos da pesquisa.....	27
2 COM QUEM ESCOLHI CAMINHAR	33
2.1 Paulo Freire: uma infância construída com amorosidade e ação dialógica	34
2.1.1 Alguns fragmentos biográficos	34
2.2 Paulo Freire por si mesmo.....	42
2.3 Prosseguindo o diálogo com Freire: provando um aperitivo para uma formação amorosa e dialógica	45
3 DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE	49
3.1 A cultura do silenciamento	54
3.2 Rompendo com o silenciamento: da cultura do silêncio ao processo dialógico..	58
3.3 Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: compreendendo epistemologicamente estas dimensões	61
4 TRILHANDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO	70
4.1 Formação de Professores e produção do conhecimento: um diálogo necessário	71

5 COERÊNCIA EM PAULO FREIRE: APROXIMANDO OS PRINCÍPIOS DAS ATITUDES	88
FINALIZANDO O CAMINHO... ALGUMAS POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS	98
REFERÊNCIAS	102

APRESENTAÇÃO

Algumas coisas que se irá encontrar no decorrer do caminho

No decorrer do processo de produção, a pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na Formação de Professores”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional, foi tomando forma e significado.

Para explicitar melhor cada passo dado no decorrer da pesquisa, o presente trabalho está apresentado e organizado em capítulos que buscam contar um pouco do caminho percorrido.

No primeiro capítulo “*Caminhos que se entrecruzam*” busco contar um pouco dos caminhos que me trouxeram até aqui, trazendo fatos significativos da minha trajetória no processo de construção como pesquisadora. Procuo trazer, também, algumas reflexões sobre o papel da escola e a importância do diálogo e da amorosidade nesse contexto de trocas e aprendizados. Ainda neste capítulo, abordo algumas vivências enquanto filha, aluna, mulher, acadêmica, professora e apresento o problema e os objetivos que me levaram a pesquisar esta temática em uma Dissertação de Mestrado em Educação. Finalizando este capítulo, relato brevemente como fui trilhando, metodologicamente, esses caminhos no decorrer da pesquisa.

No segundo capítulo, “*Com quem escolhi caminhar*”, busco trazer alguns aspectos da infância de Paulo Freire e a influência do diálogo e da amorosidade desde as suas relações familiares, o que repercutiu fortemente em suas vivências e produções no decorrer de sua trajetória enquanto educador. Ainda nesse capítulo, trago algumas reflexões iniciais, um *aperitivo* do diálogo com Freire, voltado para uma formação amorosa e dialógica.

Dando continuidade à pesquisa, apresento o capítulo “*Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire*”, no qual procuro discutir um pouco a cultura do silenciamento, estabelecida por uma estratégia institucionalizada para impor o *silêncio dos corpos* e

das mentes. Ouso, ainda nesse capítulo, refletir sobre algumas formas de rompermos com a cultura do silenciamento, através do processo dialógico, buscando repensar e efetivar nossos discursos em atitudes. Na parte que se refere diretamente ao diálogo e a amorosidade, procuro compreender epistemologicamente essas dimensões, desmistificando alguns mitos quando se pensa e se fala a partir destes dois princípios da obra freireana.

No quarto capítulo, *“Trilhando caminhos de formação”*, trago outros autores para dialogarem com Paulo Freire a respeito da formação de professores e produção do conhecimento, numa perspectiva amorosa e dialógica em educação.

E, finalmente, no capítulo *“Coerência em Paulo Freire: aproximando os princípios das atitudes”* busco problematizar algumas situações que vivenciamos diariamente, onde nossos princípios não condizem com nossas atitudes. Ou seja, as diversas vezes e os diferentes momentos em que o nosso discurso é incoerente com a nossa prática, seja na ação educativa ou no dia-a-dia de nossas vidas, enquanto pai, mãe, amigo(a), educador ou educadora. Segundo Arroyo (2004), todo saber coerente precisa ser *um saber pedagógico para ser vivido*, muito mais do que *transmitido*.

Os últimos escritos das (des)construções feitas no decorrer dessa caminhada, intitulado *“Finalizando o caminho...algumas possibilidades e aprendizados”*, aponto alguns aprendizados no decorrer do caminho percorrido e algumas possibilidades para (re)pensarmos a formação de professores, a partir de uma perspectiva freireana em educação, onde o diálogo e a amorosidade estejam presentes em todas as práticas educativas.

1 CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM ...



(Fonte: <http://equilibriocorpoemente.wordpress.com/2009/04/19/medo/>)

1.1 Caminhos que percorri.... e venho percorrendo....

Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo [...]. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando.[...] Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa.

(Paulo Freire, 2003, p. 78)

O percurso da vida de uma pessoa é um processo individual, intransferível e construído de forma particular ao longo de suas experiências pessoais, profissionais, familiares. Nela estão presentes seus afetos e desafetos, suas histórias compartilhadas com as histórias de outros. As pessoas envolvidas nesse processo trazem/levam/compartilham/constroem trajetórias, experiências, sentidos e significados diferenciados.

Refletir sobre a trajetória de vida, a fim conhecer elementos importantes para nossa constituição enquanto gente, enquanto pessoa, enquanto sujeito que está se fazendo e se refazendo, se (re)construindo em meio às escolhas feitas, as experiências vivenciadas, requer revisitar os caminhos percorridos até o momento.

Começo, então, a refletir sobre onde começa minha história.... Será que ela realmente tem seu início onde eu, conscientemente, acredito ser seu ponto de partida?

Fico a me questionar de onde vêm algumas idéias, crenças, convicções que defendo e acredito. Tento buscar as origens que foram e que vão me constituindo/construindo esse “ser no mundo”, histórico, inacabado, mas consciente (FREIRE 1998, 1987, 2003), esperançoso, que busca *ser mais* na comunhão e no diálogo com os outros. Muitas dessas raízes históricas se encontram arraigadas lá nas reminiscências da infância, ajudando-me a compreender muitas das relações que venho estabelecendo até aqui.

A infância é um marco muito importante na vida de uma pessoa, por isso me reporto a ela para contar um pouco do lugar de onde falo:

.... Lembro dos finais de tarde no aconchego de minha família, aguardando ansiosamente a chegada dos meus pais após mais um dia de trabalho árduo...

... Lembro do sorriso de minha mãe que, embora cansada, sempre trazia aquele sorriso largo e um colo acolhedor...

... Lembro quando perguntava como havia sido o nosso dia, ouvia as queixas e os desabafos dos filhos que queriam ser “ouvidos” após um longo dia de “presença-ausente”...

... Lembro das brincadeiras com os amigos aos finais de tarde e como era gostoso poder sentir aquela neblina gostosa, anunciando que a noite se aproximava. Embora bastante rigorosos com os limites e as regras instituídas, o afeto e a relação de carinho, diálogo e confiança estabelecida nessa relação familiar foram me constituindo como pessoa, deixando marcas em minha infância e no percurso da minha trajetória.

A vida era difícil...

A necessidade e as condições sócio-econômicas exigiam que nossos pais trabalhassem o dia todo para o provimento da família e as despesas do lar. Acesso a livros, brinquedos, passeios não estavam na “lista de prioridades” da família, mas o acesso e o incentivo à escola sempre estiverem presentes. Talvez por meus pais não terem tido a oportunidade de frequentarem a escola. Embora oriunda de família com poucas condições financeiras e, praticamente sem instrução, o incentivo ao estudo, à escola, sempre marcaram fortemente nossas vidas¹. Meus pais viam no estudo a possibilidade de uma “vida melhor”, com maiores possibilidades para o futuro, uma vida menos difícil do que a deles. Evidentemente que tal preocupação não era particularidade da minha família, mas de todos os pais que desejavam um futuro melhor, com melhores condições para seus filhos.

Cresci ouvindo dizer o quanto o estudo e a educação eram importantes para que pudéssemos ter uma “vida melhor”. Nem sabia ao certo o porquê, mas acreditava veementemente no que me diziam. Assim, não poderia ser diferente: queria muito que o tempo passasse bem depressa para que eu pudesse ir para a escola.

Antes mesmo de ser inserida na educação formal (ou melhor, na escola), já brincava de “dar aulas”.

¹ Refiro-me a “nossas”, reportando-me a mim e a meus dois irmãos.

Coitados dos meus amigos!!! Eu realmente acreditava que estava “dando” alguma coisa a eles.

Mas voltemos à escola....

Meu primeiro contato com a instituição escolar foi aos 7 anos de idade. Na época o ingresso na Educação Infantil era visto como uma etapa pouco importante e, por isso, não era necessário que a criança ingressasse nesse nível de ensino. Ao contrário, a concepção bancária sobre o ensino e a educação (FREIRE, 1987) propagava a idéia de que as crianças que ingressassem na Educação Infantil (Pré-Escola) não iriam “levar a sério” a série posterior (1ª série), e essa sim era importante.

Essa concepção da educação reflete-se, ainda hoje, ao vivenciarmos nas escolas que, em nome dos “conteúdos importantes”, não abrem espaço para o lúdico, a fantasia, a “escuta”, bem como para a contextualização dos conhecimentos historicamente construídos com as experiências e o contexto de vida. Uma concepção bancária de educação que sobrepõe conteúdos descontextualizados aos saberes construídos culturalmente pelos(as) educandos (as).

Nesse contexto é que ingressei na 1ª série com muitas expectativas, curiosidades e desejo de aprender que se refletia nas brincadeiras de “ser professora”. A idéia de ir para a escola e poder aprender coisas novas, conhecer novos colegas, brincar, pintar, aprender a “ler e escrever” me fascinavam. Afinal, havia esperado sete anos da minha “longa” vida para ingressar, permanecer e aprender na escola uma infinidade de coisas que gostaria de saber.

Como toda criança, fui ingênua ao pensar que a escola pudesse me ensinar tudo aquilo que eu gostaria de aprender. Não me contaram que na escola ensinavam o que queriam que aprendêssemos e não o que queríamos aprender. Mas isso, eu só fui descobrir bem mais tarde e pretendo ir refletindo sobre isso no decorrer dessa dissertação.

Enfim, o espaço escolar se constituía para mim como uma caixa encantada, cheia de surpresas que, quando pudesse entrar nela, eu poderia fazer muitas descobertas. Porém, toda a curiosidade, o desejo, a ansiedade, a vontade de ir para a escola foi se modificando após conhecer minha primeira professora.

Dizem que a primeira professora a gente nunca esquece... É verdade!!!

Da minha professora lembro dos seus cabelos crespos e alvoroçados, do cheiro da borracha que ficava impregnado no caderno quando ela apagava as

atividades que eu havia realizado e pedia para que eu refizesse tudo novamente, pois a letra estava muito grande e feia....

... Lembro do cheiro do perfume que eu usava todos os dias antes de ir para escola, o que me provocava uma terrível sensação de medo, angústia, insatisfação, repúdio pelo espaço escolar, pois o meu próprio “cheiro” me remetia à lembrança que estava próximo o horário em que eu deveria ir para escola.

Com minha primeira professora tive uma relação um tanto conflituosa. Na tentativa de valorizar os trabalhos e motivar uma aluna da turma que tinha idade diferenciada da faixa etária dos demais, a professora supervalorizava tudo o que aquela aluna realizava. Ela pedia ajuda e colaboração só para essa menina, desvalorizando e desmotivando os demais alunos da turma. Ainda guardo em minha memória a lembrança de uma aula em que iríamos fazer um bolo. Cada aluno havia trazido um ingrediente para o bolo. Todos aguardavam ansiosos o dia e a hora em que iríamos fazer o bolo. No entanto, todos os alunos(as) ficaram apenas observando os passos de “como fazer um bolo”, enquanto apenas “aquela aluna” ajudava na sua realização. E o pior: enquanto a massa do bolo ia sendo preparada, a professora enchia o quadro de palavras para que fôssemos “enchendo linhas” enquanto as duas (a professora e a aluna escolhida por ela) concluíam a atividade.

As atitudes da professora foram deixando marcas profundas na minha trajetória escolar. Então comecei a odiar ter que ir para escola. A imagem da sala de aula, da “professora”, do cheiro do meu perfume, encharcado de lembranças desagradáveis, ia se espalhando por minhas entranhas, causando uma total sensação de desconforto e nervosismo. A “barriga começava a doer” e a vontade de ir à aula ia cedendo espaço para o medo, o desconforto e a vontade de ficar em casa.

Todos os dias, quando chegava da escola, lembro que o “martírio” continuava: diariamente a professora solicitava que enchêssemos infindáveis linhas do caderno, repetindo várias vezes as palavras “aprendidas”. Era um processo de muito pranto, tristeza, brigas com minha mãe que me ajudava nas tarefas. Essa relação manteve-se dessa forma até o fim daquele longo dezembro de 1989.

Foi quando o ano findou-se que a alegria contagiou, novamente, minha vida. Afinal, não teria mais que ir à escola, pelo menos por um tempo, é claro!

Passadas as férias, iniciou-se novamente outro ano letivo. Nesse período, já havia aprendido que dificilmente teria a mesma professora na série seguinte e isso,

de certa forma, me tranquilizava. Então iniciei a 2ª série no começo de março do ano de 1990.

Não me recordo de nenhum fato marcante que tenha restabelecido minha relação com a escola e nem com a imagem de professor(a) que havia construído. Só recordo que senti uma profunda sensação de alívio ao conhecer minha nova professora. Parece-me que aquele ano foi um tempo de reencantamento, de reencontro com aquela escola que imaginara que um dia pudesse existir.

No entanto, a 3ª série marcou para sempre a minha trajetória pessoal e, hoje percebo, também profissional. O encontro com essa nova professora foi restabelecendo minha relação com a escola, com a educação, com o ensino, com o gosto e o desejo pelo aprender. A maneira de se relacionar, de se dirigir aos educandos(as) e até mesmo de “dar broncas” eram estabelecidas de uma maneira respeitosa, afetuosa, “diferente” das que eu havia vivenciado até então. E essa relação não se estabelecia apenas comigo, mas também com meus colegas.

Lembro que reproduzia com meus “alunos fictícios” (irmãos, primos, amigos ou mesmo as bonecas) as palavras, atitudes, atividades, os trejeitos da minha professora e as impressões decorrentes dessa relação. Já não ia mais à escola apenas porque me diziam que era importante. Mesmo porque nunca ninguém me explicou qual era, realmente, sua importância. Ia à escola porque lá era o lugar onde eu me encontrava com outras pessoas, brincava, estudava, aprendia coisas que desconhecia, era reconhecida, valorizada, amada, respeitada por “aquela” professora.

A escola passou a ter uma configuração diferente da que eu havia construído até então. Parecia até que nem era mais a mesma escola. Estava mais bonita, mais alegre, mais cheia de vida. Esse período da minha história de vida escolar deixou marcas significativas no decorrer da minha história pessoal e profissional. O que antes era apenas um “brincar de ser professora” foi se constituindo em um “fazer” e “ser professora”, imbricado com as experiências vivenciadas na infância, com as escolhas que essas vivências foram me encaminhando a fazer, as pessoas que foram influenciando na minha constituição como “gente”, sendo que essa professora exerceu grande influência.

A partir dessas vivências fui percebendo o quanto são fortes as impressões deixadas pelos educadores na vida de cada um de seus educandos(as). Como são fortes as marcas que vão sendo impregnadas nessa relação, podendo influenciar

positiva ou negativamente a história de uma pessoa. Como não lembrar agora das palavras do educador Paulo Freire quando dizia ele que, “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).

A vida deixa marcas e influencia em muitas de nossas escolhas e nos percursos que trilhamos no decorrer de nossa trajetória. Somos seres humanos e, como tal, vamos constituindo o que somos a partir desses entrecruzamentos da nossa cultura, da nossa história pessoal que não deixa de ser uma história social, de uma época, de um tempo, de um determinado período histórico que vai sendo construído em comunhão com outras histórias, outros cenários, outros percursos. Como ratifica Arroyo (2004, p. 14): “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”.

Por isso é que, a partir de minhas lembranças/trajetórias/reminiscências da infância, vou delineando meu caminhar até aqui, tentando demonstrar as influências que tive e que me levaram a investigar essa problemática de pesquisa em uma Dissertação de Mestrado em Educação.

1.2 A escolha do caminho: da construção do problema à justificativa da pesquisa.

A Escola

*cola 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)

Há tempos venho refletindo sobre o que é mesmo a escola. “Quem” é a escola? O porquê da sua existência?

Na minha trajetória de vida, a escola sempre ocupou um “lugar” especial, mesmo frente às frustrações vivenciadas no ingresso nesta instituição. Apesar disso, acredito que as experiências vivenciadas por uma pessoa influenciam, mas não determinam suas possibilidades de “serem mais²” e é nessa perspectiva que me

² Para Paulo Freire, “ser mais” é a ontológica e histórica vocação de homens e mulheres que humanizam-se uns com os outros num processo dialógico de humanização com o mundo (FREIRE,

insiro. Outras pessoas, outros caminhos se entrecruzaram aos meus, mostrando que a escola poderia ser esse lugar que eu tanto sonhara e quisera conhecer. A partir desse “lugar” é que comecei a repensar a escola, o ensino, o conhecimento e as relações que se estabelecem nela, a partir das vivências e dos conhecimentos que fui adquirindo no decorrer do meu percurso escolar, (re)(des)construindo muitos saberes, sabores e desabores.

Após concluir o Ensino Fundamental em 1996, estava bastante certa (ou pelo menos acreditava que sim) dos rumos que daria à minha vida: iria fazer a seleção e ingressar no magistério. Assim o fiz.

Durante o curso de Magistério (1997/2000) tive a oportunidade de vivenciar minha primeira experiência profissional em uma Escola de Educação Infantil do Município de Santa Maria. Nesse período, embora ainda bastante jovem, comecei a me angustiar com algumas questões referentes às relações estabelecidas entre educandos(as) e educadores(as) e o que realmente era significativo nessa relação que se estabelecia. Acredito que muito dessa preocupação tem suas raízes em minha história escolar.

Nessa escola, iniciei o trabalho com crianças de periferia, oriundas de uma realidade econômica precária, de uma vida sofrida, sem condições dignas de sobrevivência. Diga-se de passagem, realidade, esta, que ainda persiste para milhões de crianças do nosso País.

Aos poucos, passei a perceber, muito empiricamente, que a dimensão didático-pedagógica e o papel do educador transcendiam o ensino dos conteúdos, das regras, dos assuntos que deveriam ser trabalhados. Existia algo de maior relevância e significado para aquelas crianças que precisava ser trabalhado/resgatado na escola, nesse espaço que, muitas vezes, se restringia à única oportunidade delas serem escutadas, de serem tratadas como gente, como pessoas, como seres humanos.

Esses questionamentos e reflexões me angustiam e, por isso, buscava compartilhar com as colegas e professores do magistério algumas dessas percepções e vivências. Percebia que os conhecimentos que eu havia adquirido ainda eram incipientes frente à intensidade dos desafios que a profissão exigia.

Procurando dar continuidade a minha formação, decidi concorrer as tão disputadas vagas no vestibular, em janeiro de 2000. Na época, ainda precisava realizar o estágio para concluir o Magistério, o que fiz no primeiro semestre desse mesmo ano. Consegui ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no segundo semestre de 2000 e, ainda no início da graduação, tive a oportunidade de começar a trabalhar em uma instituição particular - Colégio Antônio Alves Ramos - onde atuei até fevereiro deste ano de 2010.

Esse espaço institucional se constituiu em uma espécie de “laboratório de aprendizagem”, onde fui aprendendo muito e me constituindo/construindo educadora e (re)(des)construindo muitos saberes acerca da profissão docente.

Com o tempo de atuação nessa escola fui percebendo que, embora os alunos com os quais eu trabalhava tivessem condições sócio-econômicas diferenciadas da realidade em que havia atuado na escola infantil, minha tarefa enquanto educadora não se resumia apenas em “dar aulas”, em ensinar conteúdos, em trabalhar com conhecimentos descontextualizados da realidade social, econômica e cultural em que eles estavam inseridos.

Já naquela época eu “desconfiava” que restringir a atividade docente apenas a essas dimensões não me parecia ser especificidade da educação, pois no espaço educativo perpassam outros saberes, outros olhares, outras dimensões, seja em escolas públicas ou particulares.

Vivenciando essas experiências, passei a perceber a necessidade de aprofundar os conhecimentos construídos durante a formação acadêmica acerca dessas “outras” dimensões humanas, como o diálogo e a amorosidade que ainda são pouco discutidas/repensadas/valorizadas/vivenciadas, tanto na academia quanto nas escolas.

As leituras durante o curso, as discussões, as aprendizagens individuais e coletivas foram oportunizando construções/reconstruções das concepções que eu tinha sobre a educação, sobre o ensino, sobre o papel do educador, etc. Essas concepções foram me remetendo a buscar novas leituras que me ajudassem a compreender essas dimensões do humano, do diálogo, das relações, do entrelaçamento entre cultura, saberes de vida, saberes historicamente construídos

pela humanidade que perpassavam a atividade educativa e que eram pouco assumidas na formação e na práxis³ dos educadores.

Esse processo de busca e exercício da leitura (muitas delas obrigatórias, mas nem por isso, menos importantes) iniciou verdadeiramente durante a graduação na Universidade, tendo prosseguimento no curso de especialização. Assim, ao ingressar no Curso de Especialização em Gestão Educacional no ano de 2006, também na Universidade Federal de Santa Maria, busquei investigar quais eram as concepções de alguns professores a respeito da importância do afeto e do diálogo nas suas práxis educativas e como essas concepções se entrelaçam as suas práticas cotidianas e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas.

A partir de alguns encaminhamentos e construções, no decorrer da investigação monográfica⁴, pude perceber 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-aprendizagem.

Isso sinaliza, entre outras questões, (1) que os educadores(as) ainda carecem de uma compreensão epistemológica sobre o “porquê, para quê e para quem” estão direcionando sua ação docente; (2) demonstram dificuldade em reconhecer a importância do diálogo e da amorosidade na educação para humanização de homens e mulheres que *estão sendo* e buscam *vir-a-ser* (3) e, tampouco, percebem a relação dessas dimensões com o mundo, através, por exemplo, do espaço educativo escolar, transformando os princípios em atitudes. No entanto, “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 1987, p. 19).

³ Numa perspectiva Freireana, na qual me respaldo, *práxis* “é a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz”. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática [...]. Para Paulo Freire, práxis é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38); ([www.institutopaulofreire.org/glossário](http://www.institutopaulofreire.org/glossario)).

⁴ Estudo que realizei no decorrer da pesquisa monográfica intitulada: “**Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes: desafios para uma educação humanizadora**” CE-UFSM, 2007.

A partir dessas experiências, senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos construídos durante a formação acadêmica inicial acerca dessas “outras” dimensões humanas, como o diálogo e a amorosidade, a partir de um olhar baseado nas proposições de Paulo Freire que ainda tem muito a oferecer, tanto para a academia quanto para as escolas, contribuindo, assim, na formação dos professores.

A necessidade de conhecer mais e me apropriar de alguns conhecimentos que me ajudassem a compreender que outras dimensões estavam implicadas nessa relação educador/educando é que me impulsionou, que me incentivou e desafiou a buscar mais.

Entre uma leitura e outra fui “apresentada” ao senhor Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido no Brasil e no exterior apenas como “Paulo Freire”: filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, que nasceu em Recife - Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, onde teve uma infância bastante triste e sofrida, mas rica de vivências, lembranças, influências que o acompanharam por toda vida, marcando fortemente sua trajetória⁵.

Mesmo quando são trabalhadas as idéias e proposições freireanas, as dimensões da amorosidade e do diálogo amoroso ainda têm muito a serem pesquisadas para, com isto, apontar caminhos a serem percorridos na relação educador/educando. Estas duas proposições epistemológicas precisam estar presentes, indo além dos princípios, orientando outras atitudes e práticas educativas.

A partir dessas leituras e dessas inquietações me senti desafiada a refletir sobre as contribuições das proposições freireanas da **amorosidade** e do **diálogo** na formação de professores(as). Vale ressaltar que são proposições muito presentes em nossos discursos; porém, pouco transformadas e efetivadas em atitudes, tanto no cotidiano de nossa vida em geral quanto no cotidiano escolar em particular.

Levando em consideração esta breve contextualização, é que cheguei ao seguinte **problema de pesquisa**:

Como a amorosidade e a dialogicidade, em Paulo Freire, podem contribuir para a formação de professores(as)?

⁵ Em outro momento deste trabalho faço uma breve biografia deste educador que é a principal referência epistemológica desta Dissertação de Mestrado.

Este problema orientou essa pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Partindo deste problema de pesquisa, apresento o seguinte **objetivo geral** a que se propôs esta Dissertação de Mestrado:

Contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores(as), a partir das proposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade.

Como caminho para atingir este objetivo geral de pesquisa tracei os seguintes **objetivos específicos**:

- Pesquisar aspectos da vida e da obra de Paulo Freire relacionados às proposições da amorosidade e da dialogicidade;
-
- Identificar e refletir sobre as contribuições da amorosidade e da dialogicidade freireanas para a formação de professores(as);
- Investigar como as proposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade podem contribuir para atenuar a distância entre os princípios e as atitudes na prática docente.

1.3 Trilhando os caminhos da pesquisa

*Não há caminho...
Não há caminhante....
Caminho e caminhante se fazem ao caminhar.*

(Antonio Machado)

No decorrer do percurso da pesquisa muitos caminhos vão se cruzando, muitas escolhas vão sendo feitas, muitos desafios vão surgindo. Tudo isso vai fazendo parte da caminhada do pesquisador no decorrer da construção da pesquisa. Muitos desses caminhos vão sendo escolhidos na medida em que os vamos percorrendo. Neste momento, dou uma “parada” para olhar, observar e falar um pouco da minha metodologia de trabalho, ou seja, da minha trajetória enquanto pesquisadora-caminhante, que foi traçando o seu caminho enquanto caminhava. Nesse percurso, muitas escolhas foram sendo feitas de acordo com as necessidades que foram surgindo no decorrer do caminho da pesquisa.

Falar em metodologia ou metodologias, me remete a pensar em caminhos... Caminhos, estes, que pretendo aqui *contar* como se estivesse narrando uma história de suspense, que iniciou cheio de incertezas, sem saber o que iria encontrar. Nesse momento, conto o final dessa história: os caminhos que percorri, o que encontrei no decorrer do caminho e qual(is) o(s) “rumo(s)” que segui, ou melhor, que minha *bússola de pesquisadora* me inclinou a prosseguir.

No entanto, essa trajetória não realizei sozinha... Escolhi para me acompanhar nessa caminhada o grande mestre e educador que nunca temeu *andarilhar* por caminhos desconhecidos. Pelo contrário, encarava cada caminho como um desafio de superar a si mesmo e a reinventar o seu próprio percurso. Sempre ensinava, através de suas palavras *faladas* e *vividas*, que só aprendemos no diálogo com o diferente (FREIRE, 2002) e, é a partir do diferente que se projeta o novo, a novidade, sem ter medo daquilo que nos é estranho. Esse educador de que falo é Paulo Freire que foi uma das escolhas feitas para me acompanhar nessa bonita e desafiante caminhada.

O problema de pesquisa sempre é o seu ponto de partida, mas nunca o de chegada. O ato de perguntar é uma premissa quando se pretende investigar. Para isso, o pesquisador precisa se despir de algumas certezas e estar aberto a aprender, sem medo da novidade. Como afirma Marisa Vorraber da Costa (2005) em seu artigo *Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos*, as certezas e as perguntas que orientavam nossas buscas não estão sendo apenas descartadas, mas também desqualificadas. Perguntas, estas, que na maioria das vezes, já encaminhavam a uma resposta previsível. Elas perderam sua importância porque não atendem as questões que nos atingem e nos inquietam hoje, não atendendo às necessidades dos nossos tempos. Nesse sentido, “[...] precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas” (COSTA, 2005, p. 212).

Faundez, em diálogo com Freire no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, ressalta a importância do ato de perguntar como premissa básica para construção do conhecimento. Na pesquisa são as perguntas que orientam o caminho que o pesquisador irá percorrer e não as respostas, pois são elas – as perguntas - fundamentais para o ato de conhecer. Nesse sentido, Faundez (2002, p. 46) afirma:

[...] o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos a descobrir.

A pesquisa é um ato de aventurar-se por caminhos desconhecidos, incertos, desafiadores. A pesquisadora Sandra Corazza (2002) em seu artigo *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos* faz uma analogia entre a pesquisa e o labirinto, dizendo que o caminho da pesquisa se constitui como um labirinto que nos conduz a caminhos que não sabemos ao certo onde vai chegar. A caminhos que nos conduzem a *saber mais e melhor* porque instigam nossa curiosidade, o que nos impulsiona a prosseguir caminhando. Continuando, Corazza (ibid, p. 111) posiciona-se, afirmando que:

Para além das exigências, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. [...] se alguém está satisfeita/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga,

categoriza, pensa determinado aspecto da realidade, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para que quê?

Penso que é exatamente a insatisfação com o já sabido, com a inexatidão da pesquisa o que nos impulsiona saber o que ainda não sabemos e nos instiga *saber mais*. É essa *curiosidade epistemológica* que me impulsionou a iniciar esse movimento de pesquisa, primeiro na elaboração do trabalho monográfico, me instigando a buscar um aprofundamento teórico nessa pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação. Afinal, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1998, p. 32).

Através da pesquisa, é que pretendi conhecer e aprofundar mais o que não conhecia ou que conhecia ainda pouco, para (re)inventar, a partir dos pressupostos freireanos, minha própria prática buscando aproximar a palavra falada, escrita, da palavra vivida, corporeificada pelo exemplo (FREIRE, 1987). Sandra Corazza (2002) diz que cada escrita produzida deve funcionar como referência-flecha para outras pesquisas e outros inventos. Essa autora ainda continua, dizendo que cada pesquisador deve produzir suas próprias descobertas, não para servir de modelo a outros pesquisadores, mas para que a “escrita funcione como uma flecha, que um/a pensador/a atira, assim como no vazio, para que outro/a a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção” (ibid, p. 106).

Nessa pesquisa de Dissertação de Mestrado procurei fazer exatamente o que sugere Corazza: recolhi as flechas que me foram úteis, a partir das leituras e interlocuções que realizei no decorrer dessa pesquisa para, a partir delas, lançar minhas próprias flechas. Para recolher essas flechas, utilizei-me de atividades de pesquisa do tipo qualitativa e de caráter teórico-bibliográfico, orientando meu olhar investigativo enquanto *pesquisadora caminhante*. Convido cada leitor e cada leitora que considerarem a escrita útil, a recolher as “flechas” que lhe parecerem convenientes e as projetarem em outras direções com maior intensidade.

Nessa dissertação, não me detive em descrever todos os passos que foram percorridos na pesquisa, até mesmo porque, parafraseando Antonio Machado, *pesquisa e pesquisador* vão se constituindo ao *pesquisar*. No entanto, senti a necessidade de ir construindo um esboço do caminho percorrido, mas, como disse o próprio Freire (2003a, p. 37-38) em uma conversa com Horton, “acho que, embora seja preciso ter algum esboço, estou certo de que faremos o caminho caminhando”.

Esse autor nos instiga a pensar sobre os desafios que nos impõe a pesquisa, quando nos questiona:

[...] como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler. Isto é, esclarecer algumas questões teóricas sobre a educação na ótica mais ampla da educação. Isso é necessário. Mas não me preocupo em não ter agora a lista dessas questões, porque acho que elas irão surgindo da própria conversa (FREIRE, 2003a, p. 38).

Assim como sugere Freire, não me preocupei, no transcorrer dessa pesquisa de Dissertação de Mestrado, em “listar” tudo aquilo que percorri e que encontrei no decorrer do percurso, até mesmo porque outras questões instigantes foram surgindo no decorrer do caminho pesquisado. Pretendi, sim, ir construindo o meu próprio caminho e minha forma própria de caminhar, pois “sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que nos damos conta disso” (COSTA, 2002, p. 19).

Nesse caminho percorrido algumas escolhas foram feitas. Além da escolha do meu “companheiro de caminhada” – Paulo Freire – e das leituras de suas obras, a partir do aprofundamento teórico-bibliográfico, procurei realizar uma “costura epistemológica” no decorrer de meus escritos, a partir das interlocuções que busquei estabelecer com as leituras sobre educação, formação de professores, diálogo e amorosidade. Foi no diálogo com os autores, principalmente com Paulo Freire, e com suas “palavras-flechas” que fui dando forma ao meu percurso de caminhante na pesquisa, me apropriando no campo teórico de alguns conceitos chaves para compreender como os princípios da amorosidade e da dialogicidade, a partir dos pressupostos freireanos, poderiam contribuir para formação de professores, sendo este o foco da problemática da pesquisa. Por isso mesmo,

Os instrumentos para a constituição de um problema de pesquisa – com as quais montamos as estratégias e táticas dessa guerrilha de suspeição – não podem ser outros que os das teorizações que já foram produzidas. Por isto, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos reelaborando as teorias (CORAZZA, 2002, p. 119).

Para isso, a partir de um olhar investigativo, busquei estabelecer um diálogo reflexivo com Paulo Freire e alguns interlocutores, a partir dos princípios da

amorosidade e da dialogicidade nos processos educativos e na formação de professores. A pesquisa assentou-se basicamente nos escritos de Paulo Freire, entretanto, o interlocutor maior de todos foi a realidade e a própria humanização sócio-histórico-cultural.

Portanto, a interlocução, embora predominantemente de natureza teórico-bibliográfica, não se deu apenas no nível da mera transposição das idéias dos autores para o problema de pesquisa. Mesmo porque não se pesquisou idéias, mas a educação e os processos de formação enquanto processo de humanização de homens e mulheres que vivem e podem aprender a pensar por si mesmos, dentro, e a partir da concretude espaço-temporal e da relação homem-mundo, nos seus processos de formação. Nesse caso, a formação de professores.

Para isso, busquei investigar as contribuições de algumas proposições de Paulo Freire para a formação de professores, apontando o diálogo e a amorosidade como princípios epistemológicos orientadores dessa formação. Primeiramente investiguei aspectos da trajetória vivida de Paulo Freire, procurando compreender as influências da sua história pessoal na sua trajetória como educador. Posteriormente, procurarei mapear as principais obras de Paulo Freire, destacando aspectos que se referiam a amorosidade e a dialogicidade e, a partir desse estudo, analisei as contribuições desses princípios freireanos para a formação de professores.

Essa investigação teve a intenção de desencadear reflexões sobre a prática docente e sobre a necessidade de um maior aprofundamento teórico voltado à formação continuada de professores. Teve, também, a intenção de provocar reflexões sobre as práticas e atitudes no cotidiano docente e no dia-a-dia de suas vidas, na perspectiva de uma educação que considerasse a amorosidade e o diálogo como elementos fundamentais em toda e qualquer ação educativa.

Enfim, não foi meu intuito negar a importância do “método” e da vigorosidade/rigorosidade (BARCELOS, 2008) para a pesquisa. Ao contrário, busquei aqui construir o meu próprio método, através de um diálogo reflexivo, a partir da interlocução com as leituras que fui realizando de Freire e de outros autores, buscando em suas obras passagens que me conduzissem a caminhos e possíveis diálogos para repensar a formação de professores(as) e os desafios que se impõe às práticas pedagógicas. Até mesmo porque,

o trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho. Muita dedicação a leituras, muita persistência e domínio de habilidades para expressar-se, acuidade e curiosidade estão entre os requisitos de quem se dedica à pesquisa (COSTA, 2002a, p. 154).

Foi a partir dessa persistência na pesquisa e da dedicação a leituras, estudos que busquei adquirir domínio e habilidades teórico-conceituais, sempre atenta e curiosa para as inusitadas situações e questões que foram surgindo, para, assim, alcançar os objetivos a que me propus nessa pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

2. COM QUEM ESCOLHI CAMINHAR...



Montagem: Imagem da foto da casa onde Paulo Freire nasceu, no Recife (PE), e dele aos 10 anos de idade.

(Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/paulo-freire/paulo-freire-4.php>)

2.1 Paulo Freire: uma infância construída com amorosidade e ação dialógica.

O quintal da casa, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro Casa Amarela, no Recife (PE), foi o espaço de alfabetização de Paulo Freire. Ali, aprendeu a ler e também a escrever, utilizando os gravetos que encontrava pelo chão. Criou-se em um ambiente católico, junto com os irmãos e as irmãs, cercado de muito afeto e atenção dos pais, a ponto de só adormecer embalado pelo som do violão tocado pelo “seu papá”, como o chamava. À sombra das mangueiras, sua mãe o ensinou a ler as palavras que o permitiriam ler o mundo à sua volta.

(Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/paulo-freire/paulo-freire-4.php>)

Paulo Freire foi uma criança nascida em um contexto social pouco privilegiado economicamente. Resquícios desta realidade vivenciada por Freire exerceram influência sobre sua pedagogia comprometida com os oprimidos. Para Freire, a qualidade fundamental para um bom educador era o gosto que este deveria ter pela vida, afirmando sempre que a vida é que aguça a nossa curiosidade e nos leva ao conhecimento.

A partir dos estudos sobre Paulo Freire pode-se perceber a dificuldade de se destacar todos os momentos de sua vida, seus esforços e contribuições para a construção do conhecimento, suas reflexões no campo político-educacional no Brasil e no mundo. Por isso, não me proponho aqui fazer uma biografia do autor, mas sim, trazer alguns aspectos que marcaram fortemente sua trajetória no que se refere à vivência amorosa e dialógica nas relações estabelecidas na sua infância e que impulsionaram sua práxis educativa.

2.1.1 Alguns fragmentos biográficos

Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas como Paulo Freire, nasceu

em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, onde teve uma infância com muitas dificuldades e restrições econômicas, mas rica em vivências, experiências que marcaram fortemente sua trajetória como homem e educador.

Quando Paulo Freire completou 10 anos de idade sua família foi morar em Jaboatão, cidade pernambucana próxima ao Recife, onde ele pode experimentar diversos sentimentos: sentimento de dor, de perda, de sofrimento, de fome, mas, também, de prazer, de amor, de crescimento, de aprendizagens. Marcado pela situação de pobreza em que se encontrava sua família, Freire enfrenta uma dura realidade. Relata Freire que esta foi uma “possibilidade” que teve em sua vida: “Tive a possibilidade de sentir fome. E digo possibilidade porque acho que essa experiência me foi muito útil” (FREIRE, 2003, p. 22). Neste depoimento já se pode perceber como, para Freire, o vivido não pode ser separado daquilo que nos tornaremos durante a nossa existência.

Aos 13 anos, Paulo tem uma das grandes perdas em sua vida: a morte de seu pai, com quem ele tinha uma relação intimamente amorosa e dialógica. Nesse período de grande dificuldade, Freire viu sua mãe lutar dignamente pela sobrevivência de sua família, sendo este um dos períodos mais difíceis de sua vida. Além da luta pelo sustento e provimento da família, a mãe de Freire inicia uma busca incansável para dar continuidade à educação dos filhos.

Apesar das dificuldades, foi também em Jaboatão que Freire conheceu o prazer de conviver com os amigos. Foi onde ele

“[...] aprendeu a dialogar na ‘roda de amigos’ [...] foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer” (Ana Maria Araújo Freire In: FREIRE, 1999, p. 222).

Sua alfabetização se deu ainda quando criança pequena, orientada por sua mãe, escrevendo com gravetos à sombra de mangueiras no chão do quintal onde nasceu, na estrada do Encanamento, 724, no Bairro da Casa Amarela, como tanto gostava de dizer: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”⁶ (Freire, 1992, p.16).

⁶ Essas experiências deram origem, mais tarde, a mais uma de suas belíssimas obras: “À sombra dessa mangueira”, onde Freire relata sua íntima relação com o seu mundo vivido.

Importante ressaltar que já nesse período Freire estabelecia uma relação íntima, amorosa, com o mundo, com a natureza, com as pessoas a sua volta.

Sua primeira professora foi uma jovem de 16/17 anos que se chamava Eunice Vasconcelos, uma “professorinha” como ele mesmo costumava chamar carinhosamente. Foi com ela que aprendeu o que ele chamava de “sentenças”. Freire assim se manifesta sobre esse importante momento de seu processo educativo escolar:

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal [...] Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...” É como se ela me tivesse chamado. Eu me entregava com prazer à tarefa de “formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua - os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais (GADOTTI, 1996, p. 31 *apud* Revista Nova Escola, dez. 1994).

Esse contexto vivenciado por Freire vai marcando suas experiências ao longo da vida. A presença do diálogo amoroso com sua professora, com sua mãe, com seu pai, com seus amigos é sempre presente, não apenas com as pessoas que fizeram parte da sua trajetória, mas nessa íntima relação de amorosidade que fica explícita nas suas vivências no quintal da sua casa, com as mangueiras, com os gravetos, enfim, com a “natureza” ao seu redor.

É a partir das experiências com o mundo vivido, desse cidadão recifense, que Freire vai constituindo-se um cidadão do mundo (FREIRE, 2000) que desde muito cedo aprendeu a lutar com esperança frente às dificuldades. É assim que, com muito esforço, Freire conseguiu fazer o primeiro ano do ginásio, mas não conseguiria fazer um segundo, pois não tinha condições para pagar as mensalidades.

Nesse momento, então, é que sua mãe demonstra um grande exemplo de força e coragem, indo à busca de uma vaga e uma bolsa no colégio Osvaldo Cruz, cujo dono era Aluísio Araújo. Estudar no colégio Osvaldo Cruz exigia que o “aluno bolsista” fosse muito estudioso e interessado pelos estudos, o que para Freire não era problema.

Neste educandário, completou os sete anos dos estudos secundários - cursos fundamental e pré-jurídico - ingressando, aos 22 anos de idade, na Faculdade de Direito do Recife. Fez esta "opção" por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época, não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador. Em algum momento entre os 15 e os 23 anos descobriu o ensino como sua paixão e através do estudo da linguagem popular e erudita foi descobrindo o quanto gostava da educação.

Também foi nesse período que conheceu sua futura esposa, Elza Maria Costa de Oliveira, professora Primária e Alfabetizadora. Casaram-se em 1944 e tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Neste período tornou-se professor de língua portuguesa do mesmo colégio que o havia acolhido na adolescência: o colégio Osvaldo Cruz.

Após esta experiência, foi diretor (1947-1954) e depois Superintendente (1954-1957) do Setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado através de um acordo com o governo Vargas e a Confederação Nacional da Indústria. Foi a partir dessa experiência que Freire estabeleceu seu primeiro contato com a educação de adultos/trabalhadores, não conseguindo ficar inerte frente aos problemas que afetavam a educação, mas, especificamente, a alfabetização no País.

Os dez anos que passou nesta instituição foram muito significativos para a sua formação pedagógica. Nela, Freire começou a compreender como se articulava o pensamento, a linguagem, a aprendizagem dos grupos populares. Também foi na convivência entre professores, diretores e coordenadores de programas culturais que Freire foi percebendo o quanto o autoritarismo estava impregnado na cultura brasileira e, para além disso, no sistema educacional brasileiro.

Em 9 de agosto de 1956 foi nomeado pelo prefeito de Pelópidas Silveira membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e, alguns anos mais tarde, mais precisamente em 14 de julho de 1961, foi nomeado diretor da Divisão de

Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal de Recife.

Em 1963, Paulo Freire recebe o convite do presidente João Goulart e do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para repensar a situação da alfabetização de adultos no Brasil. Já em 1964 estava prevista a implantação de novos currículos para milhões de analfabetos, porém o golpe militar interrompeu o início de seus trabalhos. Neste mesmo período, fica sabendo da prisão de Miguel Arraes e do Prefeito do Recife. Por conta disso, Freire se escondeu na casa de um amigo, pensou em se exilar em uma embaixada, mas preferiu ficar no Brasil mesmo sabendo que poderia ser preso, o que aconteceu em julho de 1964. Ele foi preso, encarcerado por 75 dias e interrogado 83 horas (FREIRE, 2003) por acreditar e mostrar que educação não rima com domesticação, mas é uma prática cotidiana de emancipação dos sujeitos.

Até para preservar sua vida e de seus familiares, Freire resolveu se exilar. O único país que o aceitou naquele período foi à Bolívia. No entanto, Freire não conseguiu se adaptar com a altitude de La Paz, além de que um golpe militar derrubou o Governo de Paz Estensoro. Com a posse de Eduardo Frei, Paulo Freire vai para o Chile, onde fica por 4 anos e se envolve em muitos movimentos, inclusive alguns de reforma agrária. Nesta mesma época, ele escreve seu primeiro livro *Educação como prática da liberdade*. Lá nasce, também, "Pedagogia do oprimido" concluído em 1969 e editado em 1970, primeiro em inglês e espanhol, aparecendo no Brasil só quatro anos mais tarde. Essa obra refletia a situação em que Freire se encontrava de repressão, de silenciamento, de idas e vindas, como relata Gadotti (1996, p. 42):

Por duas vezes em Recife, Paulo Freire foi obrigado a vir ao Rio de Janeiro responder a inquérito policial-militar. Sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964, com apenas 43 anos de idade, levando consigo o "pecado" de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões. Queria contribuir na construção da consciência dos oprimidos e na busca pela superação de sua secular interdição na sociedade.

Freire vai para Genebra e em 1975 ele e sua equipe da IDAC (Instituto de Ação e Cultura) foram convidados pelo ministro da educação de Guiné Bissau para contribuírem em seu país no processo de alfabetização.

Entre 75 e 78, trabalha como militante educador na República de São Tomé e Príncipe. Quatro anos depois recebe uma carta dizendo que estavam alfabetizados 55% dos alunos matriculados e 72% dos que terminaram o curso. Nesta mesma época recebe o título de *Doutor Honoris Causa*, concedido por vinte e sete universidades. Por seus inúmeros trabalhos voltados à educação recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: "Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento" (Bélgica, 1980); "Prêmio UNESCO da Educação para a Paz" (1986) e "Prêmio Andres Bello" da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992).

Em junho de 1979, Paulo Freire visita por um mês o Brasil e em março do ano seguinte regressa definitivamente, passando a trabalhar na Universidade de Campinas nos Programas de Estudos Pós Graduated em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Também filiou-se ao PT (cujo partido foi membro integrante e fundador), trabalhando de 1980 a 1986 como Diretor e Fundador da Fundação Nelson Pinheiro, participando também da fundação do VEREDA (Centro de estudos em educação).

Em 1979 surge a edição brasileira de "Educação e Mudança", escrevendo em 1980 junto com vários outros autores "A questão política da Educação". Neste período também escreveu juntamente com Frei Beto "Uma escola chamada vida". Em 1987 escreve com Sérgio Guimarães o primeiro volume de "Aprendendo com a própria história", no mesmo ano lançou com Donald Macedo "Alfabetização: lendo a palavra e o mundo" e ainda "Sobre educação" obra em dois volumes com Sérgio Guimarães (GADOTTI, 1996).

Em 1986 Freire perde sua esposa, após, como ele mesmo dizia, quarenta anos de namoro a quem ele atribuía o papel de ajudá-lo no desenvolvimento das suas ideias e métodos educacionais, sendo uma companheira incansável. Essa grande perda o deixou completamente arrasado. Assim mesmo, foi neste ano que Freire ajudou Miguel Arraes a reformular a educação no Recife, sendo que em junho do seguinte ano voltou a ser professor na Universidade de Pernambuco.

Após dois anos da morte de sua primeira esposa, em outubro de 1986, Freire decide casar-se novamente, em 27 de março de 1988 no Recife com uma ex-aluna sua: Ana Maria Araújo Freire, pequena menina que caminhava pelos corredores do Colégio Oswaldo Cruz de propriedade do seu pai, onde Freire havia estudado na sua infância. Esse foi o primeiro lugar de encontro entre eles:

[...] nos conhecemos por quase todas as nossas vidas, desde 1937. Ano em que, após exaustivas e infrutíferas caminhadas de sua mãe pelas ruas do Recife à procura de uma escola onde Paulo pudesse estudar, ele foi acolhido por meu pai que lhe ofereceu esta possibilidade. Conheci-o nos corredores do Colégio Oswaldo Cruz, de propriedade de meu pai, Aluísio Pessoa de Araújo, naquele distante Recife de 1937, quando eu tinha apenas quatro anos de idade e ele, tardiamente, aos 17 anos incompletos, começava o segundo ano do curso secundário - Ana Maria Freire (GADOTTI, 1996, p. 27)

Já em 1º de janeiro de 1989, casado, foi empossado como Secretário da Educação do Município de São Paulo. Freire renuncia dois anos mais tarde ao cargo, em 27 de maio de 1991, preferindo dedicar-se as suas atividades acadêmicas e à escrita de suas obras.

Apoiou-se em um projeto político-pedagógico na construção de uma escola pública e democrática. Assim, seu trabalho foi muito útil mudando a cara da escola, como costuma dizer. Reformou as escolas entregando-as às comunidades locais dotadas de todas as condições para o pleno exercício das atividades pedagógicas. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo, também, às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor os professores em regime de formação permanente. Incluiu, também, nesse processo de formação o pessoal instrumental da escola como agente educativo, capacitando-os para desempenhar adequadamente tal tarefa. Daí as primeiras iniciativas de gestão democrática na instituição escolar.

Em 1991 escreve “Educação na Cidade”, em 1992, “Pedagogia da Esperança” e em 1993, “Política e Educação”. Em 1993 uma nova administração assumiu a Secretaria Municipal de Educação que interrompeu todo o movimento de alfabetização de adultos de São Paulo.

No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Um dos maiores educadores de nossos tempos é internado no Hospital Albert Einstein em São Paulo, na manhã de primeiro de maio de 1997, com muitas dores no peito. Os exames revelaram que uma das coronárias possuía várias obstruções, o que desencadeou dois infartos. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997, com 75 anos, em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio. A morte de Freire foi uma grande perda para a educação. Apesar disso, Freire continua mais vivo do que nunca através do seu legado, do seu exemplo de vida como homem e como educador.

Freire não apenas pensou a educação, mas ele viveu, praticou, vivenciou a educação como forma de libertação de homens e mulheres, não apegando-se a ideias prontas e a saberes “mofados” da experiência feita dos outros, mas construindo com os outros as suas próprias experiências, saberes e valorizando sua cultura, a cultura do seu povo, sua forma própria de viver e conviver com os outros.

Freire viveu incansavelmente acreditando que a educação precisa servir para a emancipação dos sujeitos que precisam aprender e ter o direito de dizerem a sua palavra e serem escutados. Palavras, estas, reveladoras de cultura, de saberes e sabores do mundo vivido. Porém, acima de tudo, Freire reafirma a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática, os princípios e as atitudes que precisam caminhar juntas, unidas no dia-a-dia de nossas vidas, num processo dialógico de comunicação e interação *do* e *com* o mundo, onde os princípios passem a se efetivar de fato em atitudes práticas e ações cotidianas.

2.2 Paulo Freire por si mesmo⁷

Até aqui falei de/em Paulo Freire. Agora, quero deixar ele próprio falar de si. Como farei isto? Uma forma é deixando-o *dizer a sua palavra*.

“Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento; bairro da Casa Amarela.

Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espírita, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai.

Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe.

Ele morreu há muito tempo, mas deixou-me uma marca indelével.

Ela vive e sofre, confia sem cessar em Deus e sua bondade.

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar os filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas. A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1931 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente.

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despedida. Ela me

⁷ Uma autobiografia do próprio Paulo Freire, retirada literalmente da sua obra: **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 13-16.

olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança, comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens.

Com dificuldades enormes fiz meus exames de admissão ao ginásio aos 15 anos, quando ainda escrevia rato com dois rr . Aos 20, porém, no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e começava a introduzir-me em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto me tornava professor do curso ginasial. Iniciei, então, leituras de obras básicas da literatura brasileira e algumas estrangeiras.

Como professor de Português, satisfazia o gosto especial que tinha pelo estudo de minha língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família.

Nesta época, devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesmo e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros.

Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza⁸ Maia Costa Oliveira, hoje Elza Freire, pernambucana do Recife, católica também. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal.

À Elza, professora primária e, depois, diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo o que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (presente a necessidade da ajuda), me tem sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso de que fui um aluno médio.

⁸ Vale destacar que no período desses escritos Elza, primeira esposa de Paulo Freire, ainda estava viva, vindo a falecer em 1986.

Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, tratei de trabalhar com dois colegas. Mas abandonei o direito depois da primeira causa: um assunto de dívida. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindindo do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante.

Trabalhando num departamento de Serviço Social, se bem que do tipo assistencial – SESI -, repeti meu diálogo com o povo, sendo já um homem. Como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961. Isto teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor.

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois do IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.

Fui considerado um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que é tornar bolchevique o país?...”

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima (Cf. ALVES, Márcio Moreira, Cristo Del Pueblo, Santiago, Ercilla, 1970)”.

2.3 Prosseguindo o diálogo com Freire: provando um aperitivo para uma formação amorosa e dialógica

Na fala do próprio Paulo Freire percebemos sua vida fortemente marcada pelos laços familiares, suas experiências de vida, pelas relações que estabeleceu, primeiramente, com seu pai e sua mãe, pelo profundo amor, admiração, pela relação de muito diálogo e respeito que os ligava. Essa passagem da sua fala deixa muito presente a “vivência dialógica” que era estabelecida na relação com sua família:

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais (FREIRE, 1980, p. 13).

Fica evidente na fala de Freire que foi, inicialmente, com seus pais que aprendeu a “dialogar”... Diálogo, este, que ele mesmo afirma que procurava manter com o mundo, sendo sempre uma marca muito presente em toda a sua obra e sua práxis de vida. Essa relação dialógica foi ampliando-se também com Elza, sua primeira esposa, grande companheira de diálogos e incentivadora de Freire, como ele mesmo relata: “Com ela prossegui [referindo-se a Elza] o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal” (FREIRE, 1980, 15).

Essa *área dialogal* continuou sendo ampliada, primeiro com as pessoas que convivia e, mais tarde, no contato com o povo, através do seu trabalho no SESI: “Trabalhando num departamento de Serviço Social, se bem que do tipo assistencial – SESI -, repeti meu diálogo com o povo, sendo já um homem” (Ibid).

Freire sempre enfatiza, em suas obras (que revelam suas vivências), a importância do diálogo, tanto nas suas relações pessoais, quanto profissionais. Prova disso, é a quantidade de obras dialogadas de Paulo Freire com outros autores. Como pode-se perceber, esse diálogo foi sendo aprendido desde a infância.

O respeito ao outro, à diferença, aos saberes e fazeres que vão constituindo o “ser homem” e o “ser mulher” também aprende-se mutuamente, em comunhão com os outros. No entanto, o respeito ao outro, parte, *a priori*, do modo como cada um e

cada uma aprendeu a respeitar a si mesmo. É a vivência no educar/educar-se que irá oportunizar que “[...] a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros (MATURANA, 2001, p. 30). Estas são as condições para que o diálogo se instaure, permitindo a cada um “dizer a palavra” e, com ela, a si mesmo e ao mundo com o qual vem sendo e no qual interage e dialoga com os outros.

Esta forma de pensar e de agir – duas coisas inseparáveis para Paulo Freire – serviu de co-inspiração para muitos outros educadores de sua época e/ou que ainda continuam acreditando na possibilidade da educação como um espaço de diálogo e de aprendizagem cooperativa. Um desses exemplos é Carlos Rodrigues Brandão, que, como podemos perceber segue uma perspectiva que muito se aproxima do que defende Freire quando diz que,

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, *foi obrigado a pensar que não possui nenhum* (BRANDÃO, 1988, p. 22).

Este é apenas, e inicialmente, uma amostra, um aperitivo⁹ que trago do grande legado que o mestre e educador Paulo Freire deixou para educação, onde a presença do diálogo e da amorosidade sempre estiveram presentes. Freire, não apenas teorizou, mas experienciou durante sua vida uma vivência dialógica, de emancipação do sujeito, valorizando os saberes e fazeres do povo. Além disso, Paulo Freire lutava pela libertação de homens e mulheres, educando dialógica, reflexiva e criticamente (Henz, 2003), sobretudo pela problematização, para que homens e mulheres superassem a visão ingênua do mundo e da vida, descobrindo-se como seres condicionados, inacabados, mas com possibilidades de se libertar e “ser mais”.

Desmistificou a concepção de que a aprendizagem é unilateral, demonstrando, assim, que homens e mulheres aprendem juntos, em comunhão com os outros. Freire (1996, 2000a) não se contentou apenas com a “denúncia” das

⁹ Na continuidade dessa pesquisa de Dissertação de Mestrado procurei aprofundar os conhecimentos teórico-epistemológicos, no que se refere à contribuição dos princípios da amorosidade e da dialogicidade freireanos para formação de professores

situações desumanizantes de sua época, mas com o “anúncio” de outras formas de manifestações *do, para e com* o povo, de uma educação que se dê como prática de liberdade.

Na elaboração dessa dissertação, pretendo, a partir dessas duas dimensões tão presentes nas obras freireanas – *diálogo e amorosidade* – investigar as contribuições desse grande Mestre para a Educação em geral e, em particular, para a Formação de Professores, a partir dos princípios do diálogo e da amorosidade tão necessários à prática educativa. Princípios, estes, tão presentes em nossos discursos, em nossos cursos de formação, na falácia dos gestores e mesmo de alguns educadores, mas ainda tão ausentes de práxis, de vivências, de atitudes.

Como não se cansava de ensinar Paulo Freire, nenhuma prática é humanizadora se não for dialógica, “mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um *quefazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (FREIRE, 1987, p. 40). Para Freire, aquele e aquela que aceita o desafio de ser educador e/ou professor, precisa saber que não nasce assim. Ele se constrói num processo que começa e nunca será concluído. Algo na perspectiva defendida por Henz (2007, p. 255) quando este autor, ao refletir sobre o processo de constituição do professor e da professora, afirma que “não nascemos professores, ou professoras, mas vamos nos fazendo, incorporando e re-fazendo o modo de ser e dever-ser (de homem, de mulher, de educador/a)”.

É nesse *vir a ser* do exercício da docência que poderemos nos constituir como educadores realmente preocupados com a vida dos educandos e educandas. Com essa prática poderemos evitar a armadilha tão freqüente, em educação, de pensarmos e falarmos, de tudo e nos esquecermos de tratar do mundo real, do país real e das crianças reais que habitam o lugar em que vivemos (BARCELOS, 2009). Algo na perspectiva da aguda provocação feita pelo educador Miguel Arroyo que, ao alertar para a necessidade de estarmos atentos para os(as) educandos(as) em seu contexto vivido, e para as condições de seus pais e mães, assim se indaga e nos indaga:

Como vamos trabalhar pedagogicamente seu desenvolvimento humano se pouco sabemos sobre sua pedagogia, como tentam ser humanos? Possivelmente conhecendo mais sobre seus mecanismos de resistência à barbárie, à desumanização e à degradação humana poderíamos encontrar formas concretas de vincular a Educação Básica, no curto tempo de que

esses grupos sociais dispõe para estarem na escola, para que esse tempo reforçasse esses mecanismos de resistência (ARROYO, 2004, p. 249).

São interlocuções com autores desta matriz de pensamento, e de ação educativa, que procurei dialogar para refletir sobre a formação de professores e de professoras, tomando o diálogo e a amorosidade freireana como ponto de partida para pensar uma atuação docente mais fraterna, amorosa e dialógica.

3. DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE

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)



(Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/paulo-freire/imagens/paulo-freire-31.jpg>)

É chegada a hora, finalmente, de falar sobre aquilo que me propus no início dessa investigação: *contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores(as), a partir das proposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade.*

Para início de conversa vou trazer aqui uma história que Paulo Freire, principal referência nessa dissertação de mestrado, relatada em seu livro *Pedagogia da Autonomia* que ele mesmo vivenciou em seus tempos escolares:

“Nunca me esqueço, a história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quando errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu..”. (1998, p. 47 e 48).

Essa pequena história é apenas uma das tantas que Paulo Freire gostava de contar, falando sempre a partir do seu espaço vivido, sentido, experienciado. Freire falava com a alma, com a emoção de quem viveu intensamente cada palavra dita e re-dita e da forma que se diz ou re-diz ao (re)dizê-las, seja através de palavras, dos gestos, das diferentes manifestações e expressões que gritam, muitas vezes, no silêncio de um olhar.

São esses olhares ocultos, saberes informais da experiência feita que se multiplicam no espaço escolar e que a instituição educativa insiste em não reconhecer ou em negligenciar, atribuindo menor ou nenhuma importância a eles. A dificuldade em reconhecer a ligação entre os conhecimentos ditos “científicos” com os conhecimentos vividos, da experiência impedem que aproximemos e reconheçamos o “parentesco” entre eles. Como muito bem nos lembra Freire (1999, p. 19), “às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros”.

Se pensarmos no espaço escolar, provavelmente lembraremos alguém que já vivenciou a experiência de estar em uma turma agitada, onde o educador não consegue estabelecer um diálogo com os educandos que se demonstram desinteressados pelo assunto abordado. Repentinamente, o educador começa a falar das coisas da vida, dos seus desejos e insatisfações, do seu “estar no mundo” e os educandos, perplexos, começam a ouvi-lo e dialogar com ele. Parece que é nesse exato momento que educando e educador se reconhecem como seres humanos que pensam, sofrem, sentem e são capazes de amar, porque são capazes de sentir, de colocar-se no lugar do outro que, na sua diferença, merece ser valorizado e respeitado. A partir desse reconhecimento e da relação afetuosa e, ao mesmo tempo, respeitosa é que se dá início ao processo dialógico.

Diferentemente das demais espécies animais, o ser humano precisa *aprender a ser*, precisa humanizar-se, precisa dialogar. Precisa, por isso mesmo, aprender a conviver, a se relacionar, a interagir com outros seres que irão contribuindo na sua própria constituição 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. 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 freqüentemente para preparar sua outra vida além da morte (MORIN, 2001, p. 58-59).

Pensar em qualquer uma destas dimensões, que constituem o ser humano, é pensar nas pessoas 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.

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. Parece que os educadores “formados” sentem dificuldade em perceber essas diferentes aprendizagens que acontecem naturalmente nos diferentes espaços, sendo, um deles, o espaço escolar. Por vezes, tentam impedir que esses saberes aconteçam, saberes esses que “desvirtuam” dos saberes realmente “importantes”: os saberes científicos e tecnológicos.

Quando o educador consegue estabelecer uma relação amorosa, dialógica, respeitosa com seus educandos, os saberes vão se interligando nos processos de trocas que vão sendo estabelecidas no decorrer da práxis educativa. Até mesmo porque, como muito bem defende Arroyo (2004, p. 155), são os saberes construídos nos espaços de socialização e aprendizagem, entre eles o espaço escolar e a convivência com colegas e professores, que levamos e cultivamos como realmente válidos e significativos no nosso viver. São esses saberes e essas marcas que ultrapassam os muros escolares. Marcas que ficam e fazem a diferença no dia-a-dia de nossas vidas. Como enfatiza Arroyo (Ibid):

Levamos pela vida marcas de múltiplos tempos de socialização e aprendizagem e também da escola que frequentamos, das professoras e dos professores com que convivemos por longas horas e longos anos. Lembramos mais seus gestos, suas práticas do que seus discursos. Aprendemos formas de pensar, de interpretar a realidade, de conviver, de ser. Nos aprendemos no gesto, no espelho daquela professora ou professor de quem guardamos uma imagem positiva ou negativa. Marcas da escola que continuam, ainda que os conhecimentos das matérias tenham se perdido no desuso.

No modelo de educação que ainda defendemos e reproduzimos, se torna difícil a aceitação da importância dessas marcas que se perpetuam ao longo dos anos na vida dos educandos, enquanto que os conhecimentos das matérias acabam se perdendo no vazio e no desuso. Essa dificuldade se reflete na comum manifestação de alguns educadores que, ao saírem “formados” da universidade,

sentem-se perdidos ao depararem-se frente a uma classe de alunos. Talvez por medo ou mesmo por insegurança, sentem-se solitários nessa tarefa de aprender/ensinar e acabam logo reproduzindo as experiências que tiveram enquanto alunos, seguindo o exemplo dos seus educadores.

Na maioria das vezes, reproduzem um tipo de educação que perdurou (e ainda perdura) por muito tempo no espaço escolar. Uma educação que afasta, ao invés de aproximar, educando e educador. Uma educação que ainda percebe o educador como detentor do saber e o educando como aquele que nada sabe e só tem a aprender, impossibilitando que ambos aprendam juntos, uns com os outros, do lugar onde estão, com os saberes que já detém, enfim, a partir das experiências que já vivenciaram.

Desta forma, acentuam-se as dificuldades para a efetivação de uma ação docente voltada à aproximação, aos valores humanos, ao acolhimento, ao respeito ao outro, à convivência amorosa e dialógica. Até mesmo porque, na maioria das vezes, os educadores não aprenderam como conduzir situações como estas, pois, nos seus processos de formação aspectos como estes não foram trabalhados. Arroyo (2002, p. 52) ratifica essa afirmativa, quando diz que “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”. E ainda complementa, dizendo que desta forma, “reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes” (Ibid., p. 23), impondo a cultura do silenciamento.

3.1 A cultura do silenciamento

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

(Paulo Freire, 2000a, p. 79).

Historicamente há uma estratégia institucionalizada para impor aos educandos o “*silêncio do corpo*”. Prova disso é a própria distribuição da carga horária escolar: as crianças ficam quatro horas dentro de uma sala de aula (de preferência, todos quietos e sentados), um olhando para a nuca do outro, sem que possam estabelecer comunicação entre eles. Isso, sem citar as punições como a perda da educação física, do recreio ou da informática quando não aceitam e não seguem as prescrições do professor. Somos educados para aceitar a submissão-imposição dos que “sabem mais” e aprendemos que isso é “bom” para quem deseja ser “bom e educado”. Uma das principais reprodutoras desse silenciamento é, a começar – ou a terminar, como diria Fleuri (2008) – pela escola.

Não faltam exemplos disso em diferentes instituições escolares, nas mais diversas localidades, onde se premia aqueles que se silenciam e se pune aqueles que se negam a obedecer tais normativas. Aí é que entra, também, a ação dos educadores que, muitas vezes, premiam os comportamentos dos alunos mais “docilizados” e punem aqueles que teimam em não aceitar as imposições.

Fleuri (2008), a partir das leituras de Freire, em sua obra “*Reinventar o presente: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos de autoria de Paulo Freire*” continua caracterizando outros tipos de silenciamento que vão sendo impostos. Ao silêncio do corpo se impõe, conseqüentemente, o “*silêncio da palavra*”, impedindo que os educandos construam e compartilhem seus saberes. Nessa concepção de educação, o bom aluno é aquele que reproduz mecanicamente aquilo que o professor ensina (Ibid., p. 33) e depois reproduz esses saberes nas práticas educativas. Fleuri (2008) relata

que esse é o caso, por exemplo, de uma professora que, ao iniciar a aula, solicita que as crianças tomem um gole de água que deverá ser mantida na boca até o fim da aula. Esse tipo de agressão é justificada, muitas vezes, como uma “brincadeira” do professor(a) com a turma.

Esse silenciamento, não se esgota por aí! Não tão explícito quanto o silenciamento do corpo e da palavra, está o “*silêncio da mente*”. Pela reincidência da repressão sofrida e por aprenderem a apenas reproduzir o que os outros pensam e falam, os(as) educandos(as) desaprendem a pensar e, pior ainda, passam a defender e acreditar que os saberes dos que “pensam” são absolutos e incontestáveis. Passam a acreditar que existem “aqueles que sabem” e “aqueles que não sabem”, gerando uma atitude de passividade frente ao conhecimento e ao ato de aprender. Essa postura acaba gerando, segundo Fleuri (2008), outro tipo de silêncio: o “*silêncio da vontade*”, isto é, a vontade de criar, de decidir, de ser autor(a) de suas próprias escolhas, de exercer sua autonomia.

O silenciamento da vontade acaba evitando a articulação de grupos e de processos democráticos, gerando o “*silêncio da comunidade*”, impedindo que o grupo se articule, se fortaleça e passe a construir/assumir ações e decisões coletivas.

Acrescentaria, ainda, aos tipos de silêncio mencionados por Fleuri (2008), um outro tipo de silenciamento desencadeado pelos demais: o “*silêncio da ação*” que impossibilita que cada um e cada uma se constitua como sujeito atuante, que pensa, que se posiciona, que cria e recria suas próprias ideias. Sujeito, esse, que interaja com os outros, que tenha coragem de *dizer a sua palavra* (FIORI, 1987) sem ter medo de pré-julgamentos ou represálias, que tenha coragem de assumir-se como ser aprendente que também é detentor de saberes e conhecimentos e que, principalmente, tenha coragem de agir e de efetivar seus princípios em atitudes e ações concretas.

Os educandos, silenciados em suas mais diferentes formas de manifestações, têm um certo estranhamento com os educadores que tentam conduzir sua prática educativa de modo diferenciado, primando pelas relações de acolhimento, diálogo, amorosidade, trabalho em equipe e respeito ao outro que permeiam a ação educativa. Por isso mesmo, não podemos esquecer que:

Os jovens que chegam hoje à sala de aula têm uma história de classe, têm uma história de cultura e receberam uma ideologia de autoritarismo, que foi reproduzida em casa e na própria escola. Ele ouviu, o tempo inteiro, que o “professor é quem ensina e estudante é quem aprende” e é óbvio que, quando o jovem [professor] propõe mudar essa relação e fazer o trabalho juntos, o jovem estudante tende a reagir: “Ô professor, deixa de embromação: você está aqui para ensinar e eu para aprender...” E pode até ficar pensando que o professor que não se impõe autoritariamente é incompetente (Palestra proferida por Paulo Freire dia 12 de maio de 1984, na PUC-São Paulo In: FLEURI, 2008, p. 71) ¹⁰

Esses são alguns reflexos dessa cultura do silenciamento que continua se reproduzindo nos diferentes espaços educativos, principalmente nas escolas através das ações dos educadores, mas, também, nas universidades, nos processos formativos dos docentes que, na posição de estudantes, também vivenciam situações como essas a que se refere Freire na fala acima. Por isso mesmo, Henz (2007, 249) arrisca dizer que na constituição de professores(as) e no exercício da docência ainda se observa “[...] grande deficiência na aprendizagem dos processos de sensibilidade ao contexto e relações afetivas [...]”.

Assim, muitos imaginários docentes continuam se perpetuando no espaço escolar, tais como as concepções de que: “Não se pode mostrar os dentes para não perder o domínio da classe”, ou ainda: “Se a gente deixar os alunos falarem eles tomam conta e a aula vira uma bagunça”; “Não se pode abrir muito espaço para o diálogo senão não se consegue vencer os conteúdos previstos pra série no decorrer do ano”. O tão temido risco de perder a “autoridade” e o “domínio” da aula e da turma, tende a imobilizar os educadores e afastá-los do mundo vivido dos seus educandos, que, preocupados com suas “ensinagens”, impossibilitam o diálogo.

Outras aprendizagens que não se enquadram nas famosas grades curriculares ficam relegadas a um segundo plano, atribuindo-se a elas menor ou nenhuma importância. Aprendizagens, estas, tão importantes, mas tão pouco trabalhadas pelos educadores nas instituições educativas. Dentre essas aprendizagens,

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de

¹⁰ Fragmento da palestra “Utopia e Poder” proferida por Paulo Freire dia 12 de maio de 1984, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por ocasião do curso de extensão cultural “Igreja e Poder”. A transcrição da gravação foi revisada e corrigida pessoalmente por Paulo Freire, resultando em um texto. Excertos desta palestra foram publicados, em forma de entrevista, com o título “Passagem para a utopia” no Jornal da ADUFU, n. 14, Uberlândia, maio de 1986, p. 3 (nota e texto completo presente no livro de Reinaldo Matias Fleuri – 2008, página 57).

produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a ser disciplinados em disciplinas (ARROYO, 2002, p. 75).

Frente ao silenciamento dessas outras aprendizagens, como falar, pensar, construir uma relação amorosa e dialógica no espaço escolar enquanto não se rompe com a cultura do silenciamento imposta e perpetuada pela escola? Como pensar em relações dialógicas, enquanto pais e até mesmo os gestores dos diferentes espaços educativos premiam os educadores que conseguem manter a “ordem e a disciplina”, mesmo que ajam de maneira violenta e coercitiva para conseguir tais resultados?

Como falar de aprendizagens enquanto só se preocupa com “ensinagens”, tanto nas ações dos educadores quanto nos seus processos formativos? Nesse sentido, Fleuri (2008, p. 35) ousa dizer que:

O modo mais adequado para romper criticamente com o silêncio [...] seria partir da vivência do próprio grupo e ir questionando o modo como seus participantes compreendem essa vivência. Deste modo, o grupo vai tomando consciência dos fatores que condicionam sua situação e, pouco a pouco, vai descobrindo e assumindo modos de transformá-la radicalmente.

Arriscaria dizer, ainda, que uma das possíveis formas de se romper com o silenciamento, com as “ensinagens”, com as ações fragmentadas e descontextualizadas em educação, seria partirmos para efetivação dos princípios em atitudes, ou seja, que as palavras ditas se transformem mais do que palavras soltas ao vento, mas em ações concretas e realizáveis. Que os princípios, elementos importantes que fundamentam e orientam as concepções e ações docentes, orientem para a efetivação de uma prática séria, comprometida, amorosa e dialógica, mas que precisam ser efetivados, experienciados, vividos de fato.

3.2 Rompendo com o silenciamento: da cultura do silêncio ao processo dialógico

Diálogo intercultural é estratégia política indeclinável para construir uma nova humanidade num projeto que não se conforme com o caminho suicida da especulação, da ganância, da competição, da fome e da guerra.

(Balduino Andreola, 2002, p. 140).

Muito se fala, muito se pensa, muito se defende em educação, mas muito pouco de tudo o que falamos, pensamos e até mesmo defendemos em educação conseguimos efetivar, vivenciar minimamente em nossas ações educativas e atitudes cotidianas. Como nos questiona Barcelos (2010a) em seu artigo *A dança das cadeiras e 2010*, levando-nos a refletir que a vida da maioria das pessoas é feita de um “emaranhado de acontecimentos simples”, de pequenas coisas, de pequenas ações que só podem ser realizadas no nosso cotidiano. Ou seja, como propõe Humberto Maturana (2004) “no fluir de nosso viver”.

Infelizmente, esquecemos que a educação faz parte da vida das pessoas e, por isso mesmo, também precisa partir de ações pequenas, mas que sejam significativas para aquele cotidiano, para aquela realidade, para aqueles educandos. Prova disso, é que ainda se percebe, fortemente, nas práticas educativas e nos processos de formação de educadores, uma educação arraigada a fórmulas, “receitas” metodológicas, saberes prontos, implantação de modelos estrangeiros que são adotados sem nenhuma reflexão, desconsiderando a trajetória histórica, pessoal e intransferível de cada educando e as “coisas simples” que caracterizam cada realidade.

Essa incoerência entre o que se defende e o que realmente se efetiva nas ações docentes tem demonstrado algumas fragilidades e lacunas na formação docente que acabam ratificando práticas escolares, muitas vezes descontextualizadas e sem significado para a vida dos educandos. Ao invés disso,

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade

agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1998, p. 33-34).

Talvez o grande desafio que se apresenta para a educação em geral e, em particular, para a formação de professores, não é inventar propostas mirabolantes, ideias inovadoras, implodir a escola que temos e criar uma nova. O que se impõe à educação e, diga-se de passagem, há muito tempo, é que comecemos a efetivar em atitudes aquilo que a longo prazo viemos falando, pensando, defendendo e anunciando em educação. Estão aí diversos educadores repetindo há séculos o que podemos e devemos fazer para que a educação avance e, no entanto, essas mudanças (as poucas que acontecem) ocorrem a passos lentos. Talvez porque sempre procuramos seguir a receita dos outros, com ingredientes que nem mesmo conhecemos, ao invés de criarmos nosso próprio cardápio diário, a partir dos ingredientes que temos (SOUZA E SILVA, 2010).

Chega do dito, do não-dito, do re-dito! Chega de modelos que mal conseguimos entender, quando menos implantar! Até quando “vestiremos” modelos que não são nossos, que não foram feitos à nossa medida e, por isso, não nos servem!? Educadores como Paulo Freire precisaram ser exilados, martirizados, presos por dizerem e viverem aquilo que pensavam, por serem contra um modelo imposto, por vivenciarem aquilo que diziam e defendiam, por denunciarem situações desumanizantes que nos tornam menos humanos, menos gente, menos educadores.

Quando me refiro a Freire, não é apenas por ele ter sido um educador brasileiro, que falava a partir do vivido, do experienciado, que se tornou esse exemplo de homem e educador. Mas por ter vivenciado uma prática coerente entre o seu dizer e o seu agir, através de sua ação reflexiva, amorosa e comprometida com o outro. Porque não utilizou o seu saber egoisticamente, e nem para enganar o outro, mas a favor *do* povo e construído também *com* ele.

Como é difícil pensar em uma educação que valorize o direito do outro de *dizer a sua palavra* que, ao dizê-la, reflete sua cultura, seu modo de vida, seus desejos e dificuldades, enfim, sua sede do saber. Acredito que a educação só terá

sentido quando for capaz de ouvir todos esses anseios e, a partir deles, como defendia Freire (1986), produzir novos saberes.

Por isso, acredito que é necessário repensarmos os ensinamentos propostos por Paulo Freire, suas ideias acerca do diálogo, da amorosidade, da relação educador-educando, ensino-aprendizagem, desconstruindo alguns mitos que se perpetuam nas práticas educativas e nos processos formativos dos educadores, passando a construir nossas próprias metodologias. Faz-se necessário entender que:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. [...] Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...] Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda esse ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender (FREIRE, 1999, p. 117-118).

Pensar que a relação dialógica anula a possibilidade do ato de ensinar seria *amesquinhar* a função docente, reduzindo os professores a meros tarefeiros, cumpridores de programas e conteúdos instituídos. Outro equívoco seria pensar que os educandos só aprendem na presença e com a intervenção do educador e, por isso, se justificaria na relação pedagógica a presença do “monólogo”, ao invés do “diálogo”.

Se compreendêssemos que somos diferentes e, por isso, pensamos, aprendemos, agimos, sentimos diferente uns dos outros – mas que isso não impossibilita a capacidade de aprendermos juntos – poderíamos compreender e vivenciar melhor a perspectiva que Freire defende de relação dialógica e, por isso, amorosa, revitalizando muitas práticas educativas e evitando muitos ranços que muito se fala, se pensa e se vive em educação.

3.3 Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: compreendendo epistemologicamente estas dimensões.

Não há diálogo, porém, 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.

(Paulo Freire, 1987, p. 79)

A educação numa perspectiva libertadora defendida por Freire (1987) não compreende o ensinar como o ato de depositar ou transferir conhecimentos de A para B, mas propõe uma relação pautada no diálogo, onde tanto educadores quanto educandos se colocam como seres cognoscentes em torno de um mesmo objeto cognoscível, aprendendo uns em comunhão com os outros.

Pensar uma relação dialógica pressupõe o rompimento de alguns mitos que foram se construindo acerca do diálogo, principalmente no espaço escolar, compreendendo-o como ameaça a autoridade do professor, como um ato permissivo, como “bate-papo”, “perda de tempo”, ou ainda, “jogar conversa fora”. O diálogo ultrapassa e tem um significado muito maior e abrangente que uma simples conversa. Ele implica, necessariamente, tanto os seres que aprendem quanto o conteúdo acerca do que aprendem e os argumentos e exposições que se fazem a partir desse sujeito cognoscente e do objeto cognoscível. Por isso mesmo,

O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 1999, p. 118).

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. Ou seja, nesse caso não ocorre efetivamente um diálogo.

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. 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).

A partir dessa compreensão freireana, não é 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. Ao contrário do 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. São justamente essas diferenças que nos permitem dialogar com o outro, respeitando-o na sua individualidade (FAUNDEZ, 2002). 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.

Freire teve uma singularidade ímpar na forma como traduziu de maneira clara e amorosa o sentido da palavra “diálogo”, defendendo sempre que o diálogo envolve uma relação entre iguais, dando a todas e a todos o direito de dizerem a sua palavra, de exporem o seu mundo ou a visão que possuem dele. Mesmo porque o “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

Na perspectiva defendida por ele, o diálogo aparece sempre acompanhado de outros elementos fundamentais para que se estabeleça, entre eles o respeito, a humildade, a fé, a esperança, o amor. Em diferentes momentos Freire é categórico ao afirmar que é impossível de ser estabelecido o diálogo sem um profundo amor ao mundo e aos homens. Andreola (2000) ainda complementa em sua Carta-prefácio em *Pedagogia da Indignação*, afirmando que a defesa de Freire não se inspira num sentimentalismo vago, mas sim na radicalidade de uma exigência ética. Não se inspira em um amor romantizado, permissivo, sufocante, mas um amor sem pieguice, sem romantismo, um amor que liberta, sem ser dominador. Um amor que é compromisso *dos* e *com* os homens e mulheres. E esse compromisso com os outros, porque é amoroso, é também dialógico: “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80). Como complementa Andreola, é preciso pensar a amorosidade,

sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000, p. 22).

A amorosidade, a dialogicidade perpassam toda a nossa vida, inclusive a educação, uma vez que sua razão de ser são seres humanos em processo de humanização. No entanto, como afirma Freire (1987, p. 79-80), é impossível haver diálogo se não há uma profunda relação de amor. A pronúncia do mundo só é possível quando existe amor que o funda. É esse amor que impulsiona um certo

fazer e não outro, um fazer comprometido com o outro, baseado nessa íntima relação amorosa e dialógica.

Por isso mesmo, o diálogo e 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. Diálogo, amorosidade, emoção e ação são atos inseparáveis e co-dependentes. Qualquer mudança que venha a afetar as nossas emoções, conseqüentemente, afeta e modifica também as nossas ações. Por isso mesmo, Maturana (2004, p. 10) afirma que:

[...] é a emoção que define a ação. É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe. Sustentamos – como dissemos anteriormente – que nós, humanos, existimos na linguagem, e que todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar - que é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar.

Na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, onde entrelaçam-se emoção e linguagem que originam o *conversar* (MATURANA, 2004), estabelece-se entre educador-educando uma relação de escuta, 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. Esses laços 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 reflexão sobre o que de fato Freire se refere quando fala em amorosidade, 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.

Pode-se perceber essa limitação quando a dimensão da amorosidade é compreendida 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, amorosa entre educando e educador fica comprometida.

Ao contrário do que se pensa, a amorosidade implica, necessariamente, firmeza, rigorosidade, compromisso, seriedade. No entanto, essas dimensões, na maioria das vezes, aparecem como elementos dicotômicos, ou seja, como momentos, ações separadas e não como dimensões complementares da atividade educativa. Obviamente, a amorosidade 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*, essa amorosidade não é e nem deve ser incompatível com a competência técnico-científica e o rigor/vigor (BARCELOS, 2008) com que o professor desenvolve seu trabalho. Freire (1998, p. 159-161) complementa, afirmando que:

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 amoroso que compreende a realidade de seus educandos, que abraça, acolhe, dá carinho, não exige o educador de desenvolver seu trabalho com envolvimento, 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 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 amorosidade leva ao envolvimento, ao comprometimento entre educador e educandos, decorrendo daí a seriedade da busca epistemológica, do compromisso com a 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.

Essa autoridade defendida por Freire não se refere a um autoritarismo que inibe que o outro se manifeste e pune as demonstrações de autonomia. 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 amorosidade e dialogicidade requer que troquemos a “pedagogia das respostas” pela “pedagogia das perguntas”.

Uma relação pedagógica impositiva, autoritária que inibe 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 amorosa e dialógica que se compromete com a humanização dos sujeitos. Autoridade, amorosidade 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 diálogo e amorosidade.

Ser um educador não-autoritário não significa, de forma alguma, ser um educador licencioso, 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. Como defende Freire:

Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano [ser mais]. Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, 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 (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 amorosa 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 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” (MATURANA, 2004).

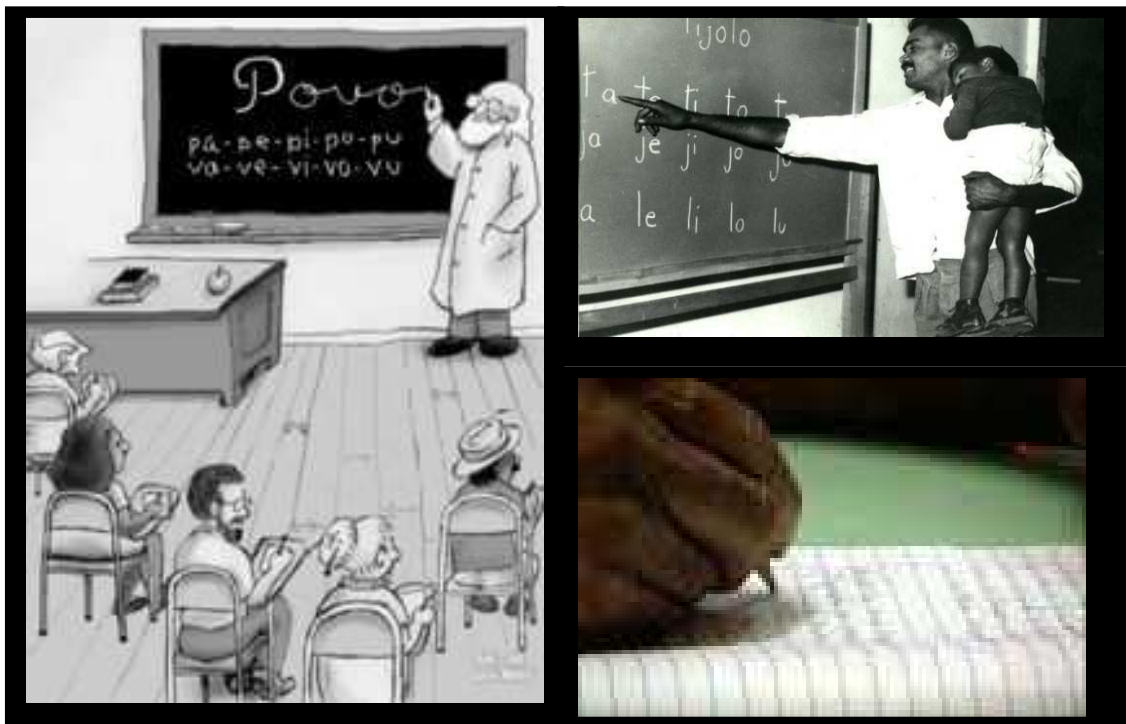
O fundamental nesse processo é que educador-educando compreendam que a relação que envolve o ato de conhecer requer a abertura ao novo, ao diálogo, à indagação, à curiosidade que é o que impulsiona a busca pelo conhecimento; “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, 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.

4 TRILHANDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO

*Todos nós ensinamos, educamos, aprendemos.
Todos nós somos educadores. Até mesmo os
professores e as professoras...Educar é algo que
habita o animal humano que somos. Educar-se é
algo que pode acontecer a todo o momento de
nossas vidas e em muitos lugares...até mesmo nas
escolas.*

(Barcelos, 2008).



(Montagem de fotos. Fonte:

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/1508/imagens/Method_Paulo_Freire.jpg

<http://forumeja.org.br/files/pfportal.jpg>

<http://www.proeaja.org.br/Pagina/Default.aspx?IDPagina>)

4.1 Formação de Professores e produção do conhecimento: um diálogo necessário

“A única maneira de ensinar é aprendendo”, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender.

(Antonio Faundez, 2002, p. 46)

Vivemos um momento paradoxal no que diz respeito à imagem que vemos se formar da educação. Se por um lado nunca se falou tanto na importância da educação, por outro, nunca educadores e educadoras passaram por tantas desvalorizações, impasses, funções excessivas atribuídas à escola, imagens pesadas que vêm caracterizando e desmotivando os docentes. Uma das consequências disto é que a imagem que amplos setores da mídia, alguns governantes, e até mesmo alguns gestores educacionais, atribuem à educação é projetada também nas auto-imagens dos próprios educadores, ou na perda delas. Ao refletir sobre esse cenário, Arroyo assim se manifesta:

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 dóida? 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, 2004, p. 13).

Os professores percebem-se cada vez mais solitários na tarefa de ensinar. Assumem uma sobrecarga de trabalho, desempenhando tarefeiramente sua função. Correm de uma escola para outra e, raríssimas vezes, conseguem encontrar-se com seus pares para refletirem sobre a atividade docente e compartilharem dúvidas, dificuldades, angústias, aprendizados.

“Aprender a ser professor” não é uma tarefa fácil. Para alguns pode até parecer, mas para aqueles educadores que reconhecem a importante tarefa de

educar compreendem que essa aprendizagem exige uma atividade contínua de aperfeiçoamento e reflexão, reconhecendo a dimensão do *inacabamento* que perpassa a profissão docente.

O professor, ao reconhecer-se como um ser inacabado que está em constante processo *aprendente* (GADOTTI, 2005), compreende que a aprendizagem docente não se encerra com a formação inicial. Pelo contrário, essa é apenas uma etapa do seu processo formativo. A aprendizagem docente vai se concretizando, *vai sendo* na prática, nas situações diárias, que exigem um conhecimento amplo da profissão, mas que a transcende. Um conhecimento da vida, do mundo, do seu próprio processo de aprendizagem que exige constantemente uma reflexão *na, da e sobre* a prática, como defendia Paulo Freire (1980, 1987, 1996, 1998).

Pelo fato desse educador ser um exemplo de experiência vivida, de práxis, de coerência é que procuro trazer para discussão as ideias de formação a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Um educador que, nas suas “andanças” pelo mundo e pela educação, vivenciou uma prática pedagógica comprometida com o outro, compreendendo a pessoa como um ser capaz de estar sempre aprendendo.

Paulo Freire não defendeu uma educação para o povo, mas “do” e construída “com” o povo (FREIRE, 1987), valorizando seus saberes e suas culturas. Em cada lugar por onde passava, Freire ia renovando-se constantemente e deixando-se renovar, pois como ele mesmo afirmava, “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar” (FREIRE, 1998, p. 44).

Por isso mesmo, Freire defende a ideia de que 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, 2003, p. 79). O próprio autor 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).

Freire em algumas obras, dentre elas a “Pedagogia da Autonomia” (1998), nos leva a refletir sobre a consciência da nossa incompletude enquanto seres inacabados. Para ele, nós, homens e mulheres, não somos! Vamos aprendendo a ser e essa aprendizagem nunca se completa, mas vai se ampliando no dia-a-dia de nossas vidas e nas relações que estabelecemos.

A aprendizagem enquanto professor, enquanto “ensinante”, está diretamente relacionada a essa noção de inacabamento, da incompletude do processo de ensino-aprendizagem que se reflete na relação estabelecida com os(as) educandos(as). O(a) educador(a) precisa perceber a escola, a sala de aula, como um espaço “aprendente” não apenas para os educandos, mas um “lugar aprendente da docência” pela prática cotidiana com os educandos. Ou melhor, na relação estabelecida dialogicamente entre educandos e educadores.

O exercício do diálogo sempre foi uma prática constante por onde Freire passava, o que marcou fortemente sua vida como educador. Para esse autor, a educação deve acontecer numa relação fundamentada no diálogo. A escola pode ser um desses espaços de ação e interação dialógica, onde se aprende a dialogar e a refletir sobre as questões emergentes em nossa sociedade, aprendendo também a respeitar as diferentes ideias e opiniões.

O educador precisa ir se constituindo como tal nas interações, em comunhão com os outros, nas aprendizagens, nas trocas estabelecidas com seus pares que vão marcando e construindo o “ser educador”. Como relata o próprio Freire, ressaltando a importância das suas experiências e aprendizagens na sua constituição enquanto 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” (FREIRE, 2003, p. 84). Constituímo-nos educadores no entrelaçamento, na pluralidade dessas dimensões e aspectos que vão delineando nossas trajetórias e marcando nossas vidas.

Não nascemos humanos e nem educadores. Precisamos ir *aprendendo a ser* (HENZ, 2003). A formação inicial é apenas o primeiro passo na formação do educador que vai se constituindo permanentemente. Além dessa etapa, muitos outros saberes vão sendo construídos a partir da formação continuada, da ação e da reflexão permanente da e sobre a própria prática. Nesse movimento,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário

à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Penso que quando falamos em formação de educadores, a preocupação central deveria ser esse *pensar criticamente* a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo a cada realidade, a cada nova situação. Pensar, esse, que precisa ser aprendido e vivenciado num espaço de amorosidade, de compaixão e de fraternidade. Ao comentar essas premissas freireanas para a formação do ser, um de seus estudiosos, o professor Balduino Andreola, assim se refere a elas:

“Esperança”, “amor”, “fraternidade”, não representam expressão vocabular de um sentimentalismo idealizante, de um humanismo vago e inconsequente. Trata-se de categorias epistemológicas e políticas, como é a categoria do “perdão” que Ricoeur estabelece ao falar de um “novo ethos” para a Europa dilacerada por guerras fratricidas sem término; como é categoria política a “compaixão” proposta por outro profeta revolucionário dos nossos tempos, o Dalai Lama (ANDREOLA, 2002, p. 139).

Aprendemos a ser humanos, assim como aprendemos/vamos aprendendo a ser educadores. Esta ação de “ir se constituindo” educador ou educadora perpassa as diferentes concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, de escola, da relação didático-pedagógica, da função política da educação, do seu próprio cotidiano e, sobretudo, do enfoque que o educador atribui à sua formação e à sua função na atualidade.

Ao pensar sobre como se constrói esse processo formativo começo a refletir sobre a etimologia da palavra: “form-AÇÃO”. Toda a form-AÇÃO traz em si a idéia de formar-se, constituir-se num processo que se dá em movimento, em constante ação, interação. Essa ação pressupõe, necessariamente, a presença de outros cenários, outros sujeitos, outros espaços.

Assim, o processo formativo de cada educador(a) vai se construindo de múltiplas maneiras, através dos conhecimentos teóricos, práticos, políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros, mas também da emoção, da afetividade, do diálogo, da reflexão, tão necessários a atividade docente. Esses conhecimentos vão sendo construídos, tecidos em “redes”, ao longo da trajetória de cada educador, se constituindo em elementos importantes na formação de professores que estão abertos e dispostos a aprender.

A formação docente não se restringe apenas ao âmbito acadêmico, mas permeia as trajetórias dos educadores(as), suas experiências e vivências que vão tecendo os seus conhecimentos e construindo saberes relevantes para sua atuação profissional. Mais do que isso, “a nossa formação como educadores e educadoras passa, necessariamente, pelo nosso cotidiano. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos” (BARCELOS, 2007, p. 30).

Por isso, a importância atribuída à formação continuada parte, *a priori*, da concepção que o professor tem a respeito do seu próprio processo formativo. Como o próprio nome já diz, “continuada” pressupõe um caráter contínuo, que engloba a formação inicial, continuada, permanente, os conhecimentos teórico-práticos adquiridos e vivenciados na atividade docente. Como afirma Gadotti (2005, p. 31):

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque, à perspectiva, à concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas

Restringir a função docente a aprendizagem de novas técnicas, inovações tecnológicas e receitas pedagógicas, seria *amesquinhar* a atividade docente (FREIRE, 1996). Por isso, é um equívoco pensar a formação de professores associada exclusivamente a cursos que preparam para o exercício da profissão, como se apenas a participação nesses eventos garantissem uma efetiva formação profissional. Evidentemente que na preparação formal vamos obtendo e construindo conhecimentos importantes para nossa atuação docente, ou seja, para o exercício da profissão. No entanto, aceitar a idéia de que a formação de professores se dá, exclusivamente, em cursos de formação é ignorar o sentido formativo desse processo. Até mesmo porque

[...] muitos cursos de “formação de professores(as)”, tanto inicial com continuada, ainda centram seus programas predominantemente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses “aprendizes” de professor e professora aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, como “ensinantes”, no exercício de sua docência [...] (HENZ, 2007, p. 252).

Nesta mesma perspectiva, é importante a reflexão que nos apresenta, Gadotti, outro educador preocupado com o processo de formação do professor. Para esse educador, e também estudioso das idéias de Paulo Freire,

Poucas são as vezes em que elas [professoras] encontram respostas nesses cursos. Na sua maioria, ou encontram receitas tecnocráticas, que causam ainda maior frustração, ou encontram profissionais da “Pedagogia da ajuda”, que encantam com suas belas e sedutoras palavras, fazem rir enormes platéias numa catarse coletiva. E voltam vazias como entraram depois de assistirem ao show desses falsos pregadores da palavra. Voltam com a mesma pergunta: “O que estou fazendo aqui?” – “Por que não procuro outro trabalho?” – “Para que sofrer tanto?” – “Por que, para que ser professor?” (GADOTTI, 2005, p. 15).

Assim sendo, reconhecer-se como um educador que *está sendo* sempre desafiado a buscar, a aprender coisas novas, consciente do seu inacabamento, revela sua 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* (GADOTTI, 2005) das suas tarefas e atribuições. E, além disso, do seu compromisso político com os educandos (Freire, 1987). O processo de ensinar-aprender precisa ser entendido como algo que se faz junto, um processo que exige parceria e cooperação, pois como indaga Barcelos (2007, p. 42),

Afinal acreditamos ou não que podemos aprender com aqueles e aquelas que, supostamente, estamos ensinando? Se, como pensava Freire, não existem os “educadores puros”, não existem também os “educandos puros”. Portanto, o que existem são caminhos a serem construídos juntos.

Para que esses caminhos sejam construídos juntos há que se pensar a formação do profissional da educação numa (inter)relação dialógica, coletiva, afetiva. Assim, o educador e a educadora passam a se perceberem como pessoas que *vem sendo, condicionados pelo mundo sócio-histórico-cultural* em que estão vivendo, mas *inconclusos*, com possibilidades de aprender a *ser mais*. Como lembra Arroyo,

educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada.[...] Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto [...] (2004, p. 46)

Sendo assim, tornar-se este ou aquele educador não é um fato predeterminado pela história, nem geneticamente pré-estabelecido, mas o resultado de um percurso e de escolhas feitas, de 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 da sua formação permanente, no comprometimento com sua atividade docente. Como diria Freire, é o que o impulsiona a buscar *ser mais* e fazer com que, através da *corporificação das palavras pelo exemplo* dos educadores, os educandos também se insiram nesta constante busca, onde tenham o direito de *dizerem a sua palavra*, sendo sujeitos do seu pensar e agir.

Para isso, não basta apenas ser educador, mas é preciso ser um “bom” educador. Na concepção de 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, acompanhando as “idas e vindas” dos seus pensamentos. 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*.

Por isso, é que Gadotti (2005, p. 19) defende que “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”. Por isso, acredito que jamais alguma máquina será capaz de substituir a figura do educador.

Somente seres humanos sentem, se emocionam, convivem, dialogam e é nessa relação, necessariamente vivenciada pelo afeto e o diálogo, que as pessoas vão aprendendo a ser melhores e, melhores aqui, como sugere Barcelos (2009),

quando diz que devemos buscar ser melhores que nós mesmos a cada dia e não querendo ser melhor que o outro ou que a outra.

Nessa bonita tarefa de ajudar a “formar pessoas” é que emerge o que venho defendendo de uma educação amorosa e dialógica, onde educando(as) e educadores(as) consigam viver e conviver respeitando o outro na sua diferença, valorizando as diferentes aprendizagens e representações construídas na vivência particular de cada pessoa. A escola deve estar aberta para a criação de espaços de (con)vivência em que essas representações sejam respeitadas e valorizadas. Para Freire, é nesses espaços de convivência, de relações que se constroem processos de aprendizagem fundamentados na ação dialógica e na emancipação dos sujeitos.

A escola é um dos espaços 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 a partir de uma cultura de acolhimento, de cuidado e de reconhecimento do outro (BARCELOS, 2008). E mais: ajudando a formar 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 a partir das suas vivências, das suas inter-relações com os outros e o ambiente, a partir do experienciado, do vivido na rua, na família, na escola. 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).

Não é possível uma relação entre educador/educando pautada na indiferença, no distanciamento, na estranheza do ser. O processo educativo fica inviabilizado 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 condição 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* (HENZ, 2003), decidir, fazer escolhas, conviver, interagir, aprender, relacionar-se que nos distingue das demais espécies animais. E o educador precisa “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 essa aproximação com a *genteidade* (HENZ, 2003) que distingue este ou aquele educador e sua atividade docente; é o que caracteriza, segundo Arroyo (2004), 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, também, “aprendente” 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, 2004, p. 54).

Essa reinterpretação na tarefa de ensinar, como “ofício¹¹ de ensinar a ser humanos”, requer o estabelecimento de relações amorosas 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, as vivências e o contexto sócio-histórico-cultural do qual seus educandos fazem parte.

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

¹¹ Ofício aqui entendido como forma artesanal, personalizada de fazer algo com e/ou para alguém; algo único e irrepetível.

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 educandos *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.

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.

Essa compreensão implica, necessariamente, uma ruptura dos velhos padrões acerca da educação, a “desacomodar-se”, a buscar alternativas no trabalho em equipe, na formação continuada, não com o intuito de buscar “receitas metodológicas prontas”, mas de procurar compreender o ser humano nas suas relações e interações, na sua totalidade; de aprender a viver e conviver como humanos, e só “aprendemos a viver como humanos vivendo em tal espaço a multidimensionalidade do viver humano” (MATURANA, 2004, p. 23).

E essa *multidimensionalidade* do viver humano vai sendo construída e vivenciada nas relações educativas, através da convivência de gente aprendendo a “ser gente” com gente. Do educador aprendendo a ser educador num contínuo processo de educar-se, reconhecendo a necessidade de buscar, na formação continuada, subsídios teóricos que fundamentem sua práxis e provoque mudanças.

Nesse sentido, a palavra “mudança” traz grandes significados. Essa “mudança” deve afetar a subjetividade dos professores, bem como suas práticas de ensino, suas concepções e crenças educativas, através de uma mudança efetiva, que vá dos princípios defendidos as atitudes vivenciadas.

Existe, entretanto, certa resistência às mudanças, principalmente àquelas que implicam assumir riscos. Trazem insegurança quanto à ordem, disciplina, rendimento dos alunos, precisando nesses casos que o educador tenha mais informações e tempo para introduzi-las. Essa prática cotidiana dos educadores(as), na maioria das vezes, já se incorporou no seu modo de “ser professor” e, como afirma Maturana (2001, p. 61):

É por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já “viveram de um determinado modo” quando a questão da mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores, é grande. Isto se deve à inércia corporal, e não ao fato de o corpo ser um lastro ou constituir uma limitação. Ele é a nossa possibilidade e condição de ser.

Esses fatores dificultam, mas não impossibilitam, a (re)(des)construção de uma nova postura do educador na organização do ensino, uma vez que os professores mudam à medida que aprendem. Por isso, “é necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento [...]” (GARCÍA, 1999, p. 49), compreendendo também que essa aprendizagem é autônoma, mas não isolada, pois exige a colaboração e apoio entre os que aprendem: educadores(as), educandos(as), colegas, etc.

A formação de professores precisa ser entendida como um trabalho coletivo com outros professores dentro de uma mesma equipe. Assim, a formação de professores vai se apresentando como uma “potente matriz curricular” (MEDINA E DOMINGUEZ, 1989, p. 105 *apud* GARCÍA, 1999, p. 24), com: consolidação científica, validade epistemológica permanente, utilização de modelos e métodos de investigação próprios que vão sendo entrelaçadas, fazendo uma ponte na elaboração de teorias práticas sobre o ensino (GIMENO, 1990 *apud* GARCÍA, 1999, p. 24), a fim de buscar auxílio para recriar sua atividade docente. Nesta mesma linha de pensamento, Zitkoski (2007, p. 235) nos lembra que “[...] Freire não parte simplesmente das teorias ou das escolas filosóficas, mas busca auxílio nas mesmas para compreender melhor a vida prática, concretamente experienciada nas realidades socioculturais”.

Freire nunca teve a preocupação em deixar uma teoria a ser seguida, ou fornecer receitas metodológicas prontas, mas esse autor desafiava e continua a desafiar os educadores e educadoras a criar e recriar sua própria pedagogia, transformando suas práticas pedagógicas não apenas em palavras faladas, mas

principalmente em palavras sentidas, vividas. Com certeza, “muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se a sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores” (GADOTTI, 2005, p. 33).

A educação, a relação de ensino-aprendizagem deveria considerar e valorizar o desenvolvimento da pessoa humana enquanto totalidade, nas relações e interações que ela estabelece com o mundo, com a “vida”. Educandos e educadores são seres humanos que fazem história, fazem cultura, produzem conhecimentos. Na mesma perspectiva, Freire (1998, p. 64) enfatiza que:

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

Desta maneira, a formação do educador vai sendo (re)construída, aprimorada no dia-a-dia como possibilidades de um constante (re)começar, de um contínuo (re)aprender. E esse permanente (re)aprender vai se consolidando a partir de estudos, reflexões, aprofundamento teórico-bibliográfico, nas trocas, nas interações que se estabelecem entre educadores-educadores; educandos-educadores; educandos-educadores-contexto, que, juntos, vão aprendendo a ser numa relação horizontal, amorosa, dialógica.

Assim, os saberes do educador vão se interligando com os saberes de outros educadores e dos próprios educandos através das trocas estabelecidas no decorrer do processo educativo e nos processos de formação continuada. Neste sentido, “a nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis [...]” (GADOTTI, 2005, p. 33).

No trabalho docente e na formação de professores (as) é preciso repensar, refletir, ressignificar a construção de uma prática docente efetiva no cotidiano escolar, que parta efetivamente dos princípios às atitudes, estando atento às necessidades de ampliação e aprofundamento dos saberes docentes através dos processos de formação continuada. Para isso, precisa-se

[...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente

como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças expectativas cognitivas, sociais e afetivas [...] Essa lógica profissional [...] deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2002, p. 242).

Neste sentido, os educadores passam a ser desafiados a olhar e valorizar as diferentes manifestações e formas de conhecimentos e saberes, superando a mera transmissão e reprodução de conteúdos sem significado, onde possa emergir o diálogo, a amorosidade, as (inter)relações como componentes importantes de trocas e aprendizados.

Essa possibilidade centra-se em uma “nova” perspectiva de educação que esteja voltada para liberdade de pensamento, para uma educação inclusiva, plural e democrática que aprenda/ensine a “escutar” e a respeitar o outro, como dizia Freire, para podermos falar “com”. Assim, a educação estará oportunizando a liberdade do pensar, a partir de uma outra lógica que funda novas teorias e outras formas de ver e viver, entendendo o conhecimento como uma construção e não como algo dado, único e absoluto.

Freire desafia a cada educador e a cada educadora a buscar a sua originalidade em suas práticas educativas: “a originalidade de Freire destaca-se na busca de elaborar uma nova concepção epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta ao dinamismo da vida” (ZITKOSKI, 2007, p. 229-230). Esse dinamismo cada educador precisa ir (re)inventando, (re)criando, (re)descobrimo formas próprias de educar de forma amorosa e dialógica, buscando provocar mudanças e práticas significativas em seu cotidiano.

Enfim, aprender a ser professor envolve muitos saberes que precisam ser aprendidos e, para além disso, experienciados na prática diária de cada educador(a). Como nos ensina Freire aprender a ser professor exige, entre outros saberes:

* **reflexão crítica sobre a prática:** a capacidade humana de aprender, de sentir, de modificar/transformar, de formar-se permanentemente, inicia-se pelo processo de *reflexão crítica sobre a prática*. Como dizia Freire (1998, p. 43), “[...] na

formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Segundo Gadotti (2005, p. 38-39):

Para o educador não basta ser reflexivo. É preciso que dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão, que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina *insignare* (marcar com um sinal) significa.

* **formação política:** um educador político, antes de se preocupar com “o que” ensinar, começa a refletir sobre o “por que” e “para quê” ensinar. A formação política do educador envolve muito mais do que apenas a aprendizagem de saberes didático-metodológicos necessários à profissão. Como afirma Gadotti (2005, p. 33): “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão”. E ainda complementar: para exercer sua profissão com comprometimento e seriedade docente. Mesmo aquele educador que se julga apolítico, também o é, pois “a negação da politicidade é finalmente percebida como um ato político...” (FREIRE e FAUNDEZ, 2002, p. 42).

* **diálogo:** O diálogo é o princípio básico para que se estabeleça uma relação com o outro, pois ele permite o reconhecimento do outro e de si mesmo, no outro, buscando humanizar-se *no* e *com* o mundo. Assim, “o diálogo autêntico [...] é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (FREIRE, 1987, p. 20). Freire ainda complementa:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se.[...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. (Ibid)

O reconhecimento e a aceitação do outro permite a possibilidade do diálogo, do novo. E esse “novo” só se aprende quando aceita-se que o outro é diferente de mim e que podemos aprender juntos nessa relação: “é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecermos nesse diálogo (Ibid, p. 31)

Além disso, Freire e Faundez (2002, p. 23) ressaltam que “o interessante no diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida”. Essas dimensões são fundamentais quando se pensa em formação de professores.

* **assumir-se como aprendente:** um dos primeiros saberes do educador é a ter a consciência do seu inacabamento (FREIRE, 1998). O educador precisa perceber-se como um *aprendente em mutação*, estando sempre aberto a novas descobertas e aprendizagens, conforme as experiências que forem sendo vivenciadas. Nesta perspectiva, Gadotti (2005, p. 41) afirma que “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”. Na conversa com Freire, Faundez (2002, p. 46) assim também se manifesta: “Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender”.

* **amorosidade por aquilo que se faz:** diria que a amorosidade é o “tempero” de toda a ação educativa. Só quem ama aquilo que faz e se compromete com esse fazer é capaz de “fazer e fazer bem” aquilo a que se propõe. Por isso, “[...] um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. A gente faz sempre bem o que gosta de fazer. Só é bem sucedido aquele ou aquela que faz o que gosta” (GADOTTI, 2005, p. 45).

O amor é condição necessária para o nosso desenvolvimento, para nossa convivência e, até mesmo, para nossa sobrevivência. Somos dependentes do amor e é ele que nos impulsiona a viver desta ou daquela maneira em nossas relações, através da emoção, pois é ela que nos leva à ação. Pois,

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica e espiritual do adulto. Num sentido estrito, nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele (MATURANA, 2001, p. 25).

Tanto educadores(as) quanto educandos(as) só aprendem quando colocam emoção naquilo que aprendem, ensinando/aprendendo com alegria (SNYDERS, 1986 *apud* GADOTTI, 2005, p. 50).

* **coerência entre aquilo que se diz e aquilo que se faz:** somente quem se assume aprendente e inacabado é capaz de reconhecer-se, por vezes, incoerente para, assim, ir em busca da coerência. Um educador comprometido com seu quefazer busca incansavelmente a coerência, não através de discursos vagos, mas através de todas as suas ações e atitudes, tanto na sua práxis pedagógica como no dia-a-dia de suas vidas. A coerência é um dos saberes indispensáveis a prática educativa. Freire (1998) ainda ousa dizer que, mais do que saber, é uma das virtudes indispensáveis, pois

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência (FREIRE, 1998, p. 72)

* **colaboração e cooperação:** “É preciso formar-se para a cooperação” (GADOTTI, 2005, p. 32). Professores trabalhando e aprendendo juntos fortalecem a atividade docente com uma práxis solidária e não solitária, compartilhando angústias, conhecimentos, saberes, construindo/apontando, juntos, caminhos possíveis.

Esses saberes também precisam ser vivenciados, compartilhados, o que evitaria muito sofrimento do educador e da educadora na sua solitária tarefa de ensinar/aprender:

Muita dor poderia ser evitada se o professor e a professora aprendessem a organizar melhor o seu trabalho e o de seus alunos e alunas, se aprendessem a sistematizar e a avaliar mais dialogicamente, se tivessem aprendido a aprender de forma cooperativa (GADOTTI, 2005, p. 33).

Refletindo sobre esses saberes – da colaboração e da cooperação – Gadotti reafirma o grande poder que o professor tem, não apenas para refletir sobre a realidade, como também na capacidade de unir forças e provocar mudanças significativas, em busca de uma causa comum:

O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum. Freire insistia que a escola transformadora era a “escola de companheirismo”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias (GADOTTI, 2005, p. 75)

O desafio está posto para que cada educador e educadora criem, (re)inventem a sua própria “escola de companheirismo”, compartilhando angústias, saberes e sabores relativas à profissão docente.

Embasada nas idéias de Paulo Freire é que procurei buscar em suas obras passagens que me conduzissem a caminhos e a possíveis diálogos que me ajudassem a responder a seguinte questão de pesquisa:

Como a amorosidade e a dialogicidade, em Paulo Freire, podem contribuir para a formação de professores(as)?

Considerando a necessidade de repensar, constantemente, a formação de professores(as) e os desafios que se impõe às práticas pedagógicas, foi que busquei subsídios epistemológicos, a partir dos princípios da amorosidade e da dialogicidade, que Freire tanto defendeu e vivenciou na educação, deixando-nos o ensinamento de que precisamos (re)criar, (re)inventar, (re)(des)cobrir formas de (re)educar e de (re)educar-se, onde nossos conceitos deixem se ser apenas discursos e se tornem práticas efetivas.

5 COERÊNCIA EM PAULO FREIRE: APROXIMANDO OS PRINCÍPIOS DAS ATITUDES.

Não é o que eu digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que eu faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. [...] Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há finalmente uma terceira opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência.

(Paulo Freire, 1998a, p. 91).



(Fonte: http://ejanarede.2u.blog.br/files/2009/09/paulo_71_2.jpg)

Vivemos diariamente expostos e bombardeados pelos mais diferentes tipos de discursos. Quando nos reunimos, pais, professores, acadêmicos, gestores, pesquisadores, enfim, pessoas envolvidas e/ou que se interessam pela educação, é recorrente cada palestrante ou grupo defender o seu ponto de vista. Chega um palestrante, sai outro; com alguns concordamos mais, com outros menos e assim é o processo. Poucos, para ser otimista, é que abrem para o diálogo, para a escuta do público envolvido. Normalmente, abre-se para o “debate” já no fim da fala da pessoa que está encarregada de proferir a palestra, quando a maioria do público já não está mais presente.

Na minha compreensão, são discursos individuais que vamos ouvindo, sem que, de fato, nos dispusemos a verdadeira escuta. Segundo Barcelos (2008, 2010), a partir de seus estudos em Humberto Maturana, a escuta vai muito além de simplesmente ouvirmos algo. Para que a escuta realmente se estabeleça, precisa-se, necessariamente, que seja levado em consideração o entrelaçamento das emoções e das atitudes desse *outro* no fluir do seu viver cotidiano. Desta maneira, começa-se a abrir espaço para se romper com o silenciamento imposto a maioria da população, inclusive aos educadores.

Quando a intenção é convencer o outro de que a sua posição é a “melhor” faz-se usos das palavras, do discurso, para se conseguir tal feito, preferencialmente e intencionalmente, sem abrir espaço para a verdadeira “escuta”. Os discursos desempenham diversas funções, assumem várias modalidades e utilizam diferentes estilos de linguagens. Um discurso político, por exemplo, tem uma estrutura e finalidade muito diferente do discurso religioso, filosófico, científico ou publicitário. Alguns discursos orientam-se, sobretudo, para a demonstração, outros para a argumentação, outros ainda centram-se, principalmente, na persuasão.

Fico a refletir sobre o quanto essa palavrinha – discurso – de apenas 8 letras é tão poderosa. Digo isso porque um discurso tem o poder de persuadir, inibir, motivar ou mesmo modificar alguma ação de uma pessoa, porque afeta o seu emocional. Mas fico, também, a pensar o que realmente motiva tais discursos. Certamente, muitos e variados podem ser os motivos: o discurso pode ser algo autêntico que expressa o que uma pessoa pensa e acredita no seu íntimo, a partir de seus princípios de vida. Ele pode ser também, um discurso pronto, feito, até mesmo, por outra pessoa que não seja aquela que o proferiu. O discurso, pode

ainda, ter apenas a intenção de convencer o outro(a) para conseguir algo em benefício próprio.

Entra aí o grande poder que Freire tanto insistia quando se referia ao poder da palavra, onde aquele ou aquela que não diz a sua palavra e apenas repete as palavras dos outros está fadado a se deixar levar pelos discursos dos outros, tomando-os e incorporando-os como seus.

A leitura da palavra, do *mundo como um texto a ser lido e reescrito*, como muito bem nos lembrava Freire (2000a), nos demonstra essa dimensão de complexidade, de ligação com o mundo da vida, com a possibilidade que o uso da palavra proporciona de inteligir o mundo e de comunicá-lo, através da denúncia e do anúncio de outras maneiras de viver, agir e interagir nele. Mundo, esse, que pode ser lido e re-lido de diferentes formas, a partir das diferentes leituras que se faz dele.

Essas diferentes visões demonstram que:

[...] o exercício constante da “leitura de mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. A experiência da leitura do mundo que o toma como um *texto* a ser “lido” e “reescrito” não é na verdade uma perda de tempo, um bla-bla-blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente “pragmáticos”. Pelo contrário, feito com rigor metódico, a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem (FREIRE, 2000a, p. 42).

Daí a importância da linguagem, da forma de se comunicar, de se explicar, de fazer-se entender através das palavras, em um discurso, em um diálogo, onde as palavras a serem ditas são oriundas das diferentes leituras de mundo e da compreensão que se tem da realidade que nos cerca. Essa leitura de mundo é que foi oportunizando que homens e mulheres tivessem a possibilidade de *inteligir*, de compreender o seu mundo e de comunicá-lo através da linguagem e, mais do que isso, a vivenciá-lo.

Penso que aí adentraríamos no que me propus a falar no início deste texto: a questão dos princípios e das atitudes. Mas o que ou quais seriam esses princípios que norteiam nossa vida e, até mesmo, nossos discursos e diálogos com outras pessoas em diferentes situações?

Em uma consulta ao Dicionário Aurélio, vemos que, etimologicamente, a palavra “princípio” (do latim *principium, principii*) significa momento, local ou trecho em que algo tem origem, ou seja, encerra a idéia de começo, origem, base. Pode, ainda, ser entendido como um preceito, regra ou lei; a origem de algo, de uma ação ou de um conhecimento.

Se o princípio é a origem de tudo, o começo, por que por diversas vezes abandonamos esses princípios e temos tantas dificuldades em conciliá-los com as nossas atitudes? Considerando que já construímos historicamente um vasto repertório de saberes sobre a educação em geral, e sobre a educação escolar em particular, por que, então, é tão difícil transformar estes princípios, esses saberes, em atitudes? Por que falamos tanto em convivência, em acolhimento, em cooperação e cada vez nos tornamos mais distantes uns dos outros?

O autor chileno Humberto Maturana (2004) nos alerta para o fato de que no momento atual em que vivemos nunca se falou tanto em vivências, em convivência, em “viver juntos”, valorizando as relações de paz, cooperação e respeito às diferenças. Contraditoriamente, nunca vivemos tão distantes uns dos outros e tão carentes de relações. Mesmo quando as pessoas falam em cooperação e defendem princípios como o direito a vida, a educação, ao respeito ao outro e a sua diferença, na primeira oportunidade em que isso afeta diretamente a individualidade da pessoa que a defendeu, esses princípios passam a ser rapidamente desconectados das atitudes, valendo qualquer ação para que o “eu” obtenha vantagem sobre o “outro”.

Barcelos (2008, p. 20) complementa, afirmando que nunca se abordou com tanta veemência a necessidade de igualdade entre as pessoas, do respeito às diferenças, da valorização e respeito aos outros e, paradoxalmente, nunca na história da humanidade se viu tanta discriminação, intolerância, violência, competição entre as pessoas. Assim, há um abandono dos princípios antes defendidos e uma supervalorização da competição, do individualismo, seja nas relações de trabalho, escolares, nos grupos sociais e, até mesmo, na própria família.

Quando penso na relação entre princípios e atitudes, não tem como não me reportar às situações diárias em que vivenciamos, ou melhor, não vivenciamos, essa aproximação entre o pensar, o dizer e o fazer. Negamos o outro a todo instante e insistimos em tentar convencer a nós mesmos de que não fazemos isso. Em todas as relações e a todo instante, se não estivermos vigilantes, isso acontece nas mais

insignificantes situações diárias que passam despercebidas nas relações familiares, profissionais, pessoais que estabelecemos.

Acaso, quem já não presenciou ou vivenciou, algum dia, a seguinte situação: ao tocar o telefone, o filho atende e o pai, percebendo que a ligação é para ele, pede ao filho que diga que o pai não está em casa, mesmo afirmando sempre para o filho que não se deve mentir? Qual o professor que, mesmo defendendo que se deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, não compara os alunos, muitas vezes na presença deles mesmos, supervalorizando os que têm facilidade para aprender e menosprezando aqueles que apresentam dificuldades? Qual a empregadora – a “patroa” – que, mesmo defendendo que se deve respeitar as diferentes raças e etnias, sem preconceito, tendo uma empregada doméstica negra, já não fez algum comentário do tipo: “a fulana é negrinha, mas até que é gente boa!” Ou “a fulana é negrinha, mas até que é caprichosa!”

Outro exemplo bastante comum é quando alguém ouve a notícia de que uma pessoa de pele branca é flagrada dando golpes. Nesse caso, todos se surpreendem. No entanto, quando a mesma situação se repete com uma pessoa de pele preta, poucos se surpreendem e, por vezes, ainda fazem comentários, afirmando que a referida pessoa tinha mesmo perfil de ladrão e vigarista. Qual o pai ou mãe que não defende que se deve dedicar maior atenção aos filhos quando se está com eles, mas que, na primeira oportunidade em que os filhos tentam estabelecer um diálogo ou contar alguma novidade, durante o programa de televisão que a mãe adora ou durante o noticiário que o pai está assistindo, repreendem os filhos e os encaminham para outra dependência da casa?

Desejamos que nossos filhos e alunos tenham comportamentos “desejáveis”, mas muitas de nossas atitudes como pais, mães, professores, profissionais contradizem nossos princípios, através de nossas atitudes. O testemunho (FREIRE, 1998a), o exemplo, o modo de ser e estar no mundo denunciam aquilo que falamos e expressamos no *fluir do nosso viver* (MATURANA, 2004).

Buscar a coerência entre o que dizemos e o que fazemos é um esforço diário que precisa ser vivenciado no nosso dia-a-dia, em pequenas situações do nosso cotidiano. Apenas dizer-se coerente não é garantia suficiente para se ter práticas, de fato, coerentes. Não é o que se diz que faz a diferença, mas o que se faz com o que se diz. Como consta na epígrafe desse capítulo, “não é o que eu digo o que diz que

eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço (FREIRE, 1998a, p. 91).

A coerência não é algo que escolhemos ou damos aos outros, mas uma maneira ética de ser, de se comportar, de estar *no/com* o mundo e *com* os outros. Como muito bem se manifesta o próprio Freire (2000a) na sua última obra ainda inacabada, *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, quando afirma que:

Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Não podemos falar a nossos filhos ou em sua presença de um mundo melhor, menos injusto, mais humano e explorar quem trabalha conosco. [...] É preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que ser coerente é um sinal de inteireza do nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido. Posso até perder materialmente alguma coisa por ter sido coerente. Pouco importa. Nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo (FREIRE, 2000a, p. 45).

Como afirma Freire na passagem acima, a busca da coerência nem sempre é uma prática fácil de ser assumida e vivenciada. Se nos voltarmos ao espaço escolar, essa busca pela coerência se torna, a cada dia, mais desafiadora.

Penso que uma das preocupações de um educador que se diga comprometido com seus educandos é a busca permanente pela coerência no desenvolvimento de sua prática educativa, no desenvolvimento das suas ações e, principalmente, na relação que o educador estabelece entre aquilo que ele diz e aquilo que ele realmente faz, pois “a prática educativa em que inexiste a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre” (FREIRE, 1998a, p. 75).

É esse esforço de aproximarmos nossos princípios de nossas atitudes que devemos buscar atingir cotidianamente, nas pequenas ações educativas, para não cairmos numa prática desastrosa e, por vezes, mentirosa, onde fingimos que ensinamos alguma coisa a alguém e os educandos fingem, da mesma forma, que aprendem o que fingimos ensinar. Essa prática desastrosa, a que se refere Freire, faz com que educandos e educadores desacreditem que um novo tipo de educação, onde os princípios realmente se efetivem em atitudes, se torne possível de ser vivenciada. Uma educação onde se respeite os saberes, tanto dos educadores,

quanto dos educandos, onde se valorizem atitudes como o respeito, o cuidado com o outro, o acolhimento, a escuta, o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Freire, em sua sexta carta no livro *Professora sim, tia não* (1998a, p. 82), relata uma experiência que teve a partir de uma situação que ele mesmo vivenciou durante seu primeiro dia de aula em uma turma de pós-graduação na PUC de São Paulo. Falando à turma da sua metodologia, da maneira dialógica e democrática que pretendia proceder no decorrer das suas aulas, uma estudante em tom agressivo, desafia Freire, dizendo que procuraria não faltar nenhuma aula pra ver se o diálogo que Freire defendia seria, de fato, vivenciado no decorrer de suas aulas. Freire relata que, frente a essa situação, a ele caberia tentar provar para a moça no decorrer do semestre que ele seria realmente coerente com o seu discurso.

Esse fato relatado por Freire aconteceu em uma turma de pós-graduação em uma Universidade, com pessoas adultas e, julga-se, já com sua capacidade crítica bem mais desenvolvida. Mas quando pensamos a educação de crianças, apesar delas ainda estarem em processo de construção da criticidade, elas são muito mais sensíveis a perceber as incoerências entre o dito e o vivido, ou seja, conseguem perceber e detectar com facilidade, com sensibilidade, quando a professora faz exatamente o contrário do que diz. Um dos pontos negativos dessa postura é a deterioração das relações entre educandos e educadores que começam a se estabelecer.

O que legitima aquilo que o educador diz de si mesmo, muito mais do que a insistente repetição das palavras, é aquilo que se observa e se efetiva nas suas ações cotidianas, no modo de tratar os alunos, de se relacionar com seus próprios colegas professores, com os pais, manifestados na inteireza do seu *corpo consciente* (FREIRE, 1987), enquanto pai, educador, amigo, orientador, cidadão do mundo.

Frente a situação relatada acima, Freire afirma que não se sentiu ofendido por ter sido colocado à prova, nem sentiu-se infalível, pois reconhece-se como ser inconcluso que é. Que bom seria se tentássemos criar o hábito de avaliar essas situações complexas e de nos avaliarmos nelas enquanto educadores e educandos também (FREIRE, 1998a, p. 82).

A avaliação de nossos atos e atitudes é o que nos possibilita a mudança, é que nos permite *ser mais* como educadores, o que não significa que deixemos de ser coerentes. Ao contrário: é exatamente quando percebemos nossa incoerência

que somos capazes de buscar a coerência baseada em outros princípios, antes jamais pensados, modificando e originando, assim, nossas atitudes. Princípios, estes, como a afetividade, a emoção, a amorosidade, o diálogo, por exemplo.

A amorosidade vivida até suas últimas consequências requer, necessariamente, a coerência. Somente quem ama sente a necessidade de ser sempre coerente, ser sempre dialógico. Amar é não enganar, jamais falsear, nunca escamotear ou “passar a conversa em alguém”, muito menos deixar alguém falando com ninguém.

Por isso mesmo, pelo fato de não existir neutralidade na educação, impõe-se ao educador e a educadora a necessidade de escolher, optar, decidir, ou até mesmo romper, em coerência com a opção que fez. Coerência, esta, que

jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético (FREIRE, 2003, p. 39-40).

A busca pela coerência jamais pode dar-se de maneira absoluta, pelo simples fato de que somos seres humanos, incompletos, inacabados e conscientes de nossa incompletude. O fato de estarmos vivos nos abre a possibilidade de estarmos sempre aprendendo novos conhecimentos, novos saberes, além daqueles já aprendidos.

No entanto, considerando que o repertório de conhecimentos e de saberes construídos historicamente já é relativamente vasto, como então transformar estes princípios e pressupostos em atitudes?

Quando pensamos a formação de professores como um espaço importante e fomentador de reflexões *da* e *sobre* a prática, poderíamos nos perguntar por que, apesar disso, as ações educativas não se modificam? Por que as práticas perpetuadas há milhões de anos continuam a serem reproduzidas pelos nossos educadores, mesmo observando que essas práticas, há muito tempo, já não são adequadas a essa realidade?

Talvez uma das razões resida no fato de que esses discursos não são discursos dos educadores, mas incorporados teoricamente por eles e, por isso, tão difíceis de serem exercitados no seu viver/fazer cotidiano e de realizar aquilo que Freire denominou de *corporeificação das palavras pelo exemplo*. A coerência

baseia-se na emoção, e não na razão. Os discursos ficam no nível da razão; a corporeificação tem a ver com a emoção. Assim, os educadores continuam a repetir e a dizer as palavras dos outros, sem construir os seus próprios saberes e fazeres.

Penso que o processo de formação continuada e permanente deveria ter exatamente esse objetivo: a capacidade de inquietar a forma de ser, estar e atuar dos educadores, estando sempre avaliando e reavaliando sua prática educativa, na busca incessante pela coerência entre seus princípios e atitudes. Como muito bem enfatiza Freire, é exatamente quando nos descobrimos incoerentes que somos capazes de avançar, no sentido de diminuir a incoerência. Só assim poderíamos falar e pensar na melhoria da qualidade em educação que implica, necessariamente, a formação permanente dos educadores, pois, como defende Freire:

a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação (FREIRE, 2003, p. 72).

E esse trabalho de formação pode, e deve, dar-se no espaço de atuação dos educadores, ou seja, no espaço escolar. É preciso entender a escola também como um espaço importante de formação dos educadores, pois é exatamente nesse espaço e a partir das vivências que ocorrem nele, que se pode repensar as práticas que têm dado certo e as que precisam ser repensadas, em coerência com os princípios da instituição escolar e dos profissionais que nela atuam. Infelizmente,

ainda não nos convencemos de que o espaço da escola é um dos primeiros espaços formativos de que o professor dispõe. Nossa cultura de formação de professores ainda é pautada, por um lado, na espera de alguém que venha lhe fornecer uma fórmula, uma receita e, por outro, de uma ideia de planejamento e gestão pública da educação que ainda insiste numa formação continuada muito restrita a palestras, conferências e minicursos isolados de um programa de formação com planejamento cuidadoso e que tenha realmente uma continuidade (BARCELOS, 2008, p. 71).

A formação docente precisa de um planejamento cuidadoso, como sugere Barcelos (2008), e que realmente tenha uma continuidade. E, mais do que isso, precisa ter um significado para a docência, uma formação que parta dos problemas reais, das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia do fazer educativo. Que seja um espaço para compartilhar emoções, êxitos, angústias, anseios, frustrações,

dificuldades, mas também um momento de construir projetos coletivos, projetar sonhos, planejar momentos de formação, estabelecer trocas e aprendizados, onde a instituição escolar esteja engajada como um todo.

A docência poderá dizer-se “formadora” quando os conhecimentos construídos pela humanidade forem problematizados e contextualizados aos problemas reais vivenciados na atualidade e na realidade de cada educador, de cada educando e de cada realidade escolar. O conhecimento deve servir para ajudar as pessoas a viver melhor e serem mais felizes, aproximando os princípios das atitudes, os discursos da prática, a razão da emoção na vida cotidiana. Caso contrário, o conhecimento perde sua razão de ser e existir. Por isso mesmo,

educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto, filhos, amigos, alunos (ARROYO, 2004, p. 46).

Essa formação aberta à escuta atenta, ao diálogo, aos diversos aprendizados permite que os conhecimentos científicos se entrelacem com os conhecimentos da vida dos educandos, valorizando seus saberes, suas histórias, suas contribuições, possibilitando a construção de um saber/sabor significativo, tanto para educandos quanto para educadores, em coerência com um *saber pedagógico vivido, muito mais do que transmitido*.

FINALIZANDO O CAMINHO... ALGUMAS POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS

É chegada a hora da despedida... Ou talvez de um até logo! A partir das leituras que fiz e refiz no decorrer do processo de construção dessa dissertação de Mestrado em Educação, na linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, intitulada: “Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores”, me dou conta do quanto pouco sei e do quanto ainda sinto a necessidade de aprender e aprofundar mais meus conhecimentos, dando sentido às minhas limitações enquanto *ser inacabado* que sou, que vive numa constante busca de *ser mais*. Não mais que os outros, mas melhor que eu mesma, como sugere Paulo Freire, principal referência epistemológica dessa pesquisa, e, também, meu amigo e orientador de caminhada, professor Valdo Barcelos.

Difícil parar no meio do caminho quando se vislumbra ainda muito a caminhar.... Penso que essa perspectiva de “eternos caminhantes” foi um grande legado deixado por ele – Paulo Freire – grande mestre e educador que não deixou de “caminhar” até o seu último sopro de vida. Prova disso é a produção de sua última obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* que ficou inacabada em razão de sua morte. Lutou incansavelmente contra a opressão, tentando romper com o silêncio imposto dos dominantes aos dominados, silêncio esse que se perpetua ainda em nossas salas de aula e práticas escolares.

Decidi iniciar/encerrar esta etapa da caminhada com a afirmação que Reinaldo Matias Fleuri (2008, p. 11) introduz sua obra *Reinventar o presente:... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire*. Esse autor inicia seu diálogo afirmando que

Paulo Freire ainda vive! Seu pensamento está vivo em suas lutas e utopias. Sua memória se mantém em seus escritos e a vitalidade de suas propostas se refaz nas críticas e reinvenções que estudiosos, profissionais e

militantes vêm elaborando sob diferentes pontos de vista e em variados contextos.

Concordo com o pesquisador Matias Fleuri quando afirma que Paulo Freire ainda vive. Basta ver e rever seus ensinamentos que se perpetuam após sua morte, cada vez com maior intensidade, as criações e recriações feitas, a partir do seu legado.

Lendo Paulo Freire e autores desta mesma matriz de pensamento, aprendi que *viver e aprender* não é questão de hora certa e nem de um lugar específico. Todos os espaços e todas as horas devem ser vividos intensamente, sendo possibilidades de trocas e aprendizados. A instituição escolar é apenas um desses espaços em que esse processo acontece.

A escola, a sala de aula, longe de ser apenas um espaço hierarquizado e ritualizado, é espaço de diálogo, de convivência amorosa, de tessitura de relações, de aprendizagens, de ensino recíprocos e coletivos. Para além de viver, é preciso viver intensamente, transformando cada momento vivido em experiência de aprendizagem, de superação.

É exatamente esse movimento de superação que constitui a história de cada um de nós como eternos aprendizes. Por isso, quando pensamos a formação de professores, precisamos compreendê-la como um processo que nunca se completa, por nossa incompletude enquanto seres humanos e eternamente aprendentes. O primeiro passo é reconhecer-se, não como o detentor de saberes, mas como um *aprendiz há mais tempo* (ALVES; DIMENSTEIN, 2005). Aprendiz que tem consciência de sua incompletude e de que não existem pessoas acabadas e, portanto, não existem professores prontos, finalizados, mas educadores que se fazem no caminho... Caminho, este, que é feito enquanto se caminha.

É preciso que deixemos “morrer” o velho professor que em ainda acredita que tudo pode ensinar, para permitir que um outro educador possa nascer – um educador que possa aprender com os outros diferentes e desiguais de si, que possa atuar amorosa e dialogicamente com o outro, respeitando seus saberes.

Na primeira leitura que fiz da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo, pouco entendi da sua pedagogia, mas esse pouco foi suficiente para compreender que, em diferentes momentos de minha ação educativa, eu mesma era, por vezes, a opressora e, em outras, a oprimida.

Muitas foram às lições e reflexões no decorrer desses mais de dois anos de pesquisa e aprendizados. Aprendi que muitos são os saberes e os momentos pelos quais passamos enquanto vamos nos constituindo como educadores, desde a ingenuidade, passando pela consciência crítica, até a amorosidade, a esperança, a confiança, a mudança, o movimento, a participação e diálogo com os diferentes.

Aprendi com Paulo Freire que a alegria tem de fazer parte da sala de aula, a alegria de viver e de estar com os outros, alegria de partilhar e compartilhar, a alegria de aprender e ensinar. Aprendi que as relações entre educandos e educadores podem ser mais horizontais e menos verticalizadas e, para isso, o diálogo e a amorosidade se constituem em dimensões constitutivas necessárias.

Aprendi, também, que a mudança ocorre de dentro para fora, mudança que compromete, que dinamiza as potencialidades reflexivas e criativas dos sujeitos, comprometida com a transformação. Por isto, o ensino e a aprendizagem são dialógicos, nunca numa relação de poder autoritário e de domesticação, mas, sim de horizontalidade entre sujeitos conscientes que se reconhecem seres culturais, e intelectuais e, por isso mesmo, inacabados, aptos a mudar e a experimentar o mundo em que vivem.

Descobri que a *boniteza de um sonho* (GADOTTI, 2005) é muito mais aquilo que fazemos no dia a dia de nossas vidas do que nossos discursos vagos, sem coerência alguma com o nosso fazer. Que a *boniteza* está exatamente nas coisas simples da vida como comer algodão doce, sentir o cheirinho de terra molhada, prestigiar um por do sol, beijar quem se ama, cheirar uma rosa no pé, ouvir o canto dos pássaros, ver aquilo que ousamos não enxergar e que nos está disponível cada início da manhã.

Descobri que a amorosidade pode estar em tudo aquilo que fazemos, falamos e sentimos, desde que o façamos com diálogo e alegria de viver. Não há qualquer romantismo ingênuo no pensamento freireano, ainda que a amorosidade esteja presente em todo o seu pensamento e práxis. Além de importante intelectual, ele foi um importante educador que não se deteve apenas em propagar teorias, mas experienciou, vivenciou suas ideias, dando-lhes concretude.

Descobri também que o mais difícil é buscar conduzir nossas vidas com coerência e autenticidade entre aquilo que pensamos e aquilo que fazemos, seja nos nossos processos formativos como profissionais, seja como homens, mulheres,

educadores, educadoras, pais, mães, amigos, aprendizes. Como afirma Freire (2000a, p. 55),

O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra.

Mais do que nenhum outro intelectual brasileiro, Paulo Freire foi coerente como pensador e como educador, porque amou e dialogou sempre e intensamente, colocando em prática suas ideias pedagógicas. Mais do que nenhum outro intelectual foi gente e, ainda hoje, vive nos ensinando *genteidade*. Nos deixa o constante desafio de *(re)criarmos nossas próprias pedagogias* (FREIRE In: ANDREOLA, 2009), reinventando algumas práticas pedagógicas que teimam em se perpetuar, vendo todas as pessoas e espaços como iguais, desconsiderando suas particularidades e diferenças.

Este educador continua nos instigando a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar e de (re)educar-se, onde nossas convicções deixem de ser apenas discursos e se tornem práticas efetivas, buscando diminuir a distância que separa nossos princípios de nossas atitudes em nossas práticas educativas e no dia-a-dia de nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In: ANDREOLA, Balduino Antonio [*et.al.*]. **Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terceiromundista**. Santa Maria, RS: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

_____. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Paulo Freire no caminho das Índias**. In: Anais do XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. UFRGS/FACED. Porto Alegre 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARCELOS, Valdo. A cultura da paz na escola: amar ou odiar, eis a questão! In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Escola que Protege: dimensões de um trabalho em rede**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2010.

_____. **A dança das cadeiras e 2010**. Jornal Diário de Santa Maria. Santa Maria/RS, p. 4 (Opinião), 2010a.

_____. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Saberes silenciados e Intercultura: uma contribuição ecologista e antropofágica para a diversidade cultural dos povos. In: HENZ, Celso; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo (org.). **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire?** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução – Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et. al]. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002a.

_____. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Reinventar o presente**: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos de autoria de Paulo Freire. Fortaleza: Edições UFC, 2008 (Coleção Diálogos Intempestivos, 61).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **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.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (notas: Ana Maria Araújo Freire). 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **À sombra desta mangueira.** 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

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

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.

FREIRE, Paulo **Política e Educação.** 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo, Cortez: 2003.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Trad. de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação século XXI, vol. 2. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

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.

_____. Identidade, autonomia e cidadania: professores lendo o mundo e a palavra. In: SILVEIRA, Fabine Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

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. **Formação Humana e Capacitação**. 3. ed. Petrópolis: 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.

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

SOUZA DA SILVA, Ivete. **Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira**: contribuições para a Formação de Professores(as). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIOLO, Joze Medianeira S. A. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes**: desafios para uma educação humanizadora. 2007. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

ZITKOSKI, Jaime. A Pedagogia Freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabine Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.