

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

MARIA MARGARETE SAMPAIO DE CARVALHO BRAGA

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE E HUMANIZAÇÃO:
contribuição de Paulo Freire para a escola pública

RECIFE

2012

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE E HUMANIZAÇÃO:
contribuição de Paulo Freire para a escola pública

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago

Recife

2012

Catálogo na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Andreia Alcântara. CBR-4/1460

B813P	<p>Braga, Maria Margarete Sampaio de Carvalho Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública / Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga – Recife: O autor, 2012. 242 f.:il.:30 cm.</p> <p>Orientadora: Maria Eliete Santiago Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. Incluí bibliografia, apêndices e anexos.</p> <p>1. Pedagogia – Paulo Freire. 2. Práticas pedagógicas. 3. UFPE -Pós-graduação. I. Santiago, Eliete Maria II. Título</p> <p>CDD370.71 (22ed) UFPE (CE2012-72)</p>
-------	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTES-DISCENTE E HUMANIZAÇÃO:
CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A ESCOLA PÚBLICA

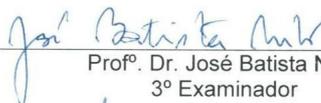
COMISSÃO EXAMINADORA



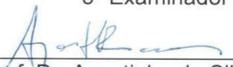
Prof^ª. Dr^ª. Maria Eliete Santiago
1^a Examinadora/Presidente



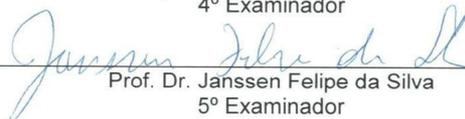
Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Saul
2^a Examinadora



Prof^º. Dr. José Batista Neto
3^º Examinador



Prof. Dr. Agostinho da Silva Rosas
4^º Examinador



Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
5^º Examinador

Recife, 21 de junho de 2012.

DEDICATÓRIA

Desde cedo, meus irmãos e eu fomos aprendendo a valorizar o estudo, pelo movimento de busca dos nossos pais por uma condição de vida mais digna e humana, assentada na educabilidade.

Meu pai, sentado na calçada de casa “ad-mirando” as crianças voltarem da aula, com os cadernos e livros debaixo do braço, é uma cena das mais bonitas que guardo na mente e no coração. Era a coerência de um homem se fazendo boniteza, pois era ele que nos dizia: “A maior herança que um pai pode deixar para os seus filhos é o estudo”. Nossa chegada da escola era calorosamente anunciada todos os dias em que ele se encontrava em casa, e não “ganhando o mundo pra nos sustentar”. Dizia o seu Cazuzo, com forte vibração no tom de voz:

- Lá vem os doutorzinhos do papai!

Dentre as estratégias utilizadas por minha mãe para garantir a escolarização de um grupo familiar tão grande, onze filhos, constava a organização em grupos por série, de modo a racionalizar despesas com a compra do material didático, ou seja, adiantando um filho, atrasando outro e mantendo o terceiro na série devida, D. Alaíde assegurava a aquisição de apenas uma “Coleção de Livros”, por bloco de filhos.

Ao seu Cazuzo (*In memoriam*) e à D. Alaíde, dedico as conquistas até aqui alcançadas.

À Equipe da Secretaria da Educação de Ipueiras-CE e aos/às educadores/as e estudantes da Escola de Fundamental Francisco Ribeiro Lopes, pelo exercício cotidiano de uma esperançosa busca crítica por uma educação humanizadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida densamente humana, vivida ao lado de pessoas que me fazem feliz.

Ao meu pai, Cazuza (*in memoriam*), maior educador que conheci. Com ele aprendi a respeitar indistintamente cada ser humano, de modo especial, pobres, crianças e idosos.

À minha linda mãe, Alaíde, em seus quase 90 anos, pela dedicação de uma vida inteira, sem nada cobrar em troca, a não ser estudar e viver com dignidade a condição de ser mulher.

Ao Clerton Sávio e ao Marcelo Caio, meus maiores tesouros e melhor parte de mim, pelo “abandono precoce”, aos 23 e 22 anos, respectivamente, quando vim para o Recife estudar.

Aos meus irmãos, com quem aprendi a valorizar o ser, em detrimento do ter. De modo muito especial à Marlene, Rita e Bia com quem componho o quarteto das “Rãs Brancas do Papai”, pelo apoio incondicional nos momentos necessários; ao Clerton, meu “*personal tese*”, sempre vigilante da minha disciplina intelectual, cuidadoso com minha saúde e bem-estar. Devo a ele, também, a escuta atenta a cada desabafo sobre a minha vida na mutação porque vem passando em seu conjunto e o companheirismo nos encaminhamentos dados em função da saúde de nossa mãe, desde 2009; ao Nenem, minha alma gêmea, com quem compartilho sonhos e esperanças de um mundo mais decente e de uma educação melhor para o povo de Ipueiras.

Ao Miguel, primeiro incentivador para que eu encarasse o doutorado e por assegurar, em Fortaleza, as condições objetivas para que eu fizesse a ponte aérea até o Recife.

À Madinha, por seu amor, dedicação e esmero nos cuidados com “nossos meninos” e comigo.

Ao João Pedro, filho compartilhado com tantas mães, pelo prazer da sua presença nos momentos de aventura, ao lado da querida dupla Cauê e Ian. Ao longo desses anos, centenas de vezes ele me perguntou: “Tá perto, Lelé, de terminar a tua tese?”.

Às sobrinhas e sobrinhos amados. Algumas/uns estiveram mais presentes nos cuidados com a “Vó Laíde”, como Graziela, Rômulo, Iure, Alana, Luciana, Gisele, César, Gemima, Lucas e Rafael. Nesse grupo, incluo Sandra Miranda que, de modo incansável e competente, tem cuidado de nossa florzinha nas sessões de hemodiálise; ao Bruno e ao Artur que contribuíram na formatação das figuras da tese e no esclarecimento de muitas dúvidas sobre digitação.

Às cunhadas e cunhados, pela torcida. De forma generosa, Simone se fez cunhada-irmã de diferentes modos: na revisão do texto, no apoio moral em momentos de inquietação, angústia e euforia; à Ana Tereza e seu trio lindo - Nenem, André, Larissa -, pelo carinho e zelo que me receberam nas muitas vezes em que estive no Buriti para realizar a pesquisa de campo; ao Lira, pelo acompanhamento sistemático feito à D. Alaíde até a clínica de hemodiálise; ao Vanderlei, grande incentivador nessa caminhada, seu sorriso farto atenua qualquer desgaste.

Às “comadres” Cecília Lacerda, Ednélia Barbosa, Josete Sales, Rose Machado e Socorro Lucena, pelos cuidados e respeito manifestos na presença ou na ausência, a depender das minhas manifestações de busca ou afastamento.

À “fadinha da tese”, Luiza, que me oferece carinho desmedido e companhia doce sempre.

Às norinhas, Carolina e Samantha, pelo amor e carinho com que cuidam dos meus filhotes.

Ao amigo Marcôncio, que me ajuntou à sua família, de modo que eu fosse recebida com carinho por Robinho, Diva, Jocílio e João, durante o processo de seleção do doutorado.

À Professora e orientadora Eliete Santiago, por ter me incluído no seu grupo de estimados orientandos e por me presentear com a aproximação do “Pessoal”, como dizia o Serginho. Ao seu lado, de Edna, D. Glória e Tia Deda tive o privilégio de usufruir do aconchego e cuidados pernambucanos. Com ela, me aproximei de pessoas especiais, como a Professora Ana, Seu João e familiares. Ao seu lado, fiz aproximações com as Cátedras Paulo Freire da PUC-SP e da UFPE e com o Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE.

À Professora Laêda Machado e aos professores Idevaldo Bodião, Janssen Felipe, Agostinho Rosas, cujas críticas manifestas no Seminário de Qualificação de Tese ou na Qualificação do Projeto contribuíram para o amadurecimento do estudo a ser avaliado por ela/eles na Comissão Examinadora. À Professora Ana Maria Saul, agradeço de modo afetuoso, dadas as suas condições de deslocamento e agenda sempre muito sobrecarregada. A participação desse grupo muito me honra, pois trata-se de seres humanos que vêm contribuindo com a educação pública, no decorrer de suas histórias de vida e trajetória profissional.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, do qual me sinto parte como cúmplice na criação do São João do PPGE, em parceria com “meninas do Programa” – Karlinha, Shirley, Morgana, Bela e Rebeca – e como aluna-pesquisadora incentivada pela Coordenação sempre que possível. A todos agradeço em nome do professor Alfredo Gomes.

Às/aos professoras/es com quem muito aprendi no decorrer desses anos. De modo singular, ao Professor Ferdinand Röhr com quem amadureci meu processo de autenticidade e espiritualidade; a dupla (in)separável, José Batista e Márcia Melo, com quem vivenciei a prática pedagógica docente-discente com traços humanizadores freireanos; às professoras Eliete Santiago e Rosângela Tenório, pela instigação à curiosidade epistemológica.

À Dora, Adalberto e D. Georgina (*In memoriam*), pela receptividade, companheirismo e amizade que extrapolaram o espaço e o tempo em que vivemos perto fisicamente.

À família Gouveia, constituída por Karlinha, Gabriel, Lorena e Nayara, pela receptividade nas muitas vezes em que tenho compartilhado de seu lar. Com ele/as me tornei pernambucana.

À Marília, pela presença e prontidão em todas as horas: estudo, conquistas, sonhos, tristezas. Com ela, pude usufruir, também, companhia linda de Ana Beatriz e dos préstimos de Heber.

Às/aos colegas de formação: Evilásio, Petronildo, Jaqueline, Edlamar, Everaldo, Karine, Paula, Bruna, Ivamilson, Eduardo Jorge, Mônica, Márcia Cristina, Patrocínio, Henrique, Edson, Túlio, Ruth, Cris, Micheline, Darci, Alexandre, Everson e Lorena (*in memoriam*).

Aos funcionários do Centro de Educação, de modo particular a Paulo, Simone e Iure.

Às/aos camaradas Idevaldo Bodião, Argentina e Agostinho Rosas, Daniel Rodrigues, Maurício Fagundes, Nelino Azevedo, Isabel Said e Erlênia Sobral, com quem dialogamos em diferentes tempos e espaços sobre sonhos, luta e labuta por um mundo melhor.

Ao Centro Paulo Freire – estudos e pesquisas, pela possibilidade do estudo sistemático sobre a obra de Paulo Freire, desde o primeiro momento em que cheguei ao Recife.

À Cátedra Paulo Freire da UFPE, pela oportunidade de participar de Ciclos de Diálogo, Curso de Extensão, Jornadas Paulo Freire e grupos de estudo sobre categorias temáticas freireanas.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE, de modo particular ao Colegiado do Curso de Pedagogia, pela aprovação do meu afastamento, no decorrer dos quatro anos do Curso.

Ao Professor Sérgio Abranches, pelo apoio e zelo na revisão e formatação do texto.

À Norma Bandeira e Oussama, pela tradução criteriosa do resumo; e ao mano Zacarias Neto, pelo olhar crítico e criterioso na versão provisoriamente definitiva da “Teseinha”.

Às/aos estudantes e colegas de profissão que muito me ensinaram e comigo um tantinho aprenderam, desde a idade de 13 anos. Por eles/as e com eles/as continuo sonhando com o inédito viável de Paulo Freire: o sonho ainda não realizado, mas passível de realização.

Ao meu amigo-irmão, Tito de Castro Menezes Neto (*In memoriam*), quem primeiro “futurou” essa busca acadêmica quando ainda na condição de mestre, ele me tratava por Doutora.

À Madrinha Silita (*In memoriam*), pelo incessante alerta para que diminuísse o ritmo de trabalho e estudo, em favor do justo descanso e usufruto da companhia de entes amados.

Ao primo Aldo Melo, maior incentivador para que Seu Cazuza e D. Alaíde tirassem os onze filhos dos confins do Ceará, apontando pela via da escolarização, outra possibilidade que não a de sermos “sete cabos de enxada e quatro donas de casa”.

Àqueles/as que de diferentes modos se fizeram presentes empreitada, incentivando-me e/ou cuidando de mim: Edileuza, Ivonete, Glauberto, Mazé, Ir. Eulália, Estrela Fernandes, Custódio Almeida, Verônica Moraes, Lucirene Barbosa, Alves Neto, Netinho, Luíza Pontello, Zezé Medeiros, Ferreira Jr., Renatinho, Rister, Fernando Rocha, João Bosco, Elba Soares, Max Roger, Sâmia, Jerusa, Milton, Cacau, Roberto, Karisa, Assis, o trio Cavalcante – Ruth, Adelaide e Myrtes, Sr. Eudes, Rejane, Chico Pires, Ana Maria, Ana Cláudia, Petronildo ...

RESUMO

O pensamento de Paulo Freire pressupõe a superação de formas hegemônicas de pensar e de fazer a educação, permite dialogar com a realidade da escola pública e oferece elementos que contribuem para a construção de uma prática pedagógica docente-discente que tenha como horizonte a humanização dos sujeitos. Analisar as ações e as relações que expressam os elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente vivenciada no ensino fundamental da escola pública, tomando Ipueiras-CE como contexto da pesquisa, foi o propósito deste trabalho. Para tratar da humanização na perspectiva freireana, recorreremos a Paulo Freire (1959, 1978, 1988, 1996, 2000a; 2000b, 2001a, 2006, 2007); Shör e Freire (1986); Freire e Faundez (1985); Freire e Guimarães (1982); Santiago (1988, 2007); A. Rosas (2008) e Mendonça (2008). Utilizaremos de Apple (1998); Arroyo (2006); Forquin (1996); Goodson (2007); Santiago (1990, 2000a, 2006, 2007); Saul (1990, 1998) e Young (2009) para o estudo acerca do campo crítico do currículo, e de Souza (2009); Santiago (2006) e Paulo Freire (obras citadas) para delinear a prática pedagógica docente-discente com traços humanizadores. A opção teórico-metodológica recaiu sobre a fenomenologia dialética enquanto que o estudo de caso do tipo etnográfico permitiu a análise das práticas pedagógicas no chão da escola. Trabalhamos com análise documental utilizando fontes do sistema de ensino e aqueles documentos gerados ou recepcionados pela escola, realização de entrevistas e a observação participante que se constituiu em procedimento básico na fase de coleta de dados, enquanto que, para a organização e tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). Os dados nos permitiram compreender que a leitura assume a função nucleadora na proposição, organização e vivência nos processos de produção do conhecimento, transversalizando o trabalho das professoras/estudantes. A leitura se apresenta multidimensional, abarca o social, o cultural e o humano e aglutina as finalidades educativas da prática docente-discente como leitura de textos e contextos. Leitura se traduz em atitude de respeito, curiosidade, autoria e empoderamento. Constitui-se como ato de experiência existencial, uma vez que o ato de ler se encontrava articulado ao modo de ser, viver e estar no mundo de professoras e estudantes, suscitando a compreensão de que o ser humano como leitor do mundo se move ininterruptamente de forma objetiva e subjetiva. Isso só foi possível em uma prática pedagógica docente-discente com traços de humanização, marcada pela relação competência-rigor-amorosidade, levando-nos a concluir que no pensamento de Paulo Freire encontram-se elementos de análise que substanciam a vivência de uma prática pedagógica comprometida com a humanização do sujeito e permitem melhor dialogar com respostas que se apresentem sobre a prática pedagógica que se desenvolve na escola pública.

Palavras-chave: Pedagogia Paulo Freire; Ciclo do conhecimento; Humanização; Prática pedagógica docente-discente; Leitura de textos e de contextos; Práticas participativas.

ABSTRACT

The thought of Paulo Freire presupposes the overcoming of hegemonic ways of thinking and doing education, allows dialogue with the reality of public school and provides elements that contribute to building a student-teacher pedagogical practice that has as its horizon the humanization of the subjects. Analyze the actions and relations that express the elements that constitute the humanizing dimension of the pedagogy of Paulo Freire in the pedagogical practice teacher-student experienced in elementary education from public school, taking Ipueiras-CE as the research context, was the purpose of this work. To address the humanization of Freirean perspective, we turn to Paulo Freire (1959, 1978, 1988, 1996, 2000a; 2000b, 2001a, 2006, 2007), Ira Shör and Freire (1986), Freire and Faundez (1985), Freire and Guimarães (1982), James (1988, 2007), A. Rosas (2008) and Mendonça (2008). We have used the Apple (1998), Arroyo (2006); Forquin (1996), Goodson (2007), Santiago (1990, 2000a, 2006, 2007), Saul (1990, 1998) and Young (2009) for the study of the critical field of curriculum and Souza (2009), Santiago (2006) and Paulo Freire (cited works) to delineate the pedagogical practice teacher-student with humanizing traits. The theoretical and methodological choice fell on dialectical phenomenology while the case study allowed the ethnographic analysis of teaching practices in the school ground. We work with document analysis using sources of the education system and those documents generated or approved by the school, interviews and participant observation which constituted the basic procedure in the data collection phase, while for the organization and processing of data, we used the content analysis (Bardin, 2008). The data allowed us to understand that reading takes over the function of the nucleus in the proposal, organization and experience in the processes of knowledge production, through the work of teachers / students. The reading is presented multidimensional, encompassing the social, cultural, human and brings together educational purposes of teaching practice and student, like reading of texts and contexts. Reading translates into an attitude of respect, curiosity, author and empowerment. It constitutes an act of existential experience, since the act of reading was articulated to the mode of being, living and being in the world of teachers and students, raising the understanding that the human being as the reader of the world moves constantly from objective and subjective way. This was only possible in a pedagogical teacher-student with traces of humanization, marked by the competition-rigor-lovingness-participation, leading us to conclude that the thought of Paulo Freire are elements of analysis substantiating the existence of a pedagogical practice committed to the humanization of the subject and allow a better dialogue with answers that show about the pedagogical practice that develops in public school.

Keywords: Paulo Freire pedagogy; The knowledge cycle; Humanization; Pedagogical practice teacher-student; Reading texts and contexts. Participatory practices.

RÉSUMÉ

La pensée de Paulo Freire invite au dépassement des formes hégémoniques de penser et de pratiquer l'éducation. Elle permet de dialoguer avec la réalité de l'école publique et offre ainsi des éléments à même d'apporter leur contribution pour construire une pratique pédagogique enseignant-élève(s) qui se donne pour horizon l'humanisation des sujets. Ce travail se donne pour perspective d'analyser les relations et les actions reflétant les éléments constitutifs de la dimension humanisatrice de la pédagogie de Paulo Freire dans la pratique d'enseignant-élève(s) expérimentée au sein de l'enseignement fondamental public, en prenant pour contexte de recherche la commune d'Ipueiras-CE. Pour traiter de l'humanisation dans une perspective freirienne, nous nous référons à Paulo Freire (1959, 1978, 1988, 1996, 2000a; 2000b, 2001a, 2006, 2007); Ira Shör et Freire (1986); Freire et Faundez (1985); Freire et Guimarães (1982); Santiago (1988, 2007); A. Rosas (2008) et Mendonça (2008). Nous ferons également référence à Apple (1998); Arroyo (2006); Forquin (1996); Goodson (2007); Santiago (1990, 2000a, 2006, 2007); Saul (1990, 1998) et Young (2009) pour l'étude autour du champ critique du curriculum et de Souza (2009); Santiago (2006) et Paulo Freire (œuvres précédemment citées) afin de délimiter la pratique pédagogique d'enseignant-élève(s) portant des traits humanisateurs. Notre posture théorico-méthodologique repose quant à elle sur la phénoménologie dialectique. En effet, l'approche de type ethnographique a permis d'analyser les pratiques pédagogiques sur le terrain de l'école. Notre travail s'appuie également sur l'analyse documentaire de fonds relatifs au système d'enseignement ainsi que certains documents produits ou réceptionnés par l'école. Par ailleurs, la conduite d'entretiens et l'observation participante nous est apparue comme fondamentale lors de la collecte de données, élément renforcé par le fait que nous mettons en œuvre une analyse de contenu (BARDIN, 2008). Les données nous permettent de comprendre que la lecture assure une fonction centrale dans l'élaboration, l'organisation et la mise en œuvre des processus de production de connaissance, en transversalisant le travail des professeur(e)s/élèv(e)s. La lecture apparaît comme multidimensionnelle: elle englobe le social, le culturel et l'humain en agglutinant les finalités éducatives de la pratique enseignant-élève(s) en tant que lecture de textes et contextes. La lecture se traduit ainsi en une attitude de respect, de curiosité, de création et d'*empowerment*. Elle se constitue comme un acte relevant d'une expérience existentielle, dans la mesure où l'acte de lire se trouve articulé aux modalités de l'*être*, du *vivre* dans le monde de professeurs et d'élèves, permettant le constat suivant : l'être humain, comme lecteur du monde, chemine continuellement de forme objective subjective. Ce constat n'a été possible que par une pratique pédagogique enseignant-élèves porteuse de traits caractéristiques d'humanisation, marquée par la relation compétence-rigueur-amoureuxité, nous conduisant à la conclusion suivante : dans la pensée de Paulo Freire se retrouvent des éléments d'analyse qui offrent une consistance à la mise en œuvre d'une pratique pédagogique engagée dans l'humanisation du sujet, elle permet un meilleur échange avec les solutions en œuvre dans la pratique pédagogique se développant dans l'école publique.

Mots-clés: Pédagogie Paulo Freire; Cycle de connaissance; Humanisation; Pratique pédagogique enseignant-élève; Lecture de textes et de contextes; Pratiques participatives.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação do Ceará
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
EEFFRL - Escola de Ensino Fundamental Francisco Ribeiro Lopes
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INTA - Instituto de Teologia Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PME - Plano Municipal de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC - Pontifícia Universidade Católica
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria da Educação do Ceará
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação básica
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFPE - Universidade federal de Pernambuco
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNIFOR - Universidade de Fortaleza
UPE - Universidade de Pernambuco
UVA - Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DESDOBRAMENTOS DOS PRESSUPOSTOS HUMANIZADORES DE PAULO FREIRE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE.	48
QUADRO 2 - MAPEAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO NORTEADORAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE IPUEIRAS.....	86
QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DA EEFFRL EM 2011	90
QUADRO 4 - MATRIZ TEMÁTICA DAS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IPUEIRAS – 2005 a 2010	101
QUADRO 5 - MAPEAMENTO DA ANÁLISE TEMÁTICA (Fonte: Relatórios de observação das aulas).	110
QUADRO 6 - DADOS APRESENTADOS NA ATIVIDADE REALIZADA EM SALA DE AULA	164
QUADRO 7 - QUANTITATIVO DE LIVROS RETIRADOS DA BIBLIOTECA SALA DE AULA A – 3º ano do Ensino Fundamental	214
QUADRO 8 - QUANTITATIVO DE LIVROS RETIRADOS DA BIBLIOTECA SALA DE AULA B – 5º ano do Ensino Fundamental	215
QUADRO 9 - CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES DA SALA DE AULA A..	216
QUADRO 10 - CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES DA SALA DE AULA B	217

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dimensões da humanização em Paulo Freire.....	36
FIGURA 2 - Prática pedagógica com base em Paulo Freire (1982)	64
FIGURA 3 - Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire.....	69
FIGURA 4 - Fase Exploratória.....	75
FIGURA 5 - Mapa do município de Ipueiras-CE.....	78
FIGURA 6 - Imagem da fachada da EEFFRL.	89
FIGURA 7 - Imagem da fachada da Creche onde funcionam salas de aula da EEFFRL	90
FIGURA 8 - Pesquisa de Campo.....	91
FIGURA 9 - Fotografia do espaço externo das salas onde funcionavam a Sala de aula A, sob a laje, no turno da manhã, e a Sala de aula B sobre ela, no período da tarde.....	93
FIGURA 10 - Fotografia da Sala de aula A: ângulo interno	94
FIGURA 11 - Imagens da ambiência da sala de aula A.....	96
FIGURA 12 - Evolução das produções dos/as estudantes da sala de aula B	99
FIGURA 13 - Imagem da apresentação da peça <i>Pluft, o Fantasminha</i> , de Maria Clara Machado	139
FIGURA 14 - Imagem do espaço da biblioteca	145
FIGURA 15 - Imagem dos cadernos de registro dos empréstimos de livros	145
FIGURA 16 - Imagem do livro de história infantil em grande dimensão.....	146
FIGURA 17 - Mapa da leitura no Brasil	147
FIGURA 18 - Projeção em <i>data-show</i> da filmagem do “casamento matuto”, apresentado por estudantes da sala de aula B	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Sentidos da humanização a partir de Paulo Freire.....	34
1.1.1 Dimensão antropológica da humanização em Paulo Freire	36
1.1.2 Dimensão pedagógica da humanização em Paulo Freire	39
1.1.3 Dimensão ético-política da humanização em Paulo Freire	43
1.2 Por um currículo comprometido com a humanização do sujeito	49
1.2.1 Campo crítico das teorias do currículo: para além das configurações críticas e pós-críticas, uma perspectiva humanizadora	50
1.2.2 Historicidade, diálogo e autonomia: dimensões de um currículo humanizador, com esteio nas contribuições de Paulo Freire	53
1.2.3 Por uma prática pedagógica docente-discente humanizadora	59
1.2.4 Ciclo do Conhecimento proposto por Paulo Freire	67
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO NA BUSCA PELO CONHECIMENTO	74
2.1 Colocando Ipueiras-CE no mapa.....	76
2.2 A educação de Ipueiras como direito e ação coletiva: aproximações com os pressupostos freireanos.....	79
2.3 Fontes, sujeitos e procedimentos da pesquisa	84
2.4 Aproximação com a escola investigada.....	87
2.5 Coleta e produção dos dados	108
CAPÍTULO 3 CICLO DA LEITURA DE TEXTOS E CONTEXTOS: AÇÕES E RELAÇÕES QUE PERMEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE...	113
3.1 Quando a forma se constitui conteúdo da prática pedagógica docente: a organização do espaço-tempo da sala de aula para a problematização do conhecimento	114
3.2 Preparação, efetivação e acompanhamento da prática da leitura-escrita de textos e de contextos: rotinas não rotineiras	123
3.3 Clima de produção criativa na sala de aula: a efetivação da relação ensinar-aprender de forma construtiva.....	133
3.4 Tarefa como elemento de aprendizagem: um olhar avaliativo diferenciado, formativo e em tempo real	148

CAPÍTULO 4 PRÁTICAS PARTICIPATIVAS COMO MEDIAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS E DE CONTEXTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS HUMANOS	158
4.1 A curiosidade (gi)geradora da roda do conhecimento.....	159
4.2 Respeito à diversidade de saberes e de formas de aprender como contribuição para o empoderamento de estudantes	172
4.3 O empoderamento como exercício permanente da autonomia.....	178
4.4 A escuta sensível da professora como incentivo à pronúncia dos/as estudantes.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
APÊNDICES	212
ANEXOS.....	238

Morro e não vejo essa menina sossegar.
Vive correndo o tempo todo. É estudando e trabalhando.
Vixe Maria! Ainda bem que aprende muito quando ensina.

Madrinha Silita, minha tia-avó, aos 95 anos de idade, dois meses antes de falecer, em 2009.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica docente-discente¹ que tenha como horizonte a humanização dos sujeitos se constitui como nosso objeto de estudo. Arrimada com os pressupostos humanizadores de Paulo Freire, a relação professor/a-conhecimento-estudantes é investigada a partir do Ciclo do Conhecimento proposto pelo autor.

Assumimos a recomendação feita por Beaud e Weber (2007) segundo os quais o importante é que a questão que tencionamos investigar venha de nós, pois ela deve servir de eco de nossa experiência, remetendo, de certo modo, ao roteiro de vida. A história de vida pessoal, acadêmica e profissional possibilita que floresçam e desenvolvam, ou não, nossas curiosidades das mais diferentes ordens. Em se tratando da curiosidade epistêmica² ela não ocorre de modo muito diferente.

A formação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, nos permitiu assumir a docência na escola pública, a coordenação pedagógica de escolas de variados perfis de gestão e com propostas pedagógicas diferenciadas – fundação, escola cooperativa e escola confessional católica –, trabalhar na formação de estudantes³ do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade onde atuo à frente das disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Metodologias do Ensino Fundamental, bem como na formação continuada de professores/as, tanto na capital quanto no interior do Estado do Ceará.

No âmbito dessas experiências, as concepções freireanas nos serviram como esteio para uma melhor compreensão dos desafios postos pela prática pedagógica desenvolvida por nós, por nossos pares, por estudantes do ensino fundamental, médio e superior, pelos futuros professores/as e professores/as de áreas e níveis diferentes de ensino com quem interagíamos. O maior desafio, talvez, se constituía em problematizar a naturalização da não aprendizagem de grande parte dos/as estudantes que ocorrem à escola pública, como se a eles, e somente a eles e às suas famílias, coubesse a responsabilidade; a “incompetência” ou a falta de vontade de aprender eram recorrentes. Argumentos como a pouca ou nenhuma colaboração dos pais no acompanhamento das tarefas escolares, a falta de interesse dos/as estudantes manifesta na

¹ Segundo Souza (2009), a prática pedagógica é um projeto institucional que assume diversas formas, entre elas a prática docente e a prática discente. Nosso olhar se debruça sobre essas práticas, a partir da leitura feita por Paulo Freire de que não há dissociação entre docência e discência, assumindo no texto a denominação de prática pedagógica docente-discente que não é utilizada, apenas nas ocasiões em que a prática do/a professor/a se apresenta desvinculada da prática dos/as estudantes. Nesses casos, nós a denominamos de prática docente.

² Segundo Paulo Freire (1996, 2000b), a curiosidade epistemológica se dá pela apreensão da substantividade do objeto, pelo reconhecimento crítico da razão de ser do objeto.

³ Adotamos o termo estudante em lugar de aluno, aprendiz ou educando, por ser o termo que a União Nacional dos/as estudantes (UNE) assumiu para fortalecer a categoria.

sala de aula, a indisciplina e a defasagem de conteúdos trazida de séries anteriores eram utilizadas para justificar o insucesso da maioria dos/as estudantes.

À medida que o tempo passava, ficava cada vez mais claro que o domínio dos conteúdos, pelos professores/as, era um elemento imprescindível à prática pedagógica docente, embora não assegurasse a aprendizagem dos/as estudantes. Alguns professores/as denunciavam a “incapacidade” de alguns grupos de estudantes para se apropriarem de determinados conteúdos, sem estabelecer relações com a sua prática, com as condições objetivas de que dispunham para mediar os conhecimentos, com o investimento feito pelos estudantes para aprender ou mesmo com as condições de fracasso escolar a que são submetidos os contingentes desfavorecidos da sociedade (CHARLOT, 2000).

Desconfiávamos, a partir de nossa atuação e da admiração⁴ do nosso próprio trabalho e do trabalho de outros colegas, que conseguir maior envolvimento dos/as estudantes nas aulas era indicativo de obtenção de melhores resultados, em termos da aprendizagem, levando-nos a querer compreender que saberes e fazeres se faziam necessários à prática pedagógica dos/as professores/as para que os/as estudantes se envolvessem ativamente nas atividades desenvolvidas em sala de aula e viessem a aprender.

Quando um/a professor/a se reportava a situações e condições envolvendo a aprendizagem dos/as estudantes, sem imiscuir-se de seu papel político-pedagógico, potencializava a reflexão do grupo e permitia que diferentes olhares fossem direcionados à revisão de práticas e posturas até então consideradas inquestionáveis.

A relativa ignorância dos/as estudantes em relação ao vocabulário utilizado pelos/as professores/as em sala de aula, por exemplo, constituía-se como um dado da realidade a ser superado. Compreendíamos, então, que a sensibilidade diante do contexto vivenciado pelos/as estudantes, aliada à competência científica e técnica do/a professor/a eram forjadas, também, no decorrer de sua trajetória profissional, no seu processo de profissionalização, e que não se trata de transplantar experiências, mas de analisá-las na relação com a realidade social, revelando as contradições que lhes são inerentes. A busca pela transcendência da mera constatação do fato para a reflexão sobre a prática situava-se como um dos desafios postos à prática pedagógica docente-discente.

Passamos a entender que não há dissociação entre ensino e aprendizagem, que não é possível afirmar que ensinamos algo a alguém quando esse alguém, efetivamente, não

⁴ Ad-miração assume a compreensão de Freire (1988) de olhar para o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, separando a subjetividade da objetividade. No caso, tomar distância da nossa prática, separando a subjetividade da objetividade.

aprendeu. Com apoio em referenciais freireanos passamos a compreender que a prática pedagógica docente-discente que se pauta pelo processo de ação-reflexão-ação tende a considerar a aprendizagem como elemento central do ensino. Sustenta-se na participação dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer e reconhecer as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero e de pessoa, sem reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão. Revela o compromisso com o desempenho escolar dos/as estudantes, ao tempo em que leva em conta o desenvolvimento integral dos sujeitos e reconhece que no modelo societário em que vivemos as oportunidades não são iguais para todos/as, posto que as condições não são as mesmas.

Nossa experiência profissional tem se enriquecido por elementos basiladores dos processos de pesquisa que realizamos e, estes, por sua vez, vêm contribuindo sobremaneira para o exercício reflexivo da nossa profissão. Nos estudos realizados no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC) – “Escola Pública e Vontade Política. Icapuí-CE: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora?” -, examinamos a escola pública sob o ângulo da possibilidade de sua existência, de sua construção, uma escola que, existindo para o povo, correspondesse aos seus interesses.

A escola pública, como escola do povo, seria uma escola cujo saber tornasse a todos/as aptos e socialmente reconhecidos/as e legitimados/as para a convivência social, o trabalho e a arte de viver humanamente; uma escola que, em vez de reforçar as diferenças, reafirmasse a coletivização, princípio básico para a elevação cognitiva, cultural, espiritual e estética, mediante o ensino e a aprendizagem (BRAGA, 1998).

A luta em favor da qualidade social da educação é para que a escola se constitua num espaço-tempo de garantia do direito à educação, que só se materializa com a aprendizagem dos/as estudantes. Para tanto, a prática pedagógica docente-discente carece da busca pela superação de condicionamentos a processos, práticas e rituais excludentes, com vistas à inclusão incondicional de crianças e jovens, sem distinção de classe social, cor, gênero, etnias ou credo religioso, algo que pressupõe formação técnica, pedagógica, humana, política e engajamento dos/as professores/as no coletivo.

Uma análise do percurso histórico-educacional brasileiro revela uma tendência: a fragilização, do ponto de vista da aprendizagem dos/as estudantes, a cada iniciativa de inclusão das massas populares na escola pública. Segundo Frigotto (2010, s/n), “A escola pública se alarga, faz tudo, menos o que lhe é específico”, assegurar a socialização e construção de conhecimentos, o que nos leva a considerar que, diante da impossibilidade de modificar a sociedade de forma radical, é possível admitir que há espaços de mudança

fundamentais que fazem parte da agenda dos/as educadores/as críticos, entre eles a prática pedagógica docente-discente e o currículo.

Os estudos de Santiago (1990, 2007) acerca do uso do tempo curricular revelam que as práticas curriculares vêm se constituindo como resposta contrária aos interesses das crianças populares, tanto do ponto de vista da estrutura organizacional, cujo foco nos anos 1990 se dava mais na ampliação de matrículas, quanto em termos do desperdício que práticas pedagógicas rígidas e mecanizadas geram, constituindo-se em “rotinas rotineiras”, marcadas “pelo conteúdo e forma trabalhados nas condições existentes, mostrando o insucesso como produto da ação educativa com a população presente na escola pública” (SANTIAGO, 1990, p. 114).

Em larga medida, a prática pedagógica docente-discente tem sido submetida à lógica produtivista com ênfase nos processos de avaliação de resultados. Referida lógica prima pela busca de certos padrões de qualidade, revelados pela melhoria dos indicadores educacionais, apontados como resultados nas avaliações externas, em detrimento de princípios balizadores de uma formação integral dos/as estudantes. Uma possibilidade de superação desse perfil de qualidade, assumindo feições emancipatórias, é a qualidade negociada. A noção de qualidade negociada é tratada por Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2009), segundo os quais os processos de avaliação - a realizada em sala de aula, a da instituição escolar e a das redes de ensino -, se conduzidos de forma articulada e em favor e com a comunidade escolar se coadunam com uma perspectiva de educação libertadora. Para o/as autor/as,

[...] não se trata de expor a comunidade escolar à crítica da sociedade para que, vexada, procure melhorar suas práticas. Essa forma de atuar esconde a responsabilidade do próprio poder público, dos governos, pela situação em que se encontram os sistemas de ensino. Também não se trata de eximir a comunidade das escolas da responsabilidade pela demanda de suas condições de trabalho e por responder eficazmente ao atendimento destas demandas, desenvolvendo um trabalho de qualidade para as crianças e jovens que acodem ao sistema educacional (FREITAS et. al. 2009, p. 69).

O comprometimento dos gestores públicos com a busca por soluções para melhorar a qualidade de ensino mantém uma estreita relação com a formação desses agentes, salvo raras exceções, desencadeando, assim, uma qualificação em cadeia sobre todos os níveis de comprometimento dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Uma educação humanizadora, na perspectiva da multidimensionalidade do ser humano, considera que é inerente à função social da escola ajudar o/a estudante a adquirir o saber científico, conhecimento especializado ou conhecimento independente do contexto, mas

não se restringe somente a isso (YOUNG, 2009). Entendido como um tipo de conhecimento desenvolvido para fornecer generalizações e que reivindica universalidade, este tipo de conhecimento “fornece a base para fazer julgamentos e é usualmente, mas não unicamente, associado às ciências [...]. É, pelo menos potencialmente, adquirido na escola” (YOUNG, 2009, p. 48).

Um olhar comparativo sobre a função social da escola na vida do ser humano, individualmente, e para as sociedades humanas permite vislumbrar as duas possibilidades - reprodução ou provisão de condições que possibilitam a inovação e a mudança, levando-nos a pensar com Young (2009, p. 55) que “sem as escolas, cada geração ou cada sociedade teria de começar do zero ou permanecer em grande parte inalterada por séculos”. Do ponto de vista da dimensão subjetiva dos sujeitos humanos, compreendemos que a escolarização sozinha não muda a realidade dos/as estudantes, entretanto, sem ela, com menor propensão, a realidade dos/as estudantes muda.

A prática de ensinar-aprender, se pensada numa lógica que favoreça os grupos subalternizados, demanda um currículo arrimado na revisão das concepções de educação, de projeto societário, de aprendizagem voltados para um pensar-fazer humanizador. Paulo Freire nos lembra que, se vivenciada de forma autêntica, essa prática se constitui como “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (1996, p. 7).

A constatação de que a grande maioria dos segmentos populares se encontra, hoje, dentro do sistema formal de ensino nos leva a reconhecer que as formulações e as práticas de Paulo Freire podem ser uma referência importante para a prática pedagógica docente-discente, pelas aproximações do educador pernambucano com o contexto social, histórico, cultural e geográfico em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens do Nordeste brasileiro⁵.

O reconhecimento de que Paulo Freire formulou um pensamento engajado num tempo e realidade histórico-culturais e que sua práxis pedagógica é proponente de uma prática pedagógica docente-discente emancipatória nos encaminha para assumir a concepção de escola pública ancorada na esperançosa busca crítica de um projeto educativo humanizador.

⁵ Viver na “infância triste”, na “adolescência amarga” e, posteriormente, compreender por que teve fome e por que teve dor (FREIRE; GUIMARÃES, 1982) são marcas do que pensou, escreveu e fez Paulo Freire (ROSAS, 2003). Mesmo compreendendo que a relação existência-produção teórica não se dê de forma linear, concordamos com Agostinho Rosas, quando considera que, em sua pedagogia humanizadora, Paulo Freire “descreve critérios com os quais certifica sua própria inserção no mundo” (2008, p. 150), levando-nos a perceber nessas vinculações uma coerência sustentadora de um alicerce político-pedagógico para a escola daqueles que têm uma infância triste, daqueles que têm uma adolescência amarga.

Para uma escola que não exclui a dimensão contraditória da natureza humana e tem como referência o projeto social, histórico, faz-se necessário compreender o que a caracteriza, os elementos presentes num currículo progressista e que características assume a prática pedagógica docente-discente humanizadora.

As dimensões antropológica, pedagógica e ético-política da humanização em Paulo Freire, materializadas pela historicidade, pelo diálogo e pela autonomia permitem explicitar o conteúdo explicativo da prática pedagógica docente-discente, a partir do Ciclo do Conhecimento, que se apresenta em dois momentos dialeticamente articulados: o momento da produção de um conhecimento novo e o momento em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido (SHÖR; FREIRE, 1986). Paulo Freire (1996, p. 28) assim conceitua o Ciclo do Conhecimento ou Ciclo Gnosiológico:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Os momentos que compõem o Ciclo do Conhecimento nos oferecem elementos para analisar a dinâmica da prática pedagógica docente-discente na perspectiva humanizadora de Paulo Freire, orientada pelas questões: o que o/a professora e os/as estudantes sabem, aprendem e reaprendem? Como o/a professor/a e os/as estudantes aprendem e reaprendem? Para que o/a professora e os/as estudantes aprendem e reaprendem?

A dinâmica posta pelo movimento do trabalho educativo com que se apresenta a relação ensinar-aprender nos permite sistematizar a questão central da pesquisa: como se materializam na prática pedagógica docente-discente, como dinâmica da relação ensinar-aprender, os elementos constituintes da humanização na perspectiva de Paulo Freire?

Algumas desconfianças sobre a questão em estudo foram geradoras do nosso pressuposto, entre elas, a compreensão de que a elaboração de Paulo Freire se deu a partir de contextos reais em que ele viveu; isto nos leva a conceber que não se deva repeti-lo ou repetir os seus pressupostos, tais como eles foram postulados em um dado contexto histórico, e sempre a partir de determinadas realidades, mas reinventá-lo, contextualizar as suas contribuições e fazer nosso percurso em direção à escola regular.

Para compreender a materialidade de traços da humanização presentes no pensamento de Paulo Freire, direcionamos nosso olhar para a prática pedagógica docente-discente, o que nos encaminhou para a escola e, com maior ênfase, para a sala de aula, sem, contudo, desconsiderar a dimensão macro.

A vivência profissional no Estado do Ceará e o estudo documental, de modo particular, do conjunto de diretrizes teórico-práticas da Secretaria da Educação (SEDUC) mostraram a adesão do Município de Ipueiras-CE aos princípios freireanos.

Uma iniciativa considerada foi o estudo do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. O livro foi escolhido como objeto de sessão de estudo durante a formação continuada, no ano de 2006, dos/as professores/as de Ipueiras, por se constituir num diálogo com e sobre a prática pedagógica. A escolha se deu pela equipe de supervisores escolares, a Diretora de Ensino e a assessora pedagógica da Secretaria da Educação⁶.

As desconfiças foram ampliadas, levando-nos a pressupor que traços da humanização na perspectiva de Paulo Freire podem ser revelados na prática pedagógica docente-discente vivenciada na escola pública de Ipueiras-CE.

Para compreender o sentido e o significado de uma prática pedagógica docente-discente, que carregasse a possibilidade de contribuir com a humanização dos sujeitos humanos, optamos por analisar as ações e as relações que expressam os elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente vivenciada no ensino fundamental da escola pública de Ipueiras-CE, constituindo-se, assim, no objetivo geral da pesquisa.

Decorrente desse propósito, buscamos: (a) examinar as concepções de humanização e currículo norteadoras da prática pedagógica docente-discente com traços freireanos; (b) analisar as práticas pedagógicas de professores/as e de estudantes, em termos da dimensão humanizadora do pensamento de Paulo Freire; (c) analisar a dinâmica da sala de aula, em termos de um saber-fazer humanizador com vistas à aprendizagem dos/as estudantes e ao seu desenvolvimento integral.

⁶ Permanecemos nessa função, em Ipueiras, no período de janeiro de 2005 a abril de 2006. Posteriormente, incorporamos um grupo de assessoria ao Programa de Reestruturação Curricular da Secretaria de Educação e Ação Social da Prefeitura Municipal de Fortaleza, de onde saímos, em março de 2008 para cursar o doutorado.

Método de investigação: caminhos teóricos e epistemológicos

Para compreender como ganham vida na prática pedagógica docente-discente os elementos constituidores da humanização na perspectiva de Paulo Freire, partimos do entendimento de que a ciência é uma forma de expressão da busca pelo conhecimento da realidade, que se encontra imbricada nas relações sociais de produção.

Essa leitura sustenta nossa opção por uma abordagem que vislumbra a transformação social em detrimento da adaptação. A opção pela compreensão e mudança da realidade como horizonte epistemológico-político não prescinde do reconhecimento da historicidade dos processos sociais e dos conceitos, da identificação das condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e da revelação das contradições sociais. Na realidade,

[...] o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. [...] As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória (MINAYO, 2008a, p. 14).

A compreensão de que a ciência resulta, em grande medida, da atuação humana no mundo não nos exime de reconhecer que em certos campos da atuação humana, convenções e arbitrariedades são estabelecidas por seres humanos, em nome da ciência. No campo específico dos conteúdos veiculados pela instituição escolar, por exemplo, perguntamos se há argumentos plausíveis para assumirmos a veiculação dos conhecimentos eruditos, em detrimento dos conhecimentos populares acerca da natureza e da vida, critério que nos conduz a fazer uso de uma abordagem qualitativa.

A leitura crítica da sociedade moderna, feita por Santos (2005), considera o tensionamento existente entre o avanço da ciência e da técnica e o processo de humanização. Reconhece que superamos a separação de sujeito e objeto posta pela modernidade e chegamos, na pós-modernidade, à indissociável relação entre sujeito e objeto, uma vez que todo conhecimento é autoconhecimento - o objeto é a continuação do sujeito por outros meios - e todo conhecimento emancipatório - ele não descobre, cria. Trata-se de inteligir sobre “um conhecimento compreensivo e íntimo, que nos une pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2005, p. 84).

Revisitar a sala de aula movida pela curiosidade epistêmica significou vivenciar um encontro original entre a estudante, a supervisora pedagógica, a orientadora educacional e a formadora que assumiram certo nível de acúmulo teórico-crítico diante da lógica de produção destrutiva do capital, que tem o mercado como parâmetro e não reconhece a sociedade, mas indivíduos em competição. Nesse sentido, compreender a prática pedagógica docente-discente que se realiza na sala de aula é admirá-la sob o ponto de vista do par dialético reconhecimento-estranhamento.

Compreendendo que a pesquisa educacional se constitui como atividade humana, o estudo empreendido assume um caráter transformador, pelo compromisso de buscar na própria realidade os elementos de entendimento de um processo educativo em seus condicionantes.

Assumir posturas mais flexíveis, recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares, retratar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo educativo e tomar medidas para controlar nossa subjetividade (GATTI; ANDRÉ, 2010) são ações que justificam o uso da pesquisa qualitativa como sendo necessária à aproximação significativa do real.

Para conhecer as especificidades inerentes à prática pedagógica docente-discente na perspectiva humanizadora, para melhor compreendê-la, adotamos a fenomenologia e a dialética como enfoques balizadores do desenvolvimento do pensamento e da prática na abordagem da prática pedagógica docente-discente, posto que analisamos o fenômeno, colocando-o na relação com a totalidade.

Assim, nos apoiamos nos fundamentos da perspectiva fenomenológica e dialética: tanto pela busca de significados presentes na prática pedagógica docente-discente vivenciada na escola pública, considerando linguagens, símbolos, práticas, relações e coisas, com foco na subjetividade dos sujeitos envolvidos (MINAYO et. al., 2008), como pela busca de apreensão do movimento da escola em sua dinâmica singular e nas múltiplas relações que estabelece com o contexto social, por entendermos que a materialização de um mundo mais humano não prescinde da inserção de professores/as responsáveis, do ponto de vista social, pedagógico e político na “luta em favor da escola pública séria, competente, politicamente lúcida, alegre” (FREIRE, 2001a, p. 126).

A perspectiva compreensiva e interpretativa de como se dão as relações e as dimensões na prática pedagógica docente-discente no chão da sala de aula do ensino fundamental demandou ao estudo um enfoque fenomenológico (REZENDE, 1990; MINAYO et al., 2008).

Ao trabalharmos com as múltiplas relações entre o que ocorre dentro da sala de aula e fora dela, buscando apreender o movimento da escola, em sua dinâmica singular, uma vez que ela não está isolada do todo, assumiu nuances da perspectiva dialética (FREIRE, 1988; 2001b; VÁSQUEZ, 2007; GATTI, 2006; MINAYO, 2008b).

Para Rezende, o homem e o mundo mantêm um “relacionamento existencial dialético” (1990, p. 36), uma vez que cada um tem sua complexidade e estrutura própria, mas fazem-se uno. Como um não pode ser compreendido sem o outro, a dialética é parte da própria estrutura do fenômeno, assentimos com Cordeiro (2006, p. 100), ao escrever que “a fenomenologia permite fazer um caminho metodológico que deixa as marcas dos pés dos caminhantes”.

A pesquisa educacional numa perspectiva histórico-dialética aponta para a construção de conhecimentos, a partir de uma multiplicidade de enfoques, em um fluxo histórico, contínuo, permeado de rupturas e contradições (GATTI, 2006). A busca pela compreensão de como se explicita na prática pedagógica docente-discente, os traços da humanização em Paulo Freire se revelam como temática que toma a escola pública de Ipueiras-CE como lugar para estudo, fazendo vinculações com a totalidade, de forma contextualizada.

A apreensão e a compreensão da realidade da escola pública implicaram situá-la na realidade de Ipueiras-CE como processo histórico, dinâmico, e reconhecê-la como prática social empírica, marcada pela provisoriedade e potencial transformador dos indivíduos que a ela acorrem, bem como espaço de realização da crítica das ideologias.

Aliar as duas vertentes epistemológicas - fenomenologia e dialética - é assumir que “é pragmaticamente defensável que no presente estágio do desenvolvimento do conhecimento humano, e de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a unidade dos paradigmas, a fim de fazer avançar o conhecimento humano (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007).

Um estudo de caso do tipo etnográfico

Nosso interesse pela singularidade da prática pedagógica docente-discente humanizadora, à luz da práxis pedagógica de Paulo Freire, delineada no capítulo 1, nos levou a querer melhor compreendê-la e explicitá-la. Para tanto, reconhecemos que um objeto situado no âmbito da ciência da educação traz em si contingências próprias, posto que educação “... diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógicas junto a setores

populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação” (GATTI, 2002, p. 61).

A educação é uma área interdisciplinar, cuja fragilidade manifesta na definição da área, possivelmente, decorre da circulação de conhecimentos, práticas e políticas no seu entorno, como pensa Charlot. Segundo esse autor, a disciplina educação ou ciências da educação é

[...] um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p. 9).

Esse entendimento do campo educacional é decorrente da ideia de que a educação, em si, é caracterizada, também, pela interdisciplinaridade, pois se constitui, ao mesmo tempo, em processo de humanização, de socialização e entrada numa cultura de singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular (CHARLOT, 2006, p. 9).

A interpretação do contexto, o reconhecimento de que o conhecimento não é algo que se encontra acabado, mas se dá pela busca ativa para chegar à descoberta, a interpretação em contexto, a revelação da multiplicidade de dimensões das ações e relações presentes no cotidiano da aula no ensino fundamental, a variedade de fontes de informação, o reconhecimento da nossa experiência como elemento importante para o estudo favoreceram apresentar pontos de vista diferentes, de modo que o leitor possa chegar às suas conclusões e decisões (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Desvelar os meandros que envolvem a sala de aula com ênfase na prática pedagógica docente-discente nos impeliram a fazer uso de uma abordagem etnográfica, pela identificação e “análise da heterogeneidade na vida escolar. As outras vertentes analisam a natureza causal do fenômeno” (CARVALHO, 2010, p. 128). No nosso caso, queríamos saber como se materializavam, na prática pedagógica docente-discente, pressupostos antropológicos, pedagógicos e ético-políticos da humanização de Paulo Freire, em termos das ações e relações estabelecidas entre professores/as-estudantes-conhecimento.

Essa escolha nos levou a reconhecer que “a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos *culturais*, como os *valores*, que caracterizam o *mundo vivido* dos sujeitos” (TRIVIÑOS, 2008,

p. 48. Grifos do autor), bem como a realidade histórica da escola que os influencia e é por eles influenciada.

A adoção de princípios inerentes ao estudo de natureza etnográfica se deu pela possibilidade de viabilizar a reflexão crítica acerca dos elementos que fundamentam e configuram uma prática pedagógica docente-discente, analisando suas reais contribuições para a construção de processos de humanização das pessoas. Afinal, reconhecemos com Gamboa (2007, p. 90) que

[...] os enfoques etnográficos e fenomenológicos destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação e, em contrapartida, limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu “reducionismo matemático”, embora os aceitem apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos.

Observar, compreender e interpretar fenômenos que ocorrem numa escola, como se dá o mundo vivido, no âmbito da sala de aula, mas não se restringindo a ele, são ações que nos permitem enveredar por um estudo de caso. As condições que nos levam a fazer esse reconhecimento se baseiam em André (2009), pois observamos e analisamos um sistema bem delimitado, uma escola pública de um município cuja política educacional apresenta vinculações com as concepções de Paulo Freire; buscamos compreender a escola como uma unidade e, ao mesmo tempo, estivemos atentos ao seu contexto e às suas inter-relações com a Secretaria da Educação; nos detivemos sobre a dinâmica de duas salas de aula em seus movimentos para melhor apreender a unidade escolar em ação, sob o ponto de vista da prática pedagógica docente-discente.

Reconhecemos que para quem trabalha com estudos de casos, as “várias” leituras são, apenas, versões distintas do mesmo fenômeno e o pesquisador busca, através dessa multiplicidade de fontes, construir “uma” versão mais compatível com as tensões e as convergências próprias do convívio humano. Nesse sentido, tomamos professores/as, estudantes, diretor, coordenadora pedagógica, inspetor escolar e secretária de educação, como sujeitos da história e do conhecimento, personagens que serão evidenciados no capítulo 2.

Por entendermos que a prática pedagógica docente-discente se configura como um construto da interação social no contexto escolar reconhecemos, com base em Farias (2006), que os/as professores/as vivem e fazem cotidianamente a escola, com a experiência de vida pessoal e profissional que possuem. Essa experiência, por sua vez, é constituída pelo

repertório de recursos cognitivos e simbólicos com que interpreta e orienta a ação no contexto em que ocorre. Sua prática é recortada por lógicas que, por vezes, reforçam ou se opõem às regras que definem e legitimam a organização escolar.

Para compreender a prática pedagógica docente-discente humanizadora em sua complexidade, enveredamos no desenvolvimento da prática investigativa partindo de elementos norteadores como as questões elaboradas a partir do Ciclo do Conhecimento: o que o/a professora e os estudantes sabem, aprendem e reaprendem? Como o/a professora e os estudantes aprendem e reaprendem? Para que o/a professora e os estudantes aprendem e reaprendem? As respostas possíveis ao nosso alcance de compreensão foram tecidas respectivamente pelos pares dialéticos: memorização mecânica e problematização do conhecimento; silenciamento e pronúncia; autonomia e heteronomia.

Considerar que a detecção de lacunas faz parte do labor científico, que não prescinde da invenção, da ratificação de caminhos, do abandono de certas vias e do encaminhamento para direções privilegiadas foi outro elemento considerado no percurso de busca pelo atingimento dos objetivos propostos. Nesse sentido, aceitamos os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestimo-nos da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008a; MINAYO, 2008b).

A organização do texto

A dinâmica investigativa constou de três momentos distintos: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise dos dados (MINAYO, 2008a); no entanto, essa trajetória não se deu de forma linear, mas dialeticamente articulada e explicitada na organização do texto, que se encontra estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Humanização: ponto de partida e de chegada do currículo e da prática pedagógica docente-discente” se constitui na culminância da pesquisa teórica, no formato de elaboração do quadro de ideias que sustentam a compreensão de humanização presente nas obras de Paulo Freire: *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), *Pedagogia do Oprimido* (1988), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000a), *Professora sim, tia não* (2000b), *A Educação na Cidade* (2001a), *Educação como Prática da Liberdade* (2007), *Ação cultural para a liberdade* (2006). Livros em diálogo com Ira Shör: *Medo e ousadia*

(1986); com Antonio Faundez: *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), com Sérgio Guimarães: *Sobre educação: diálogos* (1982). Estudos que tomam Paulo Freire como referencial: Santiago (1988, 2007); A. Rosas (2008); Mendonça (2008); Patrocínio Freire (2010); Souza (2009).

Faz parte desse capítulo, ainda, a sistematização de marcos teóricos em torno das categorias currículo e prática pedagógica. Para situar a contribuição de Paulo Freire nas teorias progressistas de currículo, recorreremos às produções de Forquin (1996); Sacristán (2000); Young (2009); Arroyo (2006); Saul (1990), Santiago (1990, 2007); Ferraço (2010). A compreensão de prática pedagógica se deu a partir do estudo de obras de Paulo Freire anteriormente mencionadas, de Souza (2009) e Santiago (2000a, 2006).

O segundo capítulo, que tem como título “Metodologia da pesquisa: o caminho trilhado na busca pelo conhecimento” delinea o campo, a aproximação com a escola e o contexto das salas de aula observadas e detalha como se deu a coleta, a organização e o tratamento dos dados, bem como a caracterização dos sujeitos, a definição dos instrumentos de coleta, que teve como “chave de leitura” da prática pedagógica os pressupostos da humanização e o Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire, abordado a partir de obras citadas anteriormente. A organização e a análise dos dados se deu pela contribuição de Bardin (2008), no que concerne aos elementos estruturantes da análise temática.

O terceiro e o quarto capítulos versam sobre a organização e o tratamento dos dados coletados na pesquisa de campo. O terceiro capítulo, intitulado “Ciclo da leitura de textos e contextos: ações e relações que permeiam a prática pedagógica docente-discente” analisa o Ciclo da leitura de textos e de contextos, evidenciando o “que” e “como” o/a professor/a e os/as estudantes sabem, conhecem e reconhecem. Nesse percurso, encontramos que tanto há uma valorização do conhecimento escolar, em termos de superação, no sentido da ampliação, não de ruptura do conhecimento popular, quanto a preocupação com a formação de valores e atitudes, aproximando-se da perspectiva da construção do conhecimento, em detrimento da memorização mecânica. A organização do espaço-tempo da sala de aula, quando voltada para a problematização do conhecimento, contempla preparação, efetivação e acompanhamento da prática da leitura-escrita de textos e de contextos, elementos fomentadores da criação de um clima de produção criativa, como a tarefa escolar, que se constitui como elemento avaliativo importante no processo de ensinar-aprender.

O quarto capítulo intitulado “Práticas participativas como mediação da leitura de textos e de contextos: contribuições para a construção da autonomia dos sujeitos humanos” faz uma abordagem quanto aos espaços dos quais o/a professor/a e os/as estudantes

participam, de como o/a professor/a e os/as estudantes participam e qual o significado e qualificação dessa participação. Encontramos formas de interação vivenciadas no âmbito da sala de aula voltadas para o protagonismo dos/as estudantes como sujeitos de pronúncia e não de silenciamento, que a curiosidade gera conhecimento, que o acolhimento à diversidade de saberes e de formas de aprender contribui para o empoderamento dos/as estudantes como exercício permanente da autonomia.

Por fim, nas considerações finais, apontamos sínteses do estudo, em termos das aproximações entre a prática pedagógica docente-discente e as concepções e as práticas humanizadoras de Paulo Freire, em termos da leitura de textos e de contextos, que se apresenta em processos de leitura-escrita que abarcam o social, o cultural e o humano.

A leitura, nas salas de aula observadas, se constitui e institui como atitude de respeito, curiosidade, autoria, empoderamento; como ato de experiência existencial, suscitando a compreensão de que o ser humano como leitor do mundo se move ininterruptamente de forma objetiva e subjetiva, levando-nos a concluir que no pensamento de Paulo Freire encontram-se elementos de análise que substanciam a vivência de uma prática pedagógica comprometida com a humanização do sujeito e permitem melhor dialogar com os desafios que se apresentem na prática pedagógica que se desenvolve na escola pública.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Paulo Freire

CAPÍTULO 1 HUMANIZAÇÃO: PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas.

Paulo Freire.

Humanização na perspectiva de Paulo Freire ganha centralidade nesse trabalho, uma vez que transversaliza a elaboração teórico-prática do autor e é marca singular do seu exercício de coerência, pois ao vivenciar o processo de viver-criar-viver perspectivas educacionais humanizadoras, criador e criatura se confundem⁷. Por isso, para compreender os conceitos, temas e noções expressos na singularidade dessa contribuição, revisitamos sua obra e produções sobre o autor que revelam a atualidade do seu pensamento, no ritmo e movimento de atualização do mundo, com destaque para o papel da educação libertadora que continua sendo o de “potencializar o dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão-ação na busca pela concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo” (ZITKOSKI, 2008, p. 211).

De outro modo, procuramos aprofundar o conhecimento do pensamento freireano com foco na humanização procurando elementos que contribuem com a análise do currículo e da prática pedagógica docente-discente.

Como propõe a epígrafe, Paulo Freire vincula a constituição da humanização à superação das condições de alienação e exploração em que se encontram os seres humanos. A humanização dos sujeitos humanos pressupõe a humanização do mundo em que vivem. Por decorrência, homens e mulheres mais humanizados/as, possivelmente, empreenderão esforços para a constituição de uma sociedade mais humanizada.

A compreensão de humanização, sob a ótica de Paulo Freire, é feita a partir de três perspectivas: antropológica, que reconhece a historicidade como produção humana; pedagógica, que considera o diálogo como mediação entre sujeitos históricos; e ético-política, que considera a autonomia como expressão do concreto pensado do devir humano.

⁷ Nossa compreensão se coaduna com a de Apple, que reconhece em Paulo Freire “um modelo de combinação de teoria e prática numa práxis pedagógico-política, e como modelo de um verdadeiro ser *humano*” (1998, p. 25. Grifo do autor). Humanizando-se, Paulo Freire produz teorias sobre práticas; vivenciando práticas refletidas, humaniza-se.

A compreensão freireana de que os homens e as mulheres têm direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa em torno da constituição de um currículo e uma prática pedagógica que contribuam com o processo de humanização dos seres humanos e do mundo em que vivemos.

A humanização é, portanto, o fundamento com o qual nos propomos a analisar como o pensamento freireano ganha vida nas relações entre professor/a e estudantes, entre estudantes e estudantes, mediadas pelo conhecimento, no espaço-tempo da sala de aula, dando materialidade ao currículo, em termos da materialização de políticas do conhecimento na escola e na sala de aula.

Essa perspectiva corrobora com a análise feita por Fávero (2008)⁸, segundo o qual Paulo Freire contribuiu com um “método de conhecimento, um processo de conhecimento, uma nova teoria do conhecimento, um sistema de educação popular”. Essa contribuição, a nosso ver, pode ser tomada como sustentação teórica da prática pedagógica que se desenvolve na escolarização regular, foco do nosso estudo.

Nesse contexto, consideramos ser possível delimitar o Ciclo do Conhecimento como constituinte da prática pedagógica docente-discente com traços humanizadores e bússola das nossas análises, de modo que este capítulo tem como objeto as concepções de humanização e de currículo e de prática pedagógica docente-discente com traços freireanos.

1.1 Sentidos da humanização a partir de Paulo Freire

Ser humano e agir humano: há um sentido de humanidade, que é construído historicamente, considerando a questão espacial e temporal. Perguntamos, então: quais os sentidos atribuídos à humanização na contribuição teórico-prática de Paulo Freire? Que princípios e características apresenta? Quais os traços da pedagogia da humanização e seus desdobramentos para a prática pedagógica?

Como processo, a humanização se explicita na dinâmica em que o homem se constitui projeto de humano em contínua busca de tornar-se, de vir a ser; no movimento que trata a sociedade como o real que ela é, mas, sobretudo, pelo que ela poderá vir a ser, a partir da leitura de mundo que fazamos dela e das mediações empreendidas para superá-las. Homem e

⁸ Trecho da fala proferida no GT Educação Popular durante a realização da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2008, no GT Educação Popular. Esse posicionamento converge para a compreensão de Pedro Pontual que, no mesmo espaço, durante a 33ª Reunião Anual da ANPEd, no ano de 2010, fez referência à educação popular como uma epistemologia das camadas populares e não, somente, como a educação voltada para as camadas populares.

sociedade em processo de constituição histórica, potencialmente, se humanizarão no devir de uma vida densamente humana.

A humanização se configura no pensamento freireano como versão parcialmente construída da dignidade individual e coletiva, posto que o ser humano e a sociedade não são; o ser humano e a sociedade estão sendo. As relações sociais não se dão de forma natural, mas são marcadas pela culturalidade e historicidade do ser humano, levando ao entendimento de que o ser humano é um ser de comunicação, que recorre ao diálogo como caminho para a sua pronúncia no mundo, com vistas à realização de sua vocação ontológica do Ser Mais.

A transformação do mundo não prescinde da transformação das pessoas, cuja presença no mundo pode torná-lo mais ou menos humanizado, a partir da consciência e da ação social. Afirmar a humanidade como condição comum aos seres humanos é “responder à indagação referente à posição de cada sujeito no mundo” (FREIRE, 2010, p.180-1).

Nem toda atividade humana confirma e reafirma a natureza humana de sujeitos situados, sabedores de sua situação. A multiplicidade de relações de dominação e subordinação, decorrente da existência de grupos hegemônicos e grupos subalternizados, suscita a compreensão de que toda atividade do ser humano é humana, mas nem toda atividade humana é afirmadora do Ser Mais.

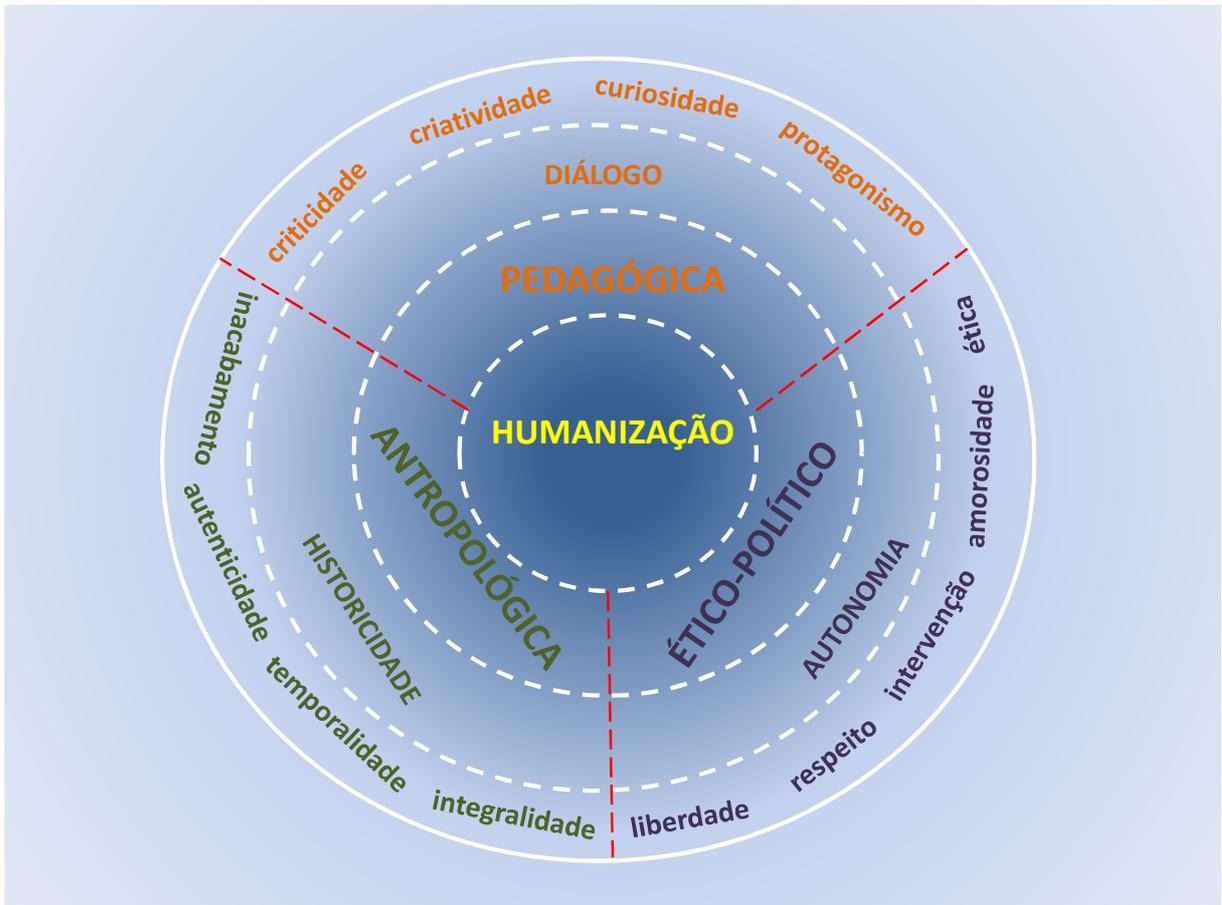
A humanização numa perspectiva ontológica e histórica implica reconhecer a desumanização também como viabilidade que se apresenta ao homem como ser no mundo e com o mundo, num contexto real, concreto, sustentador da negatividade da sua condição de ser de decisão, um sujeito autônomo. Humanização e desumanização são possibilidades postas ao homem, tanto pela realidade histórica em que vive, como pela possível tomada de consciência da sua inconclusão, que aponta a transformação como horizonte a ser perseguido. Para Paulo Freire, a vocação dos homens e das mulheres se encontra na humanização, pois a própria existência de condições objetivas de vida em sociedade que o desumanizam, o impelem a enveredar em um movimento de luta para superá-las (FREIRE, 1988).

Paulo Freire desenvolveu um pensamento teórico-filosófico que se expressa no movimento de diferentes dimensões: antropológica, pedagógica e ético-política. A dimensão antropológica enfatiza a historicidade como elemento sócio e culturalmente construído pelo ser humano; a dimensão pedagógica atribui ao diálogo o caráter de mediação na dialética ação-reflexão-ação; a dimensão ético-política compreende a autonomia como expressão do concreto pensado do devir humano.

O rigor dialético das elaborações freireanas se faz sentir com tal nível de intensidade que os conceitos de historicidade, diálogo e autonomia, mesmo despontando com maior vigor

numa ou noutra abordagem, são trançados de maneira a que se torne difícil tratar os outros conceitos de forma tangenciada. A leitura que fazemos da elaboração do educador pernambucano sobre humanização é expressa na figura a seguir.

FIGURA 1 - Dimensões da humanização em Paulo Freire



Fonte: produção da autora, 2010

De um lado, o entendimento da historicidade humana no seu processo de busca por Ser Mais, elemento fundante da compreensão freireana de humanização, ajuda a compreender os processos de educabilidade, mediados pelo diálogo, como possibilidades de contribuição para que o ser humano se constitua um sujeito crítico e consciente de suas possibilidades de atuação na realidade, elementos constituidores da sua autonomia. Por outro lado, analisar a autonomia como produção subjetiva e social, marcada pelo movimento contínuo de ação-reflexão-ação, nos impele a reconhecer sua contribuição para delinear a prática pedagógica humanizadora como *quefazer* humano.

1.1.1 Dimensão antropológica da humanização em Paulo Freire

A dimensão antropológica de Humanização em Paulo Freire se inscreve na visão de homem concreto que vive num contexto histórico e datado, cuja natureza é gestada na própria história, da qual se torna sujeito e objeto, ou seja, o sentido de humanidade é construído historicamente. O autor enfatiza essa compreensão quando se refere à natureza humana: “O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um ‘a priori’ da História” (1996, p. 36).

Essa compreensão se explicita pela necessidade da busca do Ser Mais, entendido como ir além do só ser; é partir do reconhecimento da condição de sujeito histórico, que transita da “fronteira entre o ser e o nada ser” para a “fronteira entre o ser e o Ser Mais”, tendo como horizonte a libertação (FREIRE, 1988, p. 94). Potencialmente, o ser humano tem a condição de superar sua condição de nada ser (dominação), passando pela condição de só ser (massificação), para atingir patamares de Ser Mais (humanização).

Assumir o tempo em que vive, nele se inserindo, é uma tarefa histórica do ser humano que pressupõe compreender a história como possibilidade e não como determinação. Dizer que a história é possibilidade, dialeticamente é afirmar a sua impossibilidade. Assim sendo, a constituição do futuro se faz com as mudanças no presente (FREIRE, 2001a). Mudanças que delinham o percurso histórico do ser humano e da sociedade em que ele vive.

A busca pela liberdade e autonomia se apresenta como afastamento da dominação e da heteronomia e o exercício de aproximação da autenticidade, em detrimento da busca de correspondência das expectativas e definições advindas de outros. Nessa direção, a literatura freireana aponta argumentos em favor do respeito à autêntica linguagem das camadas populares, ao afirmar que “não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos, uma vez que não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia” (FREIRE, 2001a, p. 46). Além disso, a leitura do mundo que cada sujeito humano faz constitui-se numa singularidade a ser considerada numa lógica de compreensão e ação humanizadora (FREIRE, 2001a).

A lógica dominadora investe na invasão cultural, que se materializa como modalidade de ação antidialógica, na ótica dos/as invadidos/as, uma vez que:

[...] os invasores são autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores (FREIRE, 1988, p. 149-150).

A invasão cultural contribui para a inautenticidade do ser dos/as invadidos/as, uma vez que considera como referência os valores, os padrões e as finalidades dos seus atores, gerando dependência, imobilismo e silenciamento dos/as dominados/as que na sociedade globalizada assumem diferentes formas e expressões a cada dia, daí a importância de que as populações estejam atentas às suas expressões culturais autênticas, a exemplo de movimentos em torno de uma epistemologia do Sul⁹.

A dimensão pedagógica permite compreender que a lógica invasora se faz pela negação dos conteúdos programáticos dos/as invadidos/as e na negação a toda forma de problematização da realidade em que vivem. Por isso, “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos/as invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 1988, p. 151).

A superação desse nível de aderência, na visão freireana, se dá pela inserção crítica no mundo, via descolamento da imagem do outro, condição *sine qua non* da humanização do sujeito. Humanização que não se constitui em si mesma, mas pela criação de condições objetivas. A humanização pressupõe ações humanizadoras. Objetivá-la é transpor da condição se substantivo – humanização – para a condição de verbo - humanizar. Essa perspectiva remonta à dimensão antropológica da humanização, no sentido da historicidade. Segundo Freire (1988, p. 152),

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva.

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os estudantes cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. É um destes preceitos é não pensar.

Relações rígidas contribuem para a introjeção da autoridade exacerbada, cujo reflexo na vida profissional se faz sentir no ser humano pelo medo de exercer a sua autenticidade, mesmo em relações que considerem o seu esforço e desejo de conhecer a realidade como conteúdo, possibilidades de acesso a níveis de autonomia mais elevados.

⁹ O assunto é tratado, entre outros autores, por Garcia (2010) para quem a luta pela construção de uma epistemologia do Sul se constitui em formular um pensamento a partir da América Latina, mergulhar na América Latina numa perspectiva emancipatória – o suleamento – que convida à descolonização do currículo.

Nas perspectivas espacial e temporal em que ser humano é agir humanamente; humaniza-se ao humanizar as relações vivenciadas na prática pedagógica docente-discente. As práticas podem apresentar-se como meios provocativos à ação humanizadora, na medida em que é possível estimular o exercício autônomo de posturas autenticamente humanas na vivência mesma de processos demarcados pelo diálogo como selo do ato de conhecimento (FREIRE, 1978).

Esse pressuposto se traduz na compreensão de que o estudante possa ser protagonista da escola, de maneira que o conhecimento dos processos de aprendizagem incida em seu caráter singular e pessoal. Nessa perspectiva, o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se ensina para que as aprendizagens sejam produzidas. Essa preocupação com a aprendizagem resulta na defesa de uma ação pedagógica que privilegie diferentes modos de ensinar e de aprender, de modo que estudantes e educadores possam olhar o fenômeno educativo sob diferentes perspectivas, alterando, dessa forma, o modo como habitualmente o conceituamos (ZABALA, 2002).

A historicidade, explicitada na condição humana de sujeito inacabado, integral, autêntico, partícipe de um espaço e tempo reais são traços importantes para dialogar com a prática pedagógica docente-discente com traços humanizadores. Esses traços revelam-se em: processos pedagógicos que viabilizem a humanização gestada na própria história dos sujeitos; processo de ensino e aprendizagem que contribua com o desenvolvimento integral do ser humano; reconhecimento da autenticidade dos/as estudantes em termos das diferenças individuais, ritmos de aprendizagem, da cognição, da afetividade, da criticidade; conteúdos de aprendizagem como instrumentos para conhecer e responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes, que tome a prática social como ponto de partida e de chegada.

1.1.2 Dimensão pedagógica da humanização em Paulo Freire

A dimensão pedagógica da humanização em Paulo Freire se expressa na leitura de que o desenvolvimento do ser humano acontece num tempo e espaço que é seu: se, em condições de alienação, podem ser transformados em pessoas dependentes de outras, heterônomas, pois seu poder de decisão lhes é negado. Se em condições de humanização, podem tornar-se pessoas autônomas. Para tanto, o diálogo se anuncia como a mediação possível para que, na condição de sujeitos históricos, os seres humanos problematizem as condições em que se dá a sua existência no mundo, em termos do desenvolvimento individual e coletivo.

A esse respeito, assim se coloca Freire (1988, p. 158): “[...] Para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência”.

Ensinar a perguntar, aguçar a curiosidade e reconhecer a integralidade do ser humano são meios para o exercício da criatividade. Tais ações diferenciam a pedagogia humanizadora das pedagogias tradicionais, por reconhecerem os seres humanos como seres históricos, que se desenvolvem, se transformam, seres autobiográficos, criativo.

Segundo Rosas (ROSAS, 2008, p. 41), a criatividade faz um percurso de deslocamento de uma compreensão transcendente para uma compreensão científica, perpassando pelo debate sobre consciências ingênua e crítica, levando-o a assumir criatividade “como capacidade humana, influenciada pelas dimensões da história e da cultura”. Significa dizer que criatividade como condição da natureza humana, se materializa em ações autênticas de produção da cultura. O pensamento freireano aponta em direção à busca da autonomia do ‘pensar certo’, em termos da criação de disposições mentais inusitadas com as quais o ser humano superará a in experiência democrática (ROSAS, 2008).

A humanização, na perspectiva pedagógica da leitura de Paulo Freire, nos indica que o ser humano vive num determinado tempo, um tempo que não se reduz a um hoje que, por vezes, o esmaga. A percepção de que o tempo é multidimensional impregna as relações humanas de um sentido consequente, daí a afirmativa de Paulo Freire que o ser humano não é um ser apenas de contatos (FREIRE, 2007). Reconhecer o homem e a mulher como seres de relações, necessariamente, não significa negar os contatos, uma vez que se não houver contato, não haverá relações, entretanto, o estabelecimento do diálogo pressupõe ir além dele. Como ser de diálogo o ser humano busca a palavra verdadeira mediada pela leitura-mundo (FREIRE, 1988; 2007).

A dialeticidade implícita no diálogo, à maneira de pensar comunicação com Paulo Freire, tem como pressuposto a superação da verbosidade, diante da possibilidade de reconhecimento do outro. A compreensão do vivido e do devir humano remonta a vontade crítica de superar a compreensão de diálogo como técnica, considerando o outro não como um objeto, a partir do momento em que se apreende o homem como ser de relações.

O diálogo contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidades ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação, contributo para a humanização do sujeito. De forma análoga ao que Santiago (2007, p. 37) faz em relação às dimensões do currículo, utilizando suas

palavras, podemos dizer que a categoria diálogo “é entendida como uma relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de gerar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta”.

Ad-mirar a realidade, em termos da sua objetivação, pressupõe a aproximação e a organização dos sujeitos humanos em torno de objetivos comuns, o que propicia a construção da autenticidade grupal, que se dá pelo fortalecimento dos propósitos de recriar o mundo, tornando-o mais humano. “Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua ‘visão de fundo’, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade” (FREIRE, 1988, p. 109).

O processo dialógico propicia a compreensão de que a realidade concreta não se constitui um “mundo fechado” do qual os seres humanos não podem sair, mas que é constituída de situações, por vezes, limitadoras, as quais eles podem transformar. O reconhecimento dos limites que a realidade opressora lhes impõe pode ser o motor da ação transformadora dos homens e das mulheres.

Trata-se da descodificação da realidade que, segundo Paulo Freire, tem no diálogo o caminho para a superação do estado de imobilismo em que os homens se encontram. É nesse processo que se dá a transição do nível de consciência ingênua para a consciência crítica, vindo a atingir, posteriormente, patamares de consciência revolucionária (FREIRE, 1988).

A consciência ingênua, ou mágica, capta os acontecimentos, “emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços [...] diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem” (FREIRE, 2007, p. 113-4).

A integração com a realidade é inerente à consciência crítica que representa coisas e situações como elas se apresentam na existência empírica. Esse caráter da criticidade contribui com a intervenção consciente do ser humano no mundo, que constitui a consciência revolucionária, consciência de classe (FREIRE, 1988).

A criticidade como característica instituinte da humanização é entendida não como “uma simples fórmula ou um mero ‘slogan’. É a forma radical de ser dos seres humanos, enquanto seres que não apenas conhecem, mas sabem que conhecem” (FREIRE, 1978, p. 27) e ao conhecerem assumem a condição de sujeitos de transformação, sujeitos criativos. Do ponto de vista pedagógico, Freire (2001a, p. 112) defende que o processo dialético de afastar-se para se aproximar permite a apreensão rigorosa e crítica do objeto a ser conhecido:

No processo de produzir e de adquirir conhecimentos, terminamos também por aprender a “tomar distância” dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros. A “tomada de distância” dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos, mas esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a *raison d'être* dos mesmos.

Para Freire, o investimento em práticas rigorosas de conhecer, eivadas pela seriedade é que levam ao entendimento de que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente; implica “procurar com rigor, com humildade, sem a arrogância dos sectários demasiado certos de suas certezas universais, desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão vivas quanto delas se diz que estão mortas” (FREIRE, 2001a, p. 113).

A luta pela construção humana do ser humano e do mundo não prescinde do desenvolvimento de possibilidades de crescimento humano e social, com vistas a uma vida densamente humana, dado que “a natureza humana se constitui social e historicamente” (FREIRE, 2000a, p. 119). Essa possibilidade se dá pela organização e integração, via processo dialógico. A transição que fazem pelos estágios de imersão, emersão e inserção não se dá de forma individual, mas na classe social a que pertencem.

No processo de imersão, os homens se acham em um patamar de alienação, passividade e aquiescência das condições de opressão em que se encontram. Tomar distância’ da cotidianidade como objeto de sua reflexão é o caminho que faz a transição “para a ‘emersão’ dela e seu desvelamento” (FREIRE, 1978, p. 59).

No processo de emersão, se tornam “sujeitos em esperança”, a partir do reconhecimento de sua condição de objeto, para chegar à “razão da realidade”, de modo que se tornam sujeitos do seu pensar, na discussão acerca de sua visão de mundo (FREIRE, 1988). Sua participação ativa nos processos de transformação se dá pela unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela (FREIRE, 1978).

As práticas transformadoras não prescindem da teoria que nutre a compreensão da razão de ser do processo, em si, e antecipa possíveis embates que se darão em reação a elas. A relação dialética prática-teoria delineia o marco teórico-prático de ações político-pedagógicas, de modo que a teoria é indicotomizável da prática em que vivemos (FREIRE, 2001a).

Na compreensão de Freire “[...] não é possível prática sem uma programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática

teórica” (FREIRE, 2001a, p. 109). Esta assertiva nos leva a concluir que, do ponto de vista da dimensão pedagógica, a busca do Ser Mais pressupõe considerar que “a prática de pensar a prática” é elemento fundante da humanização no pensamento teórico-filosófico de Paulo Freire.

O diálogo se constitui pela criticidade, criatividade, curiosidade e protagonismo, traços da dimensão pedagógica da humanização em Paulo Freire que ganham vida na sala de aula pela superação da prática da transferência de quem sabe para quem não sabe; professor e estudante como sujeitos do ato de conhecer; pelo aguçamento da curiosidade epistêmica do/a estudante, mediada pela inserção do educador no movimento interno do ato de conhecer do/a estudante; na prática pedagógica pautada na relação dialógica, sustentada na amorosidade esperançosa; como espaço-tempo em que o/a professor/a e os/as estudantes têm a possibilidade de desenvolver ações criadoras; na valorização do pensamento divergente, a partir do estímulo à elaboração de respostas que superem as expectativas, o convencional.

1.1.3 Dimensão ético-política da humanização em Paulo Freire

A humanização, do ponto de vista da dimensão ético-política do pensamento freireano, se organiza na compreensão da autonomia, entendida na dinamicidade da percepção da humanidade dos seres humanos como fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, produtores de saber.

Segundo Freire, foi a capacidade de olhar com curiosidade o mundo em sua volta, de se “espantar” diante dele, atuar sobre ele, perceber coisas a partir dessa atuação e do olhar sobre essa atuação, que o homem se tornou “bicho-gente”. A aprendizagem sobre as coisas foram sendo construídas na elaboração delas, ao tempo em que fazendo-as, o ser humano mudava o mundo e a si mesmo. Em suas palavras:

É a este processo de mudar, de transformar o mudo natural de que emergimos, de que decorre a criação do mundo da cultura e da história que feito por nós, nos faz e refaz, que venho chamando *escrever* o mundo antes mesmo de dizermos a palavra e muito antes ainda de escrevê-la (2001a, p. 111).

Esse processo de autoria humana, que se dá como acrescentamento de algo feito pelo homem ao mundo que ele não fez, situa a dimensão humanista da cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador; a cultura como aquisição sistemática da

experiência humana, como incorporação crítica e criadora e não como prescrição “doada” (FREIRE, 2007). Talvez seja redundante dizer que a autonomia se constitui como processo de humanização emancipadora, no entanto, a perspectiva do ser humano vir a tornar-se sujeito de decisão demanda a busca pela boniteza e pela moral, ingredientes necessários à construção de processos de autonomia social, configurada na liberdade ou na luta por sua reconstituição.

A reconstituição da liberdade ocorre por intermédio da libertação que também tem como tarefa a invenção de uma liberdade ainda não permitida. Em Paulo Freire, essa é uma tarefa histórica do ser humano, com a qual a educação pode contribuir, em termos do resgate da liberdade (FREIRE, 2001b). A liberdade é um processo de conquista do ser humano, de seu engajamento pela integração, por perceber-se no e com o mundo como pessoa de relações de que participa e faz-se sujeito autêntico (FREIRE, 2007).

Como tarefa intelectual, cuja conquista se faz no coletivo, a liberdade é “partejada” no movimento de busca e avaliação constantes. É a partir dela e em função dela que ocorre a mobilização, que se dá pela via da organização e integração como classe, contribuindo para a criação e recriação da história humana. Nas palavras de Paulo Freire:

Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive se alienam. [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1988, p. 34).

A busca pela liberdade é condição de inacabamento do ser humano que, “inacabado como todo ser vivo [...], contudo, capaz de reconhecer-se como tal [...]. Só o inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que realmente se faz e se refaz ” (2000a, p. 119-120). A condição de ser inconcluso é que possibilita o ser humano vivenciar a promoção da sua transitividade ingênua para a transitividade crítica, momento em que ele se constitui como sujeito de decisão.

No entanto, até que o ser humano venha a se tornar autônomo, passa pelo estágio da heteronomia, marcada pelo nível de consciência ingênua, em que aceita fatalisticamente a sua exploração, assumindo posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.

O estágio de heteronomia é sucedido pela problematização, que permite ao ser humano tomar consciência das razões de seu estado de opressão. Esse estágio se constitui como transitório para o atingimento da consciência crítica (FREIRE, 1988, p. 51). Remete ao

entendimento de que a superação do estágio de heteronomia, dependência em que se encontram os seres humanos e a sociedade, está, diretamente, relacionada à dimensão pedagógica, uma vez que problematizar a realidade e a manipulação, em si mesmas, dimensiona o sentido da luta - a confirmação da autenticidade humana, que se apresenta no pensamento freireano como intervenção consciente na realidade, a partir do patamar de liberdade em que se encontre.

Partejar a liberdade é um processo que ocorre num tempo e espaço reais e contribui para a formação de um novo homem. Esse processo só se efetiva na e pela humanização, materializada na existência de vida humana e digna para todos/as; uma vida digna não só como objeto de discurso, mas como construção social. No movimento de busca de transformação do mundo, transformamos a nós mesmos, pelo diálogo que se estabelece em torno de sonhos e objetivos comuns (FREIRE, 1988, 2000b).

A identificação de sonhos e objetivos comuns é tracejada a partir de perguntas que levem à identificação das pessoas ou instituições com as quais contamos na busca pela realização dos sonhos coletivos. Com quem realizamos os sonhos? é pergunta supostamente fácil de pronunciar, se em condições de superficialidade, podendo gerar a compreensão de que se refere “ao nível do *para quem* realizo o sonho. E realizar ou buscar realizar o sonho em tais condições é atuar *sobre* e não *com* as classes populares” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 67. Grifos do autor). Trabalhar *sobre* e não *com* as classes populares é desconhecer seu potencial autônomo, ao mesmo tempo em que se apresenta como contradição do discurso em torno da criação de uma sociedade pautada na justiça e na ética do bem-comum (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

O diálogo é propiciador da vivência da substantividade democrática, na medida em que se assenta na lógica superadora do autoritarismo e da licenciosidade, seja nas relações entre educador/a e estudantes, seja nas relações entre liderança revolucionária e as massas populares (FREIRE, 2001a).

Em Freire, “o amor e a revolução estão casados. Há muito sensualismo que o corpo guarda e explícita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente [...] (2001a, p. 92). Para o autor, a paixão pelo mundo e a paixão pelo processo curioso de conhecer o mundo ocorrem em concomitância, haja vista que a amorosidade e a afetividade não comprometem a seriedade de estudar e produzir e não obstaculizam a responsabilidade política e social (ibidem).

Amorosidade, afetividade, seriedade, responsabilidade política e social, como os demais elementos constituidores da condição humana, se compreendidas na dimensão ético-política da humanização em Paulo Freire, constituem-se como processo e resultado da

ascensão da condição do ser humano de uma perspectiva individual (dimensão antropológica) para uma perspectiva coletiva (ético-política). Esse processo tende a se consolidar pela mediação feita em nível ou dimensão relacional, via diálogo.

Encontramos esteio para essa compreensão em Santiago (2007) que elege, em termos do que denomina por dimensão utópica, a politicidade e a ética como ponto de partida e de chegada para o projeto social de construção da autonomia, compreendida como processo de reinvenção humana, pautado no respeito à vocação ontológica do ser humano para Ser Mais. A. Rosas (2008), por sua vez, considera como dimensão ética e democrática a busca coletiva e democrática de Ser Mais coletivamente e Mendonça (2008) afirma que a dimensão antropológica se reporta à humanização do sujeito e a dimensão ético-política se refere à humanização da sociedade.

A superação do patamar individual para o coletivo pressupõe o diálogo vivo e existencial, calcado na reflexão crítica entre sujeitos autênticos, inconclusos e conscientes de sua inconclusão, mediatizados pelo mundo a ser transformado e humanizado. O diálogo se faz em uma relação horizontal, pautada pela confiança, humildade, amor ao ser humano, ao mundo. Se faz pela fé nos homens e nas mulheres e na sua vocação de Ser Mais. No diálogo, os seres humanos experimentam o exercício de sua vocação de fazer e refazer, de criar e recriar. Esse é um direito de todos/as e não um privilégio de alguns/mas (FREIRE, 1988).

Tomadas como referenciais para a teoria e a materialização do currículo, através da prática pedagógica, possivelmente, as dimensões antropológica, pedagógica e ético-política, carrearão um significado crítico-transformador para a prática pedagógica, uma vez que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

Essa é a perspectiva que se delinea em termos da autonomia do ser humano, condição de sujeito capaz de lutar por sua liberdade e autodeterminação mesmo em um contexto de crescente usurpação de suas capacidades antropológicas. Esse é um desafio difícil, mas passível de objetivação em situações dialógicas, a partir das quais a realidade se constitui temática e objeto de conhecimento.

A composição da dimensão ético-política da humanização, à luz de Paulo Freire, expressa na autonomia, dialoga com prática pedagógica docente-discente através do respeito

aos saberes da experiência, gostos, e linguagem dos/as estudantes na relação com os saberes eruditos, mediados pela materialidade do homem/da mulher e do mundo; exercício da autonomia, atrelado à ética, com vistas à compreensão do papel desumanizador da licenciosidade; escuta sensível do professor como incentivo ao exercício da fala do/a estudante.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza algumas dimensões e princípios da humanização na compreensão freireana, na relação com possíveis desdobramentos para a prática pedagógica que se pretenda humanizadora.

QUADRO 1 - DESDOBRAMENTOS DOS PRESSUPOSTOS HUMANIZADORES DE PAULO FREIRE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE

DIMENSÃO	PRINCÍPIO	TRAÇOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE HUMANIZADORA
Antropológica	Historicidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ processos pedagógicos que viabilizem a humanização, gestada na própria história dos sujeitos; ✓ processo de ensino e aprendizagem que contribua com o desenvolvimento integral do ser humano; ✓ reconhecimento da autenticidade dos/as estudantes em termos das diferenças individuais, dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo, crítico; ✓ conteúdos de aprendizagem como instrumentos para conhecer e responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes; a prática social como ponto de partida e de chegada;
Pedagógica	Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ aguçamento da curiosidade epistêmica do estudante, mediada pela inserção do educador no movimento interno do ato de conhecer do/a estudante; ✓ prática pedagógica pautada na relação dialógica, sustentada na amorosidade esperançosa; ✓ superação da prática da transferência de quem sabe para quem não sabe: professor e estudante como sujeitos do ato de conhecer;
Ético-política	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ espaço-tempo em que professor(a) e estudantes têm a possibilidade de desenvolver ações criadoras; ✓ valorização do pensamento divergente, a partir do estímulo à elaboração de respostas que superem às expectativas, o convencional; ✓ respeito aos saberes, gostos, linguagem dos/as estudantes e investimento do professor na superação dos mesmos, em busca dos saberes eruditos, mediados pela materialidade do homem e do mundo; ✓ exercício da autonomia, atrelado à ética, com vistas à compreensão do papel desumanizador da licenciosidade; ✓ escuta sensível do professor como incentivo ao exercício da fala do/a estudante.

Produção da autora, 2010

O Quadro 1, acima, sintetiza os referenciais de uma prática pedagógica humanizadora, encontrados nas produções de Paulo Freire, tomando como referência as dimensões antropológica, pedagógica e ético-política. No Apêndice A, apresentamos esses traços da

prática pedagógica docente-discente humanizadora à luz de Paulo Freire e as obras do (com o) autor em que os localizamos.

Em síntese, a historicidade, o diálogo e a autonomia são princípios constituidores das dimensões antropológica, pedagógica e ético-política da humanização em Paulo Freire com desdobramentos na prática pedagógica docente-discente.

Ancoramo-nos nessa construção para situar a perspectiva teórico-prática de Paulo Freire no campo das teorias críticas do currículo e, em seguida, discutir a prática pedagógica humanizadora, a partir do legado pedagógico de Paulo Freire, entre eles o Ciclo do Conhecimento, focos de nossa análise no próximo tópico.

1.2 Por um currículo comprometido com a humanização do sujeito

O currículo pode ser abordado, ao menos, por duas vias: em termos do como fazê-lo e também quanto aos seus efeitos, significados e possibilidades. Somos impelidos/as a optar pela segunda vertente que tem âncora no campo das teorias críticas do currículo, por entendermos que a discussão em torno do que os/as estudantes possam vir a saber, ser e fazer favorece a análise da prática pedagógica docente-discente que toma por base pressupostos da humanização de Paulo Freire.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire configura sua obra como extemporânea, como uma literatura clássica, uma vez que a base material em que se sustenta - a opressão desumanizante - é uma realidade para grande parcela da população mundial, constituída a reboque de mecanismos sustentadores da reestruturação do sistema capitalista, a partir de processos que favorecem o empoderamento de determinados grupos, em detrimento de outros, a depender do gênero, da raça, da idade.

Essa atualização é confirmada pela pesquisa realizada por Guedes, Braga e Santiago (2010), que mostram, ainda que timidamente, estudos que articulam categorias freireanas com questões da área do currículo, na ANPED e no EPENN, ao longo da primeira década de 2000. As produções veiculadas nesses fóruns educacionais recorrem ao educador pernambucano como fundamento teórico para o debate de políticas e práticas curriculares ancoradas numa perspectiva emancipatória. A pesquisa revela a importância de estudos que se embasam nos pressupostos da educação como uma prática da liberdade para a efetivação e reorientação curricular, via tema gerador, como um movimento de currículo que supera o modelo tradicional, que toma as disciplinas como componentes curriculares e como tecnologia de organização do currículo.

A contribuição do pensamento de Freire para o campo do currículo se dá no reconhecimento da condição de sujeito daqueles/as que buscam produzir o conhecimento, na afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas, constituindo-se as bases para um currículo e para uma prática pedagógica que respondam à diversidade cultural (SANTIAGO, 2007), situando-o no campo crítico das teorias de currículo.

1.2.1 Campo crítico das teorias do currículo: para além das configurações críticas e pós-críticas, uma perspectiva humanizadora

Diante da dificuldade de encontrar uma definição de currículo aceita universalmente e por compreender que todo conceito é definido dentro de um esquema de conhecimento, Sacristán (2000, p. 147) defende que a compreensão de currículo depende de “marcos muito variáveis para concretizar seu significado”.

Santiago (2006, p. 78) propõe a compreensão do currículo como “materialização de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que ganha significado e traça identidades através de processos de ensino e de aprendizagem”. Currículo como expressão da disputa social e das tensões que se estabelecem nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em torno da disputa por espaços e tempos de conhecimento.

Para Goodson (2007, p. 35), historicamente, há uma vinculação estreita entre o currículo prescritivo e os interesses dos grupos dominantes, materializada na forma como o currículo vem sendo estruturado, comprometendo possíveis inovações ou reformas. Segundo o autor, “as prescrições fornecem ‘regras do jogo’ bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras” (GOODSON, 2007, p. 247. Grifo do autor). Nesse cenário, desconfia-se de que preponderam processos eivados por uma feição heterônoma, espaços em que se descortina pouca ou nenhuma possibilidade de se vivenciar a autonomia dos sujeitos e das instituições, no que diz respeito ao planejamento, à implementação e à avaliação do currículo.

No caso brasileiro, observa-se que desde a década de 1980, as tentativas de efetivação de políticas públicas voltadas para a justiça social têm buscado âncora e sustentação nas políticas educacionais, com o argumento em favor de uma escola pública de qualidade, carregada por reformas educacionais com centralidade no currículo (OLIVEIRA, 2007).

A fragilidade das políticas brasileiras pode ser analisada sob a ótica de Goodson (2007), ao considerar que somente num futuro social diferente do que vivemos, hoje,

podemos esperar que as instituições educacionais sejam transformadas e cumpram a promessa feita, há tempos, de ajudar a mudar o futuro social de seus/suas estudantes, a partir do currículo.

Por outro lado, concordando com Freire (2007), e parafraseando-o, podemos dizer que se é verdade que a escolarização não muda a realidade dos/as estudantes, sem ela dificilmente essa realidade mudará. É essa a perspectiva que cabe à educabilidade do ser humano, cuja essência é matizada pelo inacabamento do ser humano. Para Freire, a educação é uma via necessária para a busca do *Ser Mais*, por considerar que “seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca” (2000a, p. 114).

Considerado em seu sentido mais geral e mais abstrato, o currículo pode ser entendido como os conteúdos e as práticas de ensino, constituindo-se como o centro do dispositivo escolar (FORQUIN, 1996). Para esse autor “o termo [currículo] faz referência a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino” (FORQUIN, 1996, p. 188).

Segundo Silva (1993, p. 126)), “a possibilidade teórica de uma educação, um currículo e uma pedagogia que [...] estejam ao lado de uma visão libertadora, democrática, justa e igualitária do homem e da sociedade”, apostando na necessidade de se ir além da crítica e se chegar a uma reconceptualização da educação e do currículo substanciam a teorização crítica moderna em educação, desde Michael Young e a Nova Sociologia da Educação inicial até a análise neo-marxista de Michael Apple. Essa tendência integra análise e intervenção política, entre sociologia e pedagogia, posto que “uma das tarefas da teorização crítica tem consistido precisamente em olhar por detrás da ideologia para ver o papel real da escola como instituição e aquilo que se passa no seu interior” (SILVA, 1993, p. 126).

Corroborando com a tradição politicamente engajada, Apple (1998) considera que os educadores têm como tarefa a realização de conexões entre o local e o global como forma de viabilização de reestruturações curriculares efetivas. Para o autor, descobrir os elementos progressistas da cultura local, que dão força às pessoas, e organizar um currículo profundamente ligado às experiências vividas pelas pessoas, à sua língua, às suas histórias, às suas culturas e ao seu cotidiano.

Se a finalidade da escolarização é prover o acesso ao conhecimento elaborado, culturalmente, nos mais diferentes domínios da produção humana, que leituras podem ser feitas em termos da diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento não escolar?

Essa questão ocupa posição relevante na pedagogia freireana e se substancia na teorização progressista do currículo.

Segundo Young (2009), o conhecimento teórico, independente do contexto ou conhecimento poderoso, aqui denominado de conhecimento escolar, “é desenvolvido para fornecer generalizações e reivindica universalidade. Fornece a base para fazer julgamentos e é usualmente, mas não unicamente, associado às ciências”. Para este autor, o sucesso dos/as estudantes tem vinculações com a cultura que eles trazem para a escola, de modo que culturas em desvantagem e subordinadas, mais restringidas pelas exigências materiais da vida são menos congruentes com a aquisição desse tipo de conhecimento do que culturas mais favorecidas.

Decorrente dessa compreensão, o autor afirma que para a escola desempenhar o seu papel na promoção da igualdade social deve indagar se o currículo, por ela mediado, contribui para que os estudantes adquiram o conhecimento teórico. Afinal, “para as crianças de lares em desvantagem social, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e se tornarem capazes de se mover, ao menos intelectualmente, além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2009, p. 48-9).

Com esteio na compreensão de que o conhecimento teórico, independente do contexto ou conhecimento poderoso tem o conhecimento científico como fonte central, Moreira (2009) questiona se não seria desejável uma perspectiva mais crítica em relação aos processos de construção do conhecimento científico, dadas as vinculações existentes entre: pensamento e atividade científica e as relações sociais; entre atividade científica e dominação, evidenciadas na história e no cotidiano. E sugere que “a escola, além de ensinar conhecimentos que melhor expliquem o mundo, procure subsidiar e comprometer o estudante em direção a esforços pela mudança desse mundo” (p. 65).

Moreira problematiza a hierarquização de conhecimentos, no currículo e na escola, ao lançar o desafio de pensarmos como evitar que a manutenção de hierarquias remetam à desigualdade e à diferença na sociedade ou como evitar que o conhecimento teórico, independente do contexto ou conhecimento poderoso silencie vozes e discursos de estudantes discriminados/as por fatores como classe social, raça, gênero e sexualidade (MOREIRA, 2009).

Os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias se constituem no núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e estudantes, da diversificação que se estabelece entre os/as professores/as, de modo que, dependendo do privilégio dado pelos currículos aos

conhecimentos que ensinamos, temos categorias docentes mais ou menos prestigiadas (ARROYO, 2006).

O estudo de Souza Júnior (2007) confirma essa compreensão, ao constatar a existência de processos contínuos e contraditórios de busca pela legitimação pedagógica, em termos da isonomia curricular, no que diz respeito à Educação Física e Arte, disciplinas entendidas como secundárias, se comparadas à Língua Portuguesa e à Matemática, disciplinas consideradas de maior prestígio.

A constatação dos limites existentes, no que concerne à organização lógica e metodológica numa perspectiva técnico-linear, etapista do conhecimento, confirma a compreensão de Arroyo (2006), segundo a qual o trabalho pedagógico se estrutura a partir das lógicas como se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, as matérias e as disciplinas nos currículos, em termos do modo como os/as educadores/as trabalham, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias.

Esse quadro configura o que Saul (1990) denomina por tradição tecnicista de abordagem do trabalho com currículo, remetendo ao modelo técnico-linear estruturado por Ralph Tyler¹⁰, que não contribui com a discussão e a análise da crise da escolarização e do currículo.

Assim, faz-se necessário rever as concepções e práticas curriculares, considerando que o currículo dialoga com “o cotidiano da escola e sua forma de expressão e, como a escola é viva, o currículo é a vida da escola no modo de ser estudante, de ser professor/a e de ser gestor/a. O currículo é a encarnação da educação na escola. É através do currículo que a escola acontece” (ALMEIDA, 2008, p. 5). O desafio passa, então, pelo desenvolvimento de processos de reafirmação da natureza humana, suscitando a compreensão de que não é possível formar o humano fora de uma perspectiva humana.

1.2.2 Historicidade, diálogo e autonomia: dimensões de um currículo humanizador, com esteio nas contribuições de Paulo Freire

O direito das camadas populares ao conhecimento vem desafiando o pensamento de pesquisadores e movimentos pedagógicos. Uma perspectiva que se delinea, nessa direção,

¹⁰ A obra de Tyler - *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicada em 1949, tem como marca o *como fazer o currículo* (1974). Considera que os problemas educacionais são passíveis de soluções técnicas e enfatiza a organização do currículo, em termos da especificação precisa de objetivos, procedimentos, métodos com vistas à obtenção de resultados mensuráveis. Trata-se de um modelo que exerceu grande influência nos Estados Unidos e em diversos países, inclusive no Brasil.

ancora-se na pedagogia da autonomia que, segundo Barbosa (2008), dá ênfase na afirmação e na promoção da autodeterminação e do autogoverno dos/as destinatários/as da educação. O autor destaca que esse é o denominador comum no movimento da Escola Nova e na obra teórica e prática de Paulo Freire, no que concerne à Educação de Adultos¹¹.

A compreensão freireana de autonomia remete à condição autêntica do ser humano de não apenas estar no mundo, mas com ele, travando relações permanentes de acrescentamento, via atos de criação e recriação, contribuindo para a constituição da realidade cultural.

Nessas relações que se dão com a realidade percebida, o ser humano trava uma relação de sujeito para objeto, “de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem” (FREIRE, 1996, p. 113).

Paulo Freire defende uma concepção de educação libertadora, fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende em sua integralidade – sentimentos, pensamentos e ações –, não se restringindo à dimensão cognitiva. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes da pessoa. A prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica e propicia ao estudante desenvolver um pensar crítico acerca da sua realidade (GUEDES; BRAGA; SANTIAGO, 2010).

As elaborações teórico-práticas de Paulo Freire se constituem como movimentos pedagógicos de correspondência ao direito de crianças, jovens e adultos terem acesso ao conhecimento escolar, mas não se trata de um conhecimento decorrente da “memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto”, mas o conhecimento que se constitui como “aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 85), sem que para isso os conhecimentos populares sejam rechaçados. A construção do currículo é um exercício de ética democrática e um caminho para a criação de processos superadores das condições objetivas que impedem a humanização de homens e mulheres, em termos da contribuição relativa, mas importante, da escolarização.

Os referenciais freireanos contribuem para uma visão de currículo como um dos mecanismos de veiculação da ideologia de uma sociedade que se materializa nas ações dos/as envolvidos/as no processo educativo. Dessa forma, a prática curricular é compreendida como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar. Santiago (1990, p. 25) considera que os valores e interesses da sociedade se constituem na

11 Outros/as autores/as reconhecem a preocupação e atualidade do legado freireano sobre currículo: Michael Apple, Henry Giroux e Peter MacLaren, nos Estados Unidos; Henrique Dussel, no México; Antônio Nóvoa e Licínio Lima, em Portugal; Saul, Silva, Moreira, Santiago e Scocuglia, no Brasil, para citar alguns/mas.

dinâmica do cotidiano escolar, afirmando que há “interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas”.

Saul (1988, p. 157) partilha dessas ideias, ao afirmar que o currículo é um instrumento básico de organização da escola, “entendido numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora”.

Ao apresentar argumentos em contraposição à “educação bancária”, Paulo Freire aponta elementos para consolidar a concepção humanizadora de currículo: a condição do ser humano no mundo e do ser humano em condições de escolarização; o reconhecimento de que professores e estudantes são sujeitos do ato de conhecer; a indissociabilidade entre o conhecimento popular e o conhecimento escolar: a afirmação da autoridade e da liberdade, em detrimento do autoritarismo e da licenciosidade; os conteúdos de aprendizagem como instrumentos para conhecer e responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes.

Esses elementos são apresentados como possibilidade da construção de um currículo pautado pela autonomia dos sujeitos da prática pedagógica; um currículo assentado na atividade do sujeito da aprendizagem, comprometido com a humanização do ser humano.

Esse processo de autoria humana, que se dá como acrescentamento de algo feito pelo homem e pela mulher no mundo que ele/a não fez, situa a dimensão humanista da cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como incorporação crítica e criadora e não como prescrição doada (FREIRE, 2007). A perspectiva do ser humano vir a tornar-se sujeito de decisão, demanda a busca pela boniteza e a moral, ingredientes necessários à construção de processos de autonomia social, configurada na liberdade ou na luta por sua reconstituição.

A concepção de conhecimento em Paulo Freire supera a lógica diretiva da educação, segundo a qual um sujeito transfere a outro o que sabe e este outro recebe o saber, passivamente. Para o educador pernambucano, “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz. O estudante conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela apreensão do mesmo” (FREIRE, 2001a, p. 120). Essa compreensão se sustenta numa lógica relacional, dialógica, contributo para que o/a estudante, progressivamente, vá fazendo a afirmação de si mesmo como sujeito do ato de conhecer.

O processo de aquisição do conhecimento se daria, então, pela pergunta, superando a postura comumente utilizada nas escolas pelo/a professor/a, no início do processo pedagógico, apresentar respostas sem que nenhuma pergunta lhe tenha sido dirigida (FREIRE;

FAUNDEZ, 1985). A pedagogia da pergunta se coaduna com a perspectiva problematizadora da educação, fundamentos de um saber-fazer transformador, numa perspectiva do sujeito e da escola em movimento.

Nesse sentido, o/a professor/a que deseja contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, quando entra em uma sala de aula, manifesta abertura a indagações, curiosidade, inibições, questionamentos dos/as mesmos/as. Esse/a professor/a respeita os saberes de experiências feitos dos/as estudantes sem, contudo, negligenciar o ensino dos conteúdos, cabendo a ele/a assumir uma prática rigorosa e crítica. Rigorosa no sentido de conhecer e crítica no respeito ao saber da experiência do/a estudante, cuja superação pelo saber produzido socialmente pela humanidade, através do exercício da curiosidade epistemológica, considerando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

Esse entendimento implica na leitura de que “a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 1988, p. 177). Para o autor, democracia e liberdade podem contribuir com rigorosidade, uma vez que viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. O que compromete a rigorosidade é a licenciosidade enquanto distorção da liberdade (FREIRE, 2001b). Não é possível pensar a autonomia sem ética e o papel desumanizador da licenciosidade.

Na medida em que o educador encarna valores atitudinais, como ver-ouvir-indagar-discutir com os/as estudantes, como sujeitos cognoscentes, com quem compartilha o papel de autor e ator da prática pedagógica, esse processo tende a se consolidar (FREIRE, 1978). Afinal,

[...] como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também estudante) sobre o objeto cognoscível não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois [...]. (FREIRE, 1988, p. 126).

Essa compreensão não desconsidera a possibilidade de que alguns conteúdos fundamentais que não forem suscitados por ocasião da investigação feita junto aos estudantes não possam ser escolhidos para uma turma, pois “se a programação educativa é dialógica, isso significa o direito que também têm os educadores-estudantes de participar dela incluindo

temas não sugeridos” (FREIRE, 1988, p. 116-117). Nem por isso a seleção do conhecimento feita pelo/a professor/a, necessariamente, desconsidera a realidade.

Os conteúdos de aprendizagem podem ser tratados como meios para conhecer ou responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes, que expressem a condição global e complexa da realidade percebida, implicando a existência de processos que viabilizem a expressão do homem e da mulher, sua humanização, que se encontra implícita na humanização do mundo (FREIRE, 1988).

Tomando como referência a experiência de reorientação curricular da rede de ensino municipal de São Paulo, Ana Maria Saul e Paulo Freire (SAUL, 1990)¹² consideram o currículo como algo a ser vivido e não como se fosse uma boa montagem. O currículo a ser vivido relaciona-se com o conhecimento a ser construído, na interpenetração entre o conhecimento popular e o conhecimento escolar. Nesta relação há decisões a serem tomadas e ações a serem vivenciadas em sala de aula, em torno dos conteúdos e dos materiais pedagógicos. A discussão sobre currículo perpassa a discussão sobre a natureza das relações que se estabelecem na sala de aula.

Segundo Saul (1990), os elementos do currículo concretizam uma certa opção ideológica. Numa visão de currículo em que os/as estudantes são percebidos/as como pessoas que estão se escolarizando e, ao mesmo tempo, em processo de constituição da sua cidadania, a escola ganha centralidade no projeto político de cidade. A educação, assim praticada, é formadora de uma cultura pedagógica politizada.

Na ocasião, a fala de Paulo Freire evidenciou a compreensão de que o insucesso dos/as estudantes, em termos da aprendizagem, não se deve à sua condição ontológica, mas com a relação que mantém com a cultura que os/as reprova. Para o então Secretário de Educação da cidade de São Paulo, há uma elaboração elitista da cultura que favorece esse quadro, em detrimento do respeito à organização e à sabedoria cultural dos/as estudantes que acorrem à escola pública. Para tanto, assevera Paulo Freire, há que se superar “a educação burguesa na medida em que ela se diz universal e igual para todos” (SAUL, 1990).

Nesse sentido, especula-se uma tendência em muitos coletivos docentes de direcionamento de um olhar sobre o seu trabalho, bem como em direção aos/as estudantes, impelindo-os/as a desenvolver outra visão sobre o processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento, tomando como horizonte a humanização dos sujeitos humanos.

¹² O texto é resultado da transcrição das falas de Paulo Freire e Ana Saul em um dos “Colóquios Interdisciplinares em Educação”, realizados no primeiro semestre de 1989, ocasião em que Paulo Freire era Secretário de Educação da cidade de São Paulo e Ana Maria Saul estava à frente da Diretoria de Orientação Técnica.

O interesse em fundamentar em Paulo Freire uma perspectiva da superação das formas dominantes de pensar o currículo, descortina-se como possibilidade de elaboração de uma nova concepção epistemológica, a partir da produção do conhecimento de maneira dialógica.

Levamos em consideração que Paulo Freire formulou um pensamento engajado num tempo e realidade histórico-cultural, cuja centralidade encontra-se delimitada pela perspectiva de construção de uma sociedade humanizadora, com vistas à superação dos processos de exclusão e de exploração. A perspectiva freireana assume a feição problematizadora, dialógica, proponente da organização de um currículo comprometido com a humanização do sujeito.

Tomada como referencial para a teoria e a prática do currículo, possivelmente, a dimensão ético-política carreará um significado crítico-transformador para a prática pedagógica. Essa perspectiva que se delinea em termos da autonomia do ser humano, condição de sujeito capaz de lutar por sua liberdade e autodeterminação, mesmo num contexto de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas.

A capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a dimensiona a educabilidade humana. Essa leitura nos remete aos desafios e compromissos postos aos/às educadores/as, diante da sua situação concreta em que se põe o contexto social brasileiro, na atualidade.

A melhoria da escola pública pode se constituir num elemento importante para a formação da consciência reflexiva da cultura, da reconstrução crítica do mundo humano, na elaboração, e posta em prática de meios que favoreçam a constituição da autonomia individual e coletiva, implicando no pronunciamento dialógico de si e do mundo pela palavra.

Se o currículo é um recorte epistemológico do conhecimento culturalmente construído pela humanidade, esse recorte tem a possibilidade de emergir das necessidades das pessoas envolvidas em processos de formação voltados para a autonomia dos sujeitos humanos. Os princípios basilares do pensamento de Paulo Freire dão sustentação à formulação de propostas curriculares humanizadoras.

Nossa compreensão é de que a apropriação dos diferentes tipos de saber, culturalmente construídos pela humanidade, contribui para que o ser humano se torne mais autônomo e que a escolarização, pautada por pressupostos humanizadores, possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo, cultural, espiritual e estético dos grupos subalternizados, elementos colaboradores para a sua libertação.

1.2.3 Por uma prática pedagógica docente-discente humanizadora

A análise da escola no seu conjunto e, de modo mais específico a sala de aula, buscando traços de uma prática humanizadora de bases freireanas pautou-se pela compreensão da prática pedagógica docente-discente ancorada na concepção de currículo como projeto de formação de sujeitos na perspectiva emancipatória.

O currículo é abordado, neste estudo, como ato, movimento, ação no espaço-tempo da sala de aula e nela as ações e as relações das professoras e dos/as estudantes, mediadas pelo conhecimento, a prática pedagógica docente-discente. A sala de aula é percebida como lugar da materialidade, o espaço-tempo catalisador do currículo (CORDEIRO, 2006) e a aula como espaço-tempo coletivo de conquista e de formulação de saberes, cujos sentidos, dinâmica e ação dos sujeitos podem constituí-la e instituí-la como processo transformador, dialógico, humanizador (FARIAS et. al., 2011).

Souza (2009) esclarece que a prática pedagógica é uma prática institucional que quando vivenciada na escola se revela como síntese de práticas plurais: a prática docente, a prática discente, a prática gestora, a prática epistemológica, mediadas pelo conhecimento. Se a escola possui ambiguidades e contradições, a busca por uma qualidade diferenciada se coaduna com uma perspectiva emancipatória, pelo entendimento de que se trata de uma instituição histórica, passível de mudanças, portanto.

Para Souza (2009), a prática docente é uma prática específica, assim como a prática discente. Com Freire (1996, 2000b) entendemos que essas práticas se dão em relação, como prática pedagógica que se efetiva na relação docência-discência. O/a estudante é um sujeito social, cultural, um sujeito de direitos¹³ e a prática pedagógica docente se articula, diretamente, à prática pedagógica discente, uma vez que o/a professor aprende ao ensinar e que o/a estudante ensina ao aprender. Freire justifica, dessa maneira, a utilização do termo prática pedagógica docente-discente.

Os traços da prática pedagógica docente-discente é uma construção histórica delineada, neste estudo, no movimento, na relação com as práticas sociais mais amplas. Considerando que a realidade social percebida não se fará transformada unicamente pela via da educação, não há como desmerecer o papel da educação como contributo para a reprodução ou como um dos elementos fomentadores da transformação.

¹³ Para Arroyo (2006), reconhecer que o/a estudante é um sujeito de direitos pressupõe o respeito ao direito de todo/a estudante ter acesso ao conhecimento.

Em se tratando da prática pedagógica docente-discente, a contribuição para a transformação seria aguçar a curiosidade epistemológica dos/as estudantes, manter o estado de busca, o estado de vigilância epistemológica, uma ação cultural relacionada ao processo de consciência crítica, no contexto de uma educação problematizadora, que objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido.

Na compreensão de Röhr (2006), a prática docente como fenômeno humano tem como objeto epistêmico a tríade educador-estudante-tarefa educacional (pedagógica) e o movimento de análise na área ou se fará em torno desse objeto, ou quando se relacionar com as áreas afins, partirá de problemas formulados a partir dele, buscando nas ciências afins contribuições que permitam a compreensão mais aprofundada do próprio objeto. Decorrente desse entendimento, a prática pedagógica docente-discente tem como objeto epistêmico a tríade professor/a-conhecimento-estudantes.

A função social da escola revela uma intencionalidade política, haja vista que Freire em toda sua práxis pedagógica propôs uma educação marcada pela reciprocidade entre atos educativos e atos políticos, por acreditar que a educação só cumpriria a sua função fundamental de contribuir com a humanização do sujeito humano, caso se transformasse em ferramenta de mudança social.

A educação se constitui como uma elaboração humana. Ocorre no tempo e no espaço entre os homens, “não pode sobrepor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões” (FREIRE, 1978, p. 33).

Reprodução ou transformação são perspectivas que nos remetem a uma análise sobre a concepção de ser humano, em termos de sua posição no mundo e qual a concepção de educação. Para aqueles/as que concordam com a tese de que o ser humano é um ser de adaptação ao mundo, no sentido histórico-cultural, a educação assume feições conservadoras. Para os/as que concebem o ser humano como um ser de transformação do mundo sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, envidarão esforços nessa direção.

Em Paulo Freire a concepção de educação, como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, marca o currículo emancipatório que tem no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelador da realidade (SANTIAGO, 2007). Uma educação identificada com as condições de nossa realidade, realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua vocação ontológica de ser sujeito (FREIRE, 1996).

Assumir que a educação figura entre as possibilidades de formação do ser humano para o exercício da sua natureza transformadora na história social esteia-se no conceito de que o homem é um ser em situação. Cada sociedade humana existe e se constrói em um determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente das outras, levando-nos a perceber que o mundo não é, o mundo está sendo. Não existe inexorabilidade, determinismo na sua forma de expressão, cabendo ao ser humano dar sua parcela de contribuição, acrescentando ao mundo que ele não fez, algo que ele fez (FREIRE, 1978, 1996, 2007).

A lógica freireana de que “a *Pedagogia do Oprimido* se refere a uma certa compreensão de educação que se compromete com a necessária emancipação das classes oprimidas” (FREIRE, 2001a, p. 71) nos move a reconhecê-la como uma perspectiva coerente com o desenvolvimento de uma prática pedagógica marcada pelo compromisso com os/as estudantes oriundos/as de lares desfavorecidos.

A pedagogia do oprimido problematizada por Paulo Freire se coloca em favor da humanização dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, filia-se a uma concepção de educação que se põe como um quefazer histórico em consonância com a histórica natureza humana finita e limitada (FREIRE, 2001a).

Toda pedagogia, dando-se na história e sendo vivida por seres históricos, de certa forma é feita e refeita no tempo e no espaço repercutindo na formação desses sujeitos. Nesse sentido, colocar em prática uma pedagogia humanizadora remete à possibilidade que têm as lideranças político-pedagógicas progressistas de observar os níveis em que se vem dando a luta de classes, os embates étnico-raciais, as manifestações de gênero, entre outras nesta ou naquela sociedade. Os níveis de luta, segundo Freire (2001a), explicam o estado em que se encontra a educação.

A educabilidade tanto pode se constituir num elemento importante para a formação da consciência reflexiva da cultura, da reconstrução crítica do mundo humano, da abertura de novos caminhos, como pode se constituir em processo de alienação individual e coletiva.

Em Paulo Freire, a compreensão de que a sociedade em que vivemos é opressora, posto que dividida entre grupos hegemônicos e grupos subalternizados – opressores e oprimidos -, tem como rebatimento na vida dos grupos populares a possibilidade de mobilização em torno da luta coletiva pela democratização dos direitos, com vistas a uma vida densamente humana. Na realidade, “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista” (FREIRE, 2000a, p. 133). Idealismo e fatalismo se constituem como

vertentes com propensão a supervalorizar o papel da escolarização na vida do sujeito ou desmerecer o lugar que lhe é devido, respectivamente.

A apropriação dos diferentes tipos de saber culturalmente construídos pela humanidade contribui para que o ser humano se torne mais autônomo e que a escolarização, pautada por pressupostos humanizadores, poderá contribuir para os elementos significativos da cognição, espiritualidade e estética dos grupos subalternizados, como ferramentas colaboradoras para a sua libertação.

Para Severino (2000), assumir que a educação é uma prática mediadora da existência histórica dos homens e das mulheres carrega, em si, a compreensão de que ela precisa se traduzir num processo de humanização. Não se trata de mera decorrência da vida da espécie, por isso, faz-se necessário que as condições objetivas sejam asseguradas. Segundo o autor,

É verdade que, ao superar a transitividade do instinto e com ela a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade, mas, ao mesmo tempo, torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: constituem, simultaneamente, o lugar da personalização, e o lugar da desumanização, da despersonalização (SEVERINO, 2000, p. 70).

Uma formação humanizadora, assentada na compreensão de que a escola possa contribuir com a busca do Ser Mais dos grupos sujeitados da sociedade, encontra lugar e tempo numa escola pública democrática; uma escola que atenda “aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a ‘expulsão’ das crianças do povo” (FREIRE, 2001a, p. 37. Grifos do autor) ou mesmo a sua permanência em condições de negação ao direito de aprender. Em suas palavras, Paulo Freire assim se posiciona:

Estou convencido [...] de que as administrações progressistas [...] não podem ficar indiferentes à questão da educação popular¹⁴. São administrações que têm que enfrentar a questão do prestígio da escola pública pela luta em favor de sua melhoria, que, por sua vez, passa pelo respeito profundo aos educadores e por sua formação permanente (FREIRE, 2001a, p. 63-4).

A melhoria da escola pública pode se constituir num elemento importante para a formação da consciência reflexiva da cultura, da reconstrução crítica do mundo humano, na

¹⁴ A educação popular é entendida, na concepção freireana, como uma epistemologia de enfrentamento a processos de colonização, evadidos pela teoria antidialógica de ação, marcada pela conquista, divisão para dominar, manipulação e invasão cultural. Em seu lugar, Freire propõe uma práxis dialógica, anunciada pela co-laboração; união; organização e síntese cultural (FIGUEIREDO, 2010).

elaboração e posta em prática de meios que favoreçam a constituição da autonomia individual e coletiva, implicando no pronunciamento dialógico de si e do mundo, pela palavra. Esse pressuposto traz, em si, a compreensão freireana de autonomia, segundo a qual a condição autêntica do ser humano é a de não apenas estar no mundo, mas com ele, travando relações permanentes de acrescentamento, via atos de criação e recriação, contribuindo para a constituição da realidade cultural.

Nessas relações que se dão com a realidade e na realidade percebida, o ser humano trava uma relação de sujeito para objeto, “de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem” (FREIRE, 1996, p. 113).

Nessa direção, a escola ganha centralidade como centro dinamizador de cultura popular e espaço de organização política das classes populares e grupos minoritários que, historicamente, foram desmerecidos socialmente. Como um espaço de ensino-aprendizagem, a escola será

[...] um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar na escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 2001a, p. 16).

A escola pública tende a se configurar como mediadora dos conhecimentos experienciais e eruditos ou científicos. Essas vertentes tanto podem alimentar processos alienantes e opressores quanto possibilidades libertadoras. Ao assumir feições humanizadoras, em termos das concepções e das práticas que as corporificam no cotidiano pedagógico, a escola tende a contribuir para o desvelamento e compreensão da realidade e, por vezes, favorecer a aceitação submissa.

Para Freire (1988, p. 151-2), as escolas “não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais”. Em grande medida, reproduzem o modelo de mando e obediência, que inspira políticas e práticas curriculares voltadas para o ajuste social. Essa é a face “frágil”, excludente da escola. Por outro lado, as escolas carregam em si a possibilidade de formar sujeitos humanos que invistam, desejem lutar pela transformação do mundo (FREIRE, 2001a). Para intervir é preciso conhecer e para conhecer é preciso perguntar e a pedagogia que valida essa possibilidade anunciadora do diálogo entre professor e estudantes é a pedagogia da humanização.

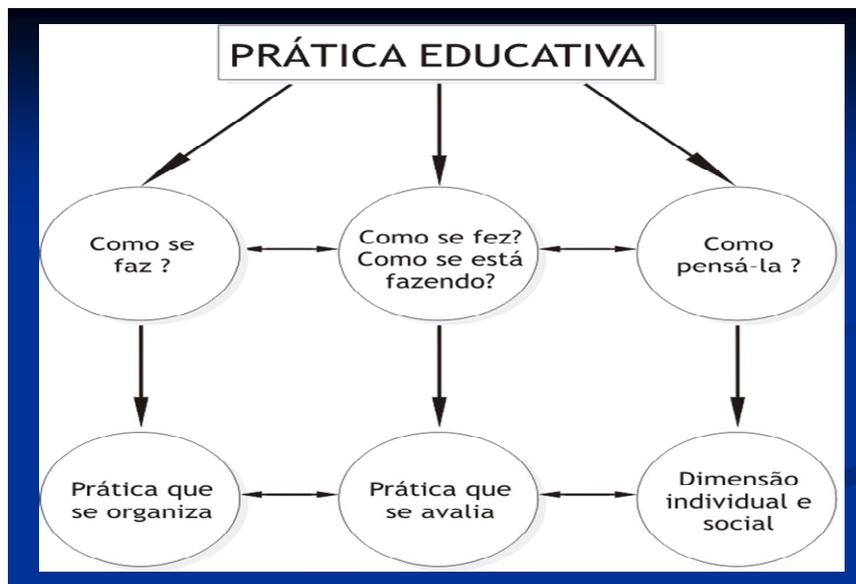
A concepção problematizadora e libertadora da educação, em Paulo Freire, tem como pressuposto que “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1988, p. 62. Grifos do autor). Nesse sentido, cabe ao/a professor/a desencadear processos de expressão do pensar autêntico dos/as estudantes, o que pressupõe acreditar no seu poder criador.

Ainda, segundo Freire, esses elementos também são apresentados como possibilidade da construção de uma pedagogia pautada pela autonomia dos sujeitos da prática pedagógica assentada na atividade do sujeito da aprendizagem, comprometida com a emancipação humana.

O/A professor/a cuja prática se volta para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes manifesta abertura para indagações, curiosidades, inibições, questionamentos e avaliações das atividades desenvolvidas em sala de aula. De igual modo, avalia o investimento que fizeram e deverão fazer para aprender; é uma prática a ser ensaiada pelos/as estudantes com a participação efetiva do/a professor/a.

A Figura 2 apresenta uma concepção de prática pedagógica docente-discente que se materializa por múltiplas mediações. No caso, a concepção humanizadora se faz no planejamento elaborado a partir da realidade vivenciada e dos saberes experienciais dos/as estudantes, na organização e no acompanhamento efetivo da execução desse planejamento e na prática avaliativa que seja ponto de partida para a retomada do processo, em direção aos resultados desejados.

FIGURA 2 - Prática pedagógica com base em Paulo Freire (1982)



Fonte: Produção da autora, 2009.

A Figura 2 considera o momento inicial de reconhecimento da prática: o concreto vivido pelos educadores, em termos de como ela está se dando para poder planejar ações subsequentes; o desafio que os educadores precisam assumir como sujeitos em diálogo, analisando como foi feita a prática planejada e como se está fazendo a partir da reflexão sobre ela; a recriação do concreto vivido, via reflexão crítica individual e coletiva. Para tanto, o diálogo constituir-se-ia na possibilidade do/a professor/a e dos/as estudantes transitarem no ato de conhecer, de aprenderem uns/mas com os/as outros/as, tendo por base o respeito ao estado de autonomia, em processo de constituição e inacabamento de cada um/a.

A compreensão de Santiago (1988, p. 36) de que a possibilidade do/a profissional “ir se afastando da estaticidade e ir se aproximando e fazendo-se dinamicidade, é possibilidade de, afastando-se da fragmentação, ir em direção à totalização”. Essa práxis metodológica funda-se em pressupostos freireanos. Pressupostos assentados em práticas, uma vez que Paulo Freire tinha uma “coerência práxica como sujeito que pensava-agindo, agia-pensando a educação como prática da liberdade” (ROSAS, 2008, p. 138).

Para Freire (1982), a educação é uma teoria do conhecimento que se põe em prática. Esse elemento aponta como decorrência a problematização de questões cruciais na discussão sobre a prática pedagógica: O que conhecer? Como conhecer? Para que conhecer? Esse entendimento acerca de prática pedagógica se aproxima da elaboração de Souza (2009, p. 60) acerca da práxis pedagógica na relação com o currículo. Segundo o autor,

[...] realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente-discente). Sujeito estudante (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica/ou epistemológica).

No que tange à escola, essa teoria se expressa em sua proposta curricular, cuja materialização se dá com a prática pedagógica. Uma prática pedagógica que se pretenda humanizadora, que considera os diferentes sujeitos nela envolvidos como atores que, “fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos” (FREIRE, 1988, p. 181).

Somente nós, seres humanos, temos consciência de que pertencemos, de que podemos ser livres, de que podemos atualizar-nos como gente, sermos inteiros e intensos, como etnia, gênero, classe social, com vistas a uma condição de pertencimento à vida. Para Röhr (2006), é

a liberdade que nos torna educáveis. Somos livres para buscar a realização em nós mesmos, temos necessidade de viver a nossa autenticidade¹⁵, necessidade de humanidade.

A escola, como instância colaboradora nos processos de educabilidade humana, tem o papel de humanizar, humanizando-se. Em se tratando de uma escola pública popular democrática (FREIRE, 2001a), sua inscrição em ações verdadeiramente transformadoras demanda uma teoria libertadora, uma vez que “... assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 1988, p. 183). Uma teoria que seja balizadora da ascensão da consciência de si como ser humano para a consciência de classe subalterna (FREIRE, 1988).

Essa perspectiva nos remete para o relativo, mas importante papel da educação na transformação da sociedade. Nas palavras de Freire (2000a): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 67). Nesse sentido, assumir a autonomia como inerente ao ser humano é, também, uma opção progressista:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000a, p. 67).

Nesse sentido, a defesa é por um ensino que possa contribuir com o desenvolvimento das habilidades que o ser humano necessita para intervir na sociedade e os conteúdos de aprendizagem podem ser tratados como os meios para conhecer ou responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes, realidade essa que é global e complexa, implicando a existência de processos que viabilizem a expressão do homem, sua humanização, que se encontra implícita na humanização do mundo (FREIRE, 1988).

A concepção de conhecimento em Paulo Freire supera a lógica diretiva da educação, segundo a qual um sujeito transfere a outro o que sabe e este outro recebe o saber, passivamente, denominada de educação bancária, na qual o/a estudante bem conceituado é aquele que permanece quieto em sala de aula. Calado, ouve tudo o que o/a professor/a diz, memoriza e reproduz num instrumental avaliativo. Como o/a professor/a faz apenas uma

¹⁵ Segundo Alcides Tedesco, no prefácio do livro *Pedagogia da Humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*, de Nelino Azevedo de Mendonça (2008, p. 15. Grifo do autor): “O ser humano, homens e mulheres, experimenta incontida necessidade de dialogar com seu *eu* profundo e entrar em harmonia com os apelos que brotam de sua interioridade, encontrando-se aí, cada um, cada uma, com sua estrutura de desejo, com seu horizonte transcendente e utópico”.

descrição, não análise, nem tão pouco crítica, não há porque o/a estudante se movimentar na busca por ir além desse conhecimento que assume caráter meramente informativo.

O conhecimento não tem sentido e significado para o/a estudante, posto que se trata de informação, apenas, longe de se configurar como formação humana. A aprendizagem já acontecera em alguma outra parte. O/a professor/a relata conclusões a que chegara em outro lugar e o/a estudante decora o que é dito (SHÖR; FREIRE; 1986).

O início do conhecimento se daria pela pergunta, superando a postura comumente utilizada nas escolas pelo/a professor/a, no início do processo pedagógico, apresentar respostas sem que nenhuma pergunta lhe tenha sido dirigida (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A *Pedagogia da pergunta*, crítico-dialógica, se coaduna com a perspectiva problematizadora da educação, que reconhece a necessidade de se efetivar a *Pedagogia do oprimido* no âmbito da escola pública que, ao corresponder aos interesses dos/as menos favorecidos/as da sociedade, passaria a ser considerada como popular.

Os elementos apresentados assumem diferentes matizes nas contribuições de Paulo Freire que se preocupou em contribuir com a criação de condições subjetivas e objetivas de humanização individual e social, entre elas o Ciclo do Conhecimento ou Ciclo Gnosiológico.

1.2.4 Ciclo do Conhecimento proposto por Paulo Freire

A teoria do conhecimento, ou ciclo gnosiológico do conhecimento, é um legado de Paulo Freire que neste estudo foi utilizado como chave de leitura para olhar as práticas observadas de que maneira os pressupostos da humanização se materializam.

Educar numa dimensão humanizadora é o esteio da teorização de muitos estudiosos da prática pedagógica realizada na escola básica, dentre os quais se destaca Paulo Freire pela atemporal contribuição teórico-prática, uma vez que permanece como resposta válida para as questões que se colocam como desafio para a gestão da sala de aula, no contexto em que se adentra o terceiro milênio.

A gestão da sala se expressa por intencionalidades, palavras, atitudes e gestos do professor que, segundo Zabala, se traduzem em referencial de formação para os/as estudantes. Nas palavras do autor:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos estudantes. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula

determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e o papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Dialogar com as possibilidades e limites históricos da construção de outros marcos da prática pedagógica, em termos dos tempos e movimentos que permitam suplantar a feição tradicional, nos impele a reconhecer que a pedagogia de Paulo Freire é propositiva de uma esperançosa e crítica busca humana de Ser Mais. Trata-se de uma pedagogia que reconhece o movimento da realidade histórica, no entendimento de que é possível sonhar com perspectivas de superação das condições de opressão econômica, racial, étnica, sexual, entre outras, a partir da efetivação de processos que coloquem o ser humano no centro das decisões, dentre eles, a educação escolar efetivada na prática pedagógica.

Em contraposição à “educação bancária”, Paulo Freire articula, como elementos para consolidar a concepção humanizadora de educação, a condição do ser humano no mundo e em condições de escolarização, portanto, para nós, a perspectiva freireana de humanização, em Paulo Freire, se constitui como sendo a categoria central e chave do nosso trabalho.

Segundo o autor (2001a, p. 115), “(...) a educação é também - mesmo que não exclusivamente – uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. No caso, conhecimento não como transferência de quem sabe para quem não sabe, mas conhecimento como elaboração e como reelaboração feita por docente-discentes e estudantes. Reinventar o conhecimento de maneira crítica com os/as estudantes, a partir de sua posição na sociedade contribui para o despertar da motivação do/a estudante, uma vez que é convidado a ser sujeito e protagonista do processo de ensinar, aprender e pesquisar.

Segundo Freire (1996, p. 28), o Ciclo do Conhecimento ou Ciclo Gnosiológico se constitui de dois movimentos que se encontram dialeticamente articulados: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.”

A figura, a seguir, é uma ilustração do nosso entendimento acerca do Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire: observamos o envolvimento de professores e estudantes no processo de produção do conhecimento, em que os/as estudantes levam consigo leituras da realidade experienciada, leituras que pouco eram consideradas nos textos formais, enquanto os professores, ao exerceram sua profissão, mobilizam leituras de vida, trabalho e formação que possuem e podem criar condições para que as leituras do contexto passem a figurar como texto dentro da sala de aula, contribuindo para o (re)conhecimento da prática social e a busca de transformações na realidade vivida.

FIGURA 3 - Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire



Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A problematização do conhecimento contribui para o (re)conhecimento dos conhecimentos existentes e a busca ativa da produção de novos conhecimentos e tem impactos na formação de sujeitos autônomos, a partir de práticas participativas, no interior da sala de aula.

Se alentada por políticas comprometidas com a humanização dos sujeitos humanos a prática pedagógica institucional, potencialmente, terá maior capilaridade junto àqueles que ocorrem à escola pública. É nessa direção que Shör e Freire (1986) afirmam que a educação é política e que a política tem perspectivas de educabilidade.

Paulo Freire (2000b, p. 27-8) revela que o aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá, necessariamente, pela retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos, mas que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos estudantes e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos estudantes percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como *burocrata da mente*, mas reconstruindo caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos estudantes, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (Grifos do autor)

Em consonância com o autor, compreendemos como exigência os momentos do ciclo gnosiológico o respeito do/a professor/a aos saberes da experiência dos/as estudantes “como processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do estudante. Implica o compromisso [...] com a consciência crítica do estudante cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1996, p. 29)

Nessa direção, a contribuição da leitura e da escrita para a humanização dos sujeitos humanos foi uma das grandes preocupações de Paulo Freire, por compreender sua histórica utilização como instrumentos de poder, como histórica é separação que se dá entre o mundo dos/as letrados/as e o dos/as não-letrados/as. A senha de acesso para a entrada no mundo dos/as letrados/as não tem sido concedida a todos/as, pois é restrita e preconceituosa. Na sociedade em que vivemos a exclusão das pessoas que pertencem às classes populares e ainda por cima não dominam a leitura os coloca na condição de meros executores, de modo que a leitura aparece como instrumento de conquista e poder. Reportando-se a experiência de alfabetização de adultos, Paulo Freire assim se coloca:

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanística da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita (FREIRE, 2007, p. 116-7).

Freire (2006, p. 9) comprometido politicamente com essa situação destaca a urgência com que deveria ser tratada a questão da leitura e da escrita, tanto do ponto de vista político, quanto do ponto de vista científico. O autor fornece possibilidade de compreensão e respeito ao universo dos/as estudantes, de suas experiências de vida, aproximando a leitura de mundo à leitura das palavras, estabelecendo condições para a compreensão do texto/contexto e a criação de novos significados. Freire (2006) sugere que a leitura não se esgota com a decodificação, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Sendo assim, ler ultrapassa a barreira do código e expressa uma operação intelectual que nos remete a

significados, experiências a movimento. O leitor apropria-se do texto como se fora seu, e passa a reescrevê-lo com sentidos e significados históricos e sociais, conforme analisa Fiori no texto de apresentação de pedagogia do Oprimido:

E 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, A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. [...]

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - 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, 1988, p. 19).

Com âncora nessa abordagem da pedagogia freireana, observamos a existência de um terceiro momento do Ciclo do Conhecimento. Como em Freire o ato de conhecimento se funda na leitura da realidade, posto que a Educação é ato de conhecimento e ato político também, se a Educação pertence à prática social, aprender e mudar a sociedade caminham juntos, então, antecede as duas fases mencionadas - produção do conhecimento novo e o reconhecimento do conhecimento produzido - um momento em que se dá o reconhecimento do que os/as estudantes e o/a professor/a já conhecem.

Partir dos saberes da experiência feitos, com vistas à sua superação, que se estabelece com a apreensão do conhecimento escolar e a produção e reconhecimento do conhecimento novo complementar as fases, em movimento e articulação, do Ciclo Gnosiológico a que se refere Freire ao longo de suas obras.

Os pressupostos da humanização em Paulo Freire se encontram com a concepção de currículo enquanto ato de emancipação e de prática pedagógica docente-discente como ações e relações que se estabelecem entre professor/a-estudantes, estudantes-estudantes, mediadas pelo conhecimento, elemento necessário à formação integral do ser humano, na busca por uma vida densamente humana.

Assim como são históricas as relações, também o é a prática pedagógica e o seu potencial desenvolvimento, de modo que quanto mais humanizada for a relação entre os sujeitos imbricados na ação pedagógica, mais humanizado será o projeto curricular a ser desenvolvido na sala de aula. A humanização das relações na sala de aula é a humanização da própria escola. Não há escola concreta que prescindida da dialogicidade entre os sujeitos que a

ela ocorrem. Não há escola que se diga humanizadora e, ao mesmo tempo, desconsidere em suas práticas pedagógicas a historicidade, o diálogo e a autonomia.

Assim, a busca pela humanização dos sujeitos humanos se coaduna com a ação de pensar a própria prática. E pensar a prática pedagógica docente-discente é pensar a busca pela boniteza dos atos humanos que ressignificam os valores e reinventam a liberdade nem sempre permitida.

A prática pedagógica docente-discente enquanto materialização de um projeto curricular, de um tipo de educação e de um tipo de sujeito, é uma das expressões mais claras dos embates sociais. Na perspectiva freireana, a educação libertadora requer um projeto de escolarização que promova a busca autêntica do conhecimento.

No espírito da pedagogia da humanização, defendida por Freire, o mundo dos sujeitos humanos também é conteúdo de humanização, de modo que um currículo humanizador favorece uma relação humanizadora entre professor/a-conhecimento-estudantes.

Ao produzir o Ciclo do Conhecimento, Paulo Freire reconhece os traços da humanização em suas estruturas mais diversas: o conhecimento produzido a partir de um processo cognitivo, social e político, por proporcionar a leitura da realidade; sujeito que educa e se educa é o sujeito que se encontra com o projeto de educação vigente, mas vai além, vislumbra um projeto novo de educação em que a humanização é o ponto de partida e de chegada das práticas pedagógica docente-discente.

O vigor das concepções freireanas como esteio para uma melhor compreensão dos desafios postos pela prática pedagógica docente-discente desenvolvida na escola pública, parece não prescindir do trabalho coletivo. Nesse sentido, pensar o currículo e a prática pedagógica docente-discente na perspectiva humanizadora nos levou a considerar o contexto institucional em que se materializam, no caso, a escola e, de modo particular, a sala de aula.

A sala de aula como conteúdo de análise da nossa investigação, em termos das ações e relações que nela se estabelecem é objeto da nossa investigação, a partir da metodologia, delineada no capítulo a seguir.



Imagens do distrito de Nova Fátima – Ipeúras – CE. Fotografias tiradas pela autora, 2011.

O mundo da escola... a escola do mundo
O mundo na escola... a escola no mundo
Margarete Sampaio

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO NA BUSCA PELO CONHECIMENTO

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade (MINAYO, 2008a, p. 14).

A epígrafe destaca a complexidade da elaboração de uma metodologia de pesquisa, por demandar curiosidade epistêmica, rigor teórico e criatividade, elementos circunscritos ao processo de humanização de quem pesquisa. No nosso caso, compreender quais são os indícios da materialização das concepções e das práticas inspiradas em Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente demandou opção por um método que efetivasse essa empreitada epistemológica e, por decorrência, a definição criteriosa das técnicas de pesquisa.

Compreender que existe uma intencionalidade na educação e que outra realidade é possível nos leva a buscar compreender as ações e as relações que expressam os elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica dos/as professores/as vivenciada no ensino fundamental da escola pública de Ipueiras-CE, atribuindo-lhe nuances político-existenciais. Essa compreensão se aproxima da dimensão fenomenológica, que reconhece o sentido da liberdade, como rumo e direção a ser seguida, ou seja, “[...] além de perceber sentido na história e no mundo já construído, o homem pode ainda dar sentido, mudar rumos, fazer revoluções” (REZENDE, 1990, p. 19). Nessa ótica,

a educação aparece como processo e projeto de humanização do sujeito, que não seria simplesmente objeto-passivo mas sujeito-ativo da história e da cultura. Nesse sentido, mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletivo (REZENDE, 1990, p. 69).

Na direção apontada pelo autor, enveredamos pela fase exploratória da pesquisa, “[...] tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2000, p. 26), de modo que pudéssemos delimitar o nosso objeto e fazer a aproximação com o campo, a partir de estudos teóricos sobre as categorias gerais da pesquisa - humanização, currículo e prática pedagógica - à luz da concepção freireana.

O desenvolvimento teórico e metodológico do nosso objeto de pesquisa, num primeiro momento, se delineou pela realização dos procedimentos exploratórios para definição do

campo empírico, a partir da análise documental, realização de entrevistas e observações preliminares.

FIGURA 4 - Fase Exploratória



Fonte: Produção da autora, 2010

A opção do município pela perspectiva pedagógica freireana se deu, também, com a aproximação que mantivemos no decorrer do ano letivo de 2005 e nos quatro primeiros meses de 2006¹⁶. A aproximação gerou a curiosidade de pesquisa e levou a aguçar o olhar a partir de um conhecimento que não respondia às questões postas. Para produzir um conhecimento novo, o exercício do afastamento e do estranhamento do campo empírico, na costura do objeto, se fizeram necessários.

A definição da escolha pelo município de Ipueiras se deu pelo conhecimento que tínhamos da mudança de rumos da política educacional, orientada pela política assumida pela Secretaria de Educação, a partir de 2005. Acrescente-se, ainda, a indicação de pressupostos freireanos, traduzidos na distribuição e estudo do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a referenciação feita ao autor em projetos de formação, no Plano Municipal de Educação e na opção por temas inspiradores das práticas a serem

¹⁶ Referimo-nos à nossa atuação como assessora pedagógica, durante o período de janeiro de 2005 a abril de 2006, quando lá estivemos junto à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, ao lado dos grupos de técnicos coordenando as discussões preliminares sobre as diretrizes político-pedagógicas para a gestão 2005-2008. Essa atuação contou com o aval da Reitoria da UECE, instituição a qual somos vinculadas como Professora Assistente, lotada no Centro de Educação.

realizadas a cada ano, localizadas nas mensagens destinadas aos/as professores/as, na contracapa dos diários de classe.

2.1 Colocando Ipueiras-CE no mapa

Colocar Ipueiras no mapa é um movimento que assume diferentes feições. A terra de Gerardo Mello Mourão¹⁷ foi colocada no mapa por ele quando registrou a epopeia da AmLuiza, para usar uma expressão de Ezra Pound (MOURÃO, 1997, contracapa). Em versos líricos assim constitui o desenho histórico-geográfico de sua cidade, o jornalista, poeta e escritor e ipueirense:

Praia de Iracema
 os olhos no parapeito das ruínas
 Da fortaleza
 da fortaleza de Schoonenbroch,
 o velho bardo de barba assíria
 a viola ponteia, compõe o setestrela, a redondilha
 dos versos populares; e a tribo dos meninos nos terreiros,
 da Serra dos Cocos¹⁸ à Meruoca
 de Jericoacoara a Messejana
 e os cantadores nas feiras
 do Aquirás ao Crato a Crateús, a Cascavel e Inhamuns
 (...) repetem a crônica da guerra púnica
 de piratas ingleses, almirantes de França
 e capitães de Holanda e seus assaltos
 à terra núbil
 do Maranhão a Pernambuco à Bahia das baías
 e ao Rio de Janeiro.
 No país do Ceará Grande e Mel Redondo
 emburilhada em sangue de guerreiros
 de Olinda e Salvador e São Luís – no sangue
 do Capitão Estácio de Sá
 guardamos a certidão da saga:

eu mesmo a ouvi, com outros meninos,

¹⁷ Carlos Drummond de Andrade o definiu como “(É) um poeta que não se pode medir a palmos e conseguiu o máximo de expressão usando recursos artísticos que nenhum outro empregou em nossa língua” (Contra-capa do livro “Invenção do Mar, de Gerardo Mello Mourão, 1997). Gerardo era “membro da Academia Brasileira de Filosofia, da Academia Brasileira de Hagiologia e do Conselho Nacional de Política Cultural do Ministério da Cultura do Brasil. Foi indicado ao Prêmio Nobel de Literatura, em 1979. Era um dos mais respeitados escritores brasileiros no exterior. Em 1999 ganhou o Prêmio Jabuti pelo épico *Invenção do Mar*. Viajou por toda a América e Europa. No Chile ministrou aulas de História e cultura da América, na *Universidade Católica de Valparaíso* (1964 a 1967). Entre 1980 e 1982 morou em Pequim, na China, onde foi correspondente do jornal “Folha de S. Paulo”. Foi o primeiro correspondente brasileiro e sul-americano na China (http://pt.wikipedia.org/wiki/Gerardo_Melo_Mourão. Consulta feita em 20 julho de 2010).

¹⁸ Referência feita à Matriz de São Gonçalo da Serra dos Cocos, denominação recebida pela Serra da Ibiapaba no trecho que pertence ao município de Ipueiras (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ipu>). A vegetação é, tipicamente, caracterizada por palmeiras de coco babaçu, razão pela qual é chamada de Serra dos Cocos.

(...) nos bancos de peroba da escola de minha mãe
 e aprendi a cantá-la, com Luís e Manuel
 na quadra do mercado de Ipueiras onde
 as histórias da guerra eram gemidas
 nas rabecas dos cantadores da feira - Anselmo e Juvenal
 e às vezes Florêncio ou Jeremias – e ali
 guardei seus nomes:
 Guararapes, Henriques, Vieiras e Potis [...] (MOURÃO, 1997, p. 266-7).

“Colocar Ipueiras no mapa” foi a primeira iniciativa do seu atual prefeito, quando assumiu a administração municipal, no ano de 2005. Segundo ele, nos primeiros dias de sua gestão percorreu todas as Secretarias de Estado fazendo um pedido, poucas vezes compreendido num primeiro momento: “Coloque Ipueiras no mapa, por favor!” Como é isso? Perguntavam as pessoas. E ele, então, respondia: “Inclua Ipueiras nas políticas governamentais, nos projetos, nas dotações orçamentárias. Me ajude a oferecer condições de vida melhores ao meu povo”¹⁹.

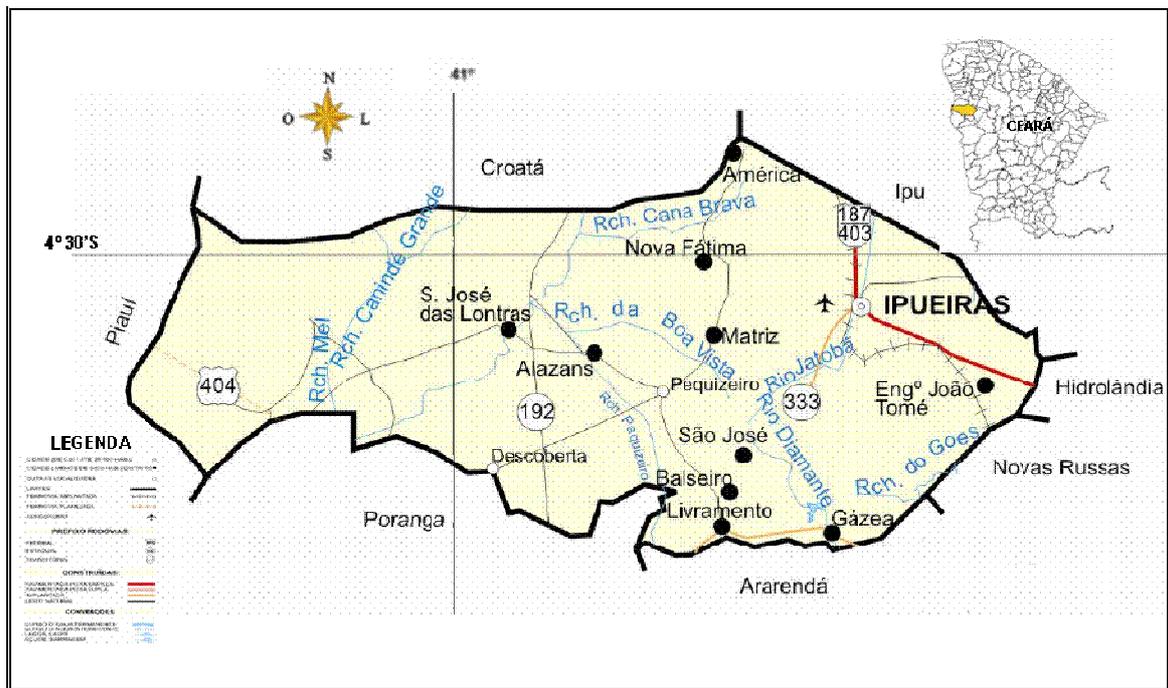
Colocar Ipueiras no mapa, pelas vias da educação pública, traduziu-se em iniciativas da Secretaria de Educação como a possibilidade de assumir junto ao Ministério da Educação os reais indicadores educacionais. Em anos anteriores os/as professores/as eram informados/as sobre o percentual de aprovação que deveriam formalizar em atas de resultados finais. Essa percepção, segundo a Secretária de Educação, foi construída por ocasião do final do ano letivo de 2005, em que não raras vezes professores/as dirigiam a ela a seguinte pergunta: “Secretária, qual é o percentual de aprovação deste ano?”. Ela respondia: “Ninguém melhor do que o professor para saber se determinado/a estudante tem, ou não, condição de passar de ano. Queremos que Ipueiras tenha um mapa constituído de indicadores reais e não aquele que consta no Ministério da Educação”.

Em suas palavras, a gestora estava dizendo que avaliar a aprendizagem do/a estudante é uma atribuição e, por decorrência, uma responsabilidade do professor e da escola; que a Secretaria de Educação não deve desconsiderar a autonomia dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Incluir Ipueiras no mapa pode traduzir-se, também, na expressão plástica em sentido literal do termo “mapa”, conforme visualização a seguir.

¹⁹ Entrevista concedida à Rádio Macambira AM no dia 25 de outubro de 2005, por ocasião das comemorações dos 122 anos de emancipação política da cidade, ocorrida em 1883, que tinha como município de origem Ipu.

FIGURA 5 - Mapa do município de Ipueiras-CE.



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (2009) (modificado).

Ipueiras é uma palavra de origem tupi que significa “lugar raso onde se acumula água”. É uma das cidades do Ceará, Macrorregião do Sertão dos Inhamuns, que nasceram dentro de fazendas (LIMA, 2008). Inicialmente, foi chamada de Fazenda Coronel Manuel Martins Chaves, alusão que se fazia a um dos homens mais poderosos da região, o qual, após sua prisão e transferência para Portugal, teve seus bens confiscados,

[...] entre eles a fazenda Ipueiras que novamente foi adquirida por duas outras pessoas Cosma do Prado de Vasconcelos e Joaquim Alves de Freitas. Este último, ao se mudar com a família para o estado do Piauí, fez doação no ano de 1861 das terras que lhes pertencia, para a formação do patrimônio de Nossa Senhora da Conceição, onde foi dado início à construção de uma igreja, cuja conclusão aconteceu em novembro de 1867, pertencendo a freguesia de São Gonçalo da Serra dos Cocos - Matriz de São Gonçalo (IPUEIRAS, 2002, p. 11).

Ao redor da capela foram construídas novas edificações, atingindo a condição de povoado, que no ano de 1870 passou à condição de distrito do município de Ipu. A condição de município se dá pela força de Lei Provincial nº 2.036, de 25 de outubro de 1883, “pelo empenho do Pe. Francisco da Mota de Sousa Angelim, natural da região dos Inhamuns, que na

qualidade de deputado da Assembléia Provincial se empenhou na sua elevação” (IPUEIRAS, 2002).

Segundo Carreiro (2011, p. 28), ainda no ano de 1722 chegaram as primeiras ações missionárias na região da serra dos Cocos, ano que “marcou o encontro do Frei Carmelita, Dom José de Araújo Madre de Deus, com o Capitão-mor, o senhor José de Araújo Chaves, proprietário de grandes sesmarias regionais, entre as quais as de Boa Vista, localizada na Serra dos Cocos, e Ipueiras Grande”.

O município de Ipueiras está situado na região Centro Oeste do Estado do Ceará a 262 km de distância em linha reta da capital, Fortaleza. Apresenta uma extensão territorial de 1.474,10 km² e tem como divisas, ao Norte: Ipu e Croatá; ao Sul: Poranga e Ararendá; ao Leste: Ararendá, Nova Russas, Hidrolândia e Ipu; ao Oeste: Croatá, Estado do Piauí e Poranga. O município está dividido em 11 distritos²⁰: Ipueiras (1883), Matriz (1933), Eng^o São Tomé (1938), Gázea (1938), América (1957), Livramento (1957), São José das Lontras (1957), Nova Fátima (1963), Alazans (2000) e São José (2000) (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2011).

O clima do município varia entre Tropical Quente, Semi-árido Brando e Tropical Quente Semi-árido. O relevo onde o município está situado é constituído pelo Planalto da Ibiapaba e Depressões Sertanejas. Segundo dados do último recenseamento feito, a população de Ipueiras constitui-se de 37.862 habitantes (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2011).

2.2 A educação de Ipueiras como direito e ação coletiva: aproximações com os pressupostos freireanos

A rede municipal de ensino de Ipueiras contava com 103 escolas no ano de 2005. Com a dinamização do Conselho Municipal de Educação (criado pela Lei nº 452-A de 1998, adequada pela Lei 10/2005), as escolas foram nucleadas, perfazendo, no ano de 2011 um total de 63 escolas. Outras iniciativas foram encaminhadas pelo Conselho nessa direção: a regularização dos Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a regularização das escolas municipais junto ao Conselho de Educação

²⁰ O ano referente a cada distrito é alusivo à criação de cada um deles.

do Ceará, dada a fragilidade da estrutura organizacional, antes nenhuma escola era autorizada a expedir certificados de ensino fundamental.

Assumir que a educação figura entre as possibilidades de formação do ser humano para o exercício da sua natureza transformadora na história social esteia-se, à luz de Freire, no conceito de que o homem é um ser em situação. Cada sociedade humana existe e se constrói em um determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente das outras, levando-nos a perceber que o mundo não é, o mundo está sendo. Não existe inexorabilidade, determinismo na sua forma de expressão, cabendo ao ser humano dar sua parcela de contribuição, acrescentando ao mundo que ele não fez, algo que ele fez (FREIRE, 1978, 1996, 2007b).

Desde o ano de 2005, a Secretaria da Educação passou a ter o princípio “Educação, direito e ação de todos nós”, sob o argumento de que,

[...] além de ser assegurado por lei, o acesso ao conhecimento é um direito de cada ser humano, independente de raça, cor, sexo, credo religioso, e por não ser ação apenas da escola, mas também da família, comunidade e sociedade como um todo... O nosso trabalho deve ser de parceria, uns ajudando os outros, para que possamos tornar realidade o sonho de proporcionar à população uma educação pública de qualidade, com vistas à melhoria da qualidade de vida do povo de Ipueiras (DIÁRIO DE CLASSE, 2005). (Grifos nossos)

O acesso ao conhecimento como um direito de cada ser humano e como ação social coletiva é um princípio adotado pela Secretaria de Educação como possível embasamento de decisões fundadas na solidariedade social, na ética e na conquista intransigente da radicalidade democrática, decisões pautadas pelo compromisso com a humanização dos sujeitos humanos e reafirmadas pela esperança na luta com a visão de ser humano como sujeito de direitos e de deveres, sujeito histórico, portanto.

Em Ipueiras, a elaboração coletiva do primeiro Plano Municipal de Educação (PME) foi uma iniciativa que formalizou projeções para a política educacional, como buscar respostas político-pedagógicas que deveriam

[...] ser dadas, no sentido de criar um projeto coletivo de escola articulado a um projeto coletivo de democratização da sociedade. Projeto esse que pressupõe a permanência dos/as estudantes na escola, objetivando contribuir para a sua elevação cognitiva, cultural, espiritual e estética através da qualidade do ensino (IPUEIRAS, 2005, p. 10).

A concepção de sociedade expressa no PME de Ipueiras revela feições humanizadoras, explicitadas, também, no conteúdo das definições feitas para o período de 2005-2008 e com a concepção de escola como espaço e tempo de formação de cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica na busca pela realização de homens e mulheres, no desempenho de sua vocação para o Ser Mais, como expressão da natureza humana, fazendo-se na História, alusão feita a Paulo Freire (IPUEIRAS, 2005).

De forma textual, o documento revela como concepção de educação, na referência feita a uma citação de Carlos Rodrigues Brandão, que a educação pode dar “continuidade ao desenvolvimento de homens e mulheres, fazendo-os evoluir, tornando-os mais humanos” (IPUEIRAS, 2005, p. 9).

O princípio do projeto educacional assumido pela Secretaria de Educação - Educação, direito e ação de todos nós – expressa o princípio maior da educação municipal que busca “resgatar a valorização da educação, a partir do desenvolvimento de um processo de conscientização, junto aos educadores quanto a qualidade da educação, e da mobilização de todos os segmentos da sociedade civil para a importância da mesma em suas vidas (IPUEIRAS, 2005, p. 27).

As diretrizes norteadoras do currículo da educação básica, expressas no Plano, revelam forte vinculação com as orientações do Ministério da Educação, haja vista a opção pelo norteamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Ainda segundo o PME (IPUEIRAS, 2005, p. 49), os PCNs “subsidiarão a formulação da proposta pedagógica das escolas de educação infantil, de ensino fundamental e médio, demandando para isso o envolvimento, a participação e o compromisso social dos profissionais da educação”. Na mesma direção, considera que a atualização do mapa curricular do ensino fundamental será feita em consonância com as orientações do Conselho Nacional de Educação (Anexo F).

O Documento revela, ainda, que os conhecimentos mediados pela escola precisam proporcionar aos/às estudantes ultrapassem os limites do ler, escrever e contar, contribuir com a formação de valores morais, corresponder ao desenvolvimento e ao exercício das funções mentais de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A concepção de conhecimento assumida revela correspondência com traços de uma aprendizagem que contribui para a autonomia do ser humano no ato de conhecer e no contexto social em que vive (IPUEIRAS, 2005).

Dentre os Programas que a Secretaria da Educação de Ipueiras vem trabalhando, consta a Formação Continuada, dentre eles o Projeto de Formação Continuada para Supervisores Pedagógicos. A formação foi realizada, durante todo o ano de 2010, por duas

professoras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para contribuírem com o desenvolvimento de um perfil de supervisão dialógica, na intenção de que os técnicos da Secretaria viessem a desempenhar suas funções com a efetividade necessária para a melhoria da aprendizagem das crianças, jovens e adultos de Ipueiras. Constatam da justificativa do projeto, elaborado pelas professoras do Centro de Educação da UECE argumentos que orbitam em torno da importância que assume a formação continuada dos/as supervisores/as em termos da melhoria dos resultados da aprendizagem dos/as estudantes:

O ensinar, o aprender e o avaliar, dentre os múltiplos aspectos que integram a prática pedagógica das escolas públicas municipais, merecem destaques especiais, uma vez que seus resultados recebem forte influência do que-fazer do educando e do educador, orientados pela prática educativa do Supervisor Pedagógico (IPUEIRAS, 2010, p. 3).

A perspectiva de propiciar aos Supervisores Pedagógicos oportunidades de refletirem coletivamente acerca de sua atuação e buscarem alternativas de solução para as dificuldades práticas que defrontam no cotidiano de seu trabalho, segundo as assessoras pedagógicas, é o horizonte de uma perspectiva metodológica ancorada na pesquisa-ação-colaborativa²¹:

A metodologia de trabalho do projeto terá por base a pesquisa-ação-colaborativa, abordagem que permite uma visão do que acontece por dentro do fenômeno estudado, isto é, que leva em consideração todos os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas. Procura responder as interpretações dos fatos e tenta descobrir o que existe de valor na análise da realidade para, em seguida, trabalhá-la. Neste processo, a problematização, a dialogicidade e a reflexão da prática na prática possibilitarão a formação destes sujeitos no próprio contexto de trabalho em que atuam (IPUEIRAS, 2010, p. 4).

Os elementos apontados pelas assessoras muito se aproximam daqueles que consubstanciam a pesquisa participante, sistematizada a partir da contribuição freireana, contudo, sua recorrência junto aos movimentos populares a difundiram com forte vinculação a esses setores e menos em instâncias acadêmicas. No caso, constituir um grupo com objetivos e metas comuns - busca de alternativas para uma nova ação educativa - é o objetivo principal do processo de desenvolvimento profissional do grupo de supervisores pedagógicos da

²¹ A pesquisa-ação-colaborativa prima pela transformação da prática dos/as professores/as/as a partir da integração de saberes de profissionais da universidade com a escola, com vistas à transformação da prática dos sujeitos envolvidos e à produção de novos saberes que, posteriormente, são socializados.

Secretaria de Educação de Ipueiras, que foi desenvolvido em encontros mensais, totalizando uma carga horária de 120 h/a.

Outro programa desenvolvido pela Secretaria de Educação de Ipueiras refere-se à proposta de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, cuja proposta pedagógica, cadastrada no Programa Brasil Alfabetizado junto ao Ministério da Educação (MEC), em 2007, assinala como opção de abordagem de alfabetização a concepção identificada no formulário do Ministério como “Sócio-cultural (Paulo Freire)”.

A referida proposta apresenta como linhas teóricas de pensamento os fundamentos e os princípios de ação alfabetizadora: “círculo de cultura: valorização dos saberes dos estudantes; ponto de partida: tema gerador; dialogicidade; construção coletiva dos conhecimentos; leitura do mundo; letramento; conscientização/ação política; reflexão da prática”²².

A presença do educador pernambucano no Programa Brasil Alfabetizado de forma contundente não causa estranheza, uma vez que os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo do tempo, vêm referenciando Paulo Freire em suas declarações de intenções - discurso e documentação. Esse aspecto ainda aponta aquele pensamento arraigado de que Paulo Freire é uma referência para a EJA e não para a educação de crianças. No caso de Ipueiras, em relação ao ensino regular há traços evidentes dos princípios freireanos como fundamento do currículo, como política pública e como conteúdo.

O direito à educação é uma dívida histórica, no tocante à Formação Inicial dos/as professores/as que, ao longo dos anos, vem arcando com o pagamento de cursos superiores, uma realidade observada na quase totalidade dos municípios cearenses. A divulgação de que a LDB 9.394/96 assegurava, em suas disposições transitórias, que até o final da “década da educação” (1987 a 1997) todos/as os/as professores/as deveriam ter cursado o ensino superior, aliada à constatação de que o Governo Federal não assumira a interiorização da universidade pública, gerou uma corrida para instituições de qualidade duvidosa. Em Ipueiras, não aconteceu de forma diferente, apesar dos movimentos envidados pelo atual gestor municipal em favor de um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Hoje, Ipueiras sedia um Pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), resultado de uma parceria firmada, por iniciativa da Secretaria de Educação de Ipueiras, junto à Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Ministério da Educação (MEC), oferecendo os cursos de Matemática, Letras/Espanhol, Letras/Português e um Curso turma de

²² Fonte: [HTTP://sba.mec.gov.br/PPAlfa07/Alfabetizacao/default.asp](http://sba.mec.gov.br/PPAlfa07/Alfabetizacao/default.asp).

Especialização, semipresencial em Gestão Escolar, pela UFC. Entretanto, há demandas por outros cursos para que o quadro de lotação dos/as professores/as seja adequado às exigências do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), em conformidade com o Conselho Nacional de Educação (CNE).

O direito à educação de qualidade socialmente referenciada, tendencialmente, é assegurado quando as ações coletivas se densificam, seja em favor da infância, da juventude, de pessoas adultas ou idosas, nas diferentes nuances com que apresentam: com necessidades especiais, indígenas, quilombolas, moradores de rua e de assentamentos, ou seja, todos/as aqueles/as que supostamente encontram na escolarização uma condição importante para vir ter uma vida densamente humana.

2.3 Fontes, sujeitos e procedimentos da pesquisa

Os documentos são fontes que explicitam as intenções, anunciam a vontade expressa²³ de uma gestão ou instituição. Nesse sentido, para compreender as concepções e as vinculações da política curricular e da prática pedagógica docente-discente com os pressupostos freireanos da humanização, trabalhamos com documentos em dois níveis: do sistema de ensino e da escola.

Os documentos do sistema de ensino consultados foram: o Plano Municipal de Educação, o Projeto de Formação Continuada para Supervisores Pedagógicos, a proposta de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado e as mensagens da Secretaria, contidas nos diários de classe do período compreendido entre 2005 e 2011.

Em nível escolar, com o intuito de delinear os tempos e os movimentos dos sujeitos da pesquisa em suas relações entre si e nas relações que estabelecem com o conhecimento, a partir do registro, com maior nível de apreensão e expressão de situações e contextos, recorreremos a alguns instrumentais de avaliação da aprendizagem, aos cadernos de anotações de empréstimos de livros da Biblioteca, ao material de suporte ao planejamento das

²³ Nos estudos que empreendemos, em nível de mestrado, verificamos que, etimologicamente, a palavra vontade significa sentimento, aspiração, anseio, desejo, *intenção* que incita alguém a atingir um fim proposto. Ela se manifesta de forma tácita ou expressa. Quando sob a forma tácita, resulta da prática de atos, gestos ou de fatos que, de modo indireto, revelam a intenção das pessoas que os praticaram ou produziram. Quando o desejo, decisão ou determinação dá-se de forma expressa, diz-se que ali está configurada a vontade expressa, uma vez que é declarada formal e verbalmente ou por escrito, podendo resultar em uma presunção legal. No campo educacional, em geral, manifesta-se através de discursos, na legislação e pareceres, entre outros. A articulação e a coerência entre a vontade expressa e a vontade tácita resulta no que denominamos de vontade política. A vontade política revela-se através de "atos de execução, avaliação, deliberação, preferência e resolução que, necessariamente, refletem o objetivo que se quer atingir - é a intenção configurada na ação" (BRAGA, 1995, p. 40).

professoras, aos cadernos, livros e atividades avaliativas dos/as estudantes como fontes complementares utilizadas na pesquisa.

À luz de Bardin (2008), o quadro a seguir explicita as unidades de significação que norteiam o currículo como política da Secretaria, em termos de fonte, ano e concepções de educação, escola, homem, sociedade e conhecimento.

QUADRO 2 - MAPEAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO NORTEADORAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE IPUEIRAS

FONTE	EMENTA	CONCEPÇÃO				
		EDUCAÇÃO	HOMEM	ESCOLA	SOCIEDADE	CONHECIMENTO
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	O documento parte de um diagnóstico da realidade socioeducacional e cultural para delinear princípios, diretrizes, objetivos e metas para os diferentes níveis e modalidades de ensino.	Contribui com o desenvolvimento de homens e mulheres, fazendo-os evoluir, tornando-os mais humanos	Realiza a sua 'humanidade' em atividades que ele possa transformar e dirigir conscientemente	Lugar da formação de cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica no exercício de sua "vocação para o Ser Mais".	Justa, igualitária	Proporciona aos estudantes ultrapassarem os limites do ler, escrever e contar; estar atrelados à formação de valores morais; corresponder ao desenvolvimento e exercício das funções mentais.
PROJETO DE FORMAÇÃO DOS/AS SUPERVISORES/AS	O documento delinea a formação continuada dos/as supervisores/as, na perspectiva da reflexão coletiva sobre a prática e busca de alternativas de solução para as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho.	Emancipadora.	Sujeito cultural; ser de relações.	-----	Democrática	Resultante das articulações entre a vida, a formação e a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos a partir das reais necessidades e possibilidades pedagógicas.
PROPOSTA DE ADESÃO AO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	O documento explicita as linhas teóricas de pensamento, fundamentos e princípios que embasam a ação de alfabetização.	Voltada para a conscientização; ação política.	Sujeito da história.	Espaço em que o/a estudante aprende a fazer a leitura do mundo e da palavra.	Democrática	Resulta da construção coletiva; vinculação dos saberes científicos com a realidade vivenciada pelos/as estudantes

Fontes: Plano Municipal de Educação de Ipueiras, Projeto de Formação Continuada dos Supervisores Educacionais de Ipueiras-CE e site do Ministério da Educação (MEC).

A opção, em termos de uma política educacional que concebe a educação como contributo para o desenvolvimento de homens e mulheres, acolhidos/as e respeitados/as em suas diferenças, uma educação voltada para a conscientização se coaduna com a concepção realizadora da sua “humanidade”, a partir de atividades que possam transformar e dirigir conscientemente, assumindo a condição de sujeito da história, sujeito cultural, um ser de relações, elementos presentes na concepção sócio-antropológica.

A busca por uma cidade melhor, por uma escola melhor é consoante com a luta por um mundo melhor. Uma escola cuja concepção é apresentada como o lugar da formação de cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica; o espaço em que os/as estudantes efetivamente aprendem, consignando a aproximação com a perspectiva de sociedade justa e igualitária, elementos presentes na concepção democrática.

Assim como “nunca houve grandes mudanças sociais sem que a escola tenha participado da mudança” (GARCIA, 2010, p. 10-11), seria pertinente afirmar que grandes mudanças na vida de pessoas advindas de classes desfavorecidas socialmente se fazem com maior efetividade a partir do conhecimento, cuja concepção revelada pelo quadro é aquele que propicia aos estudantes ultrapassarem os limites do ler, do escrever e do contar, conhecimento como resultado da construção coletiva, que faz a vinculação entre os saberes científicos, a realidade vivenciada pelos estudantes e os saberes adquiridos no decorrer de suas trajetórias de vida. Com base nesses elementos, podemos considerar a possibilidade de que, do ponto de vista da concepção, o conhecimento é compreendido como construção e não como doação.

2.4 Aproximação com a escola investigada

Três temáticas fizeram aproximação com a prática pedagógica docente-discente, vivenciada na escola pública, na aproximação com os pressupostos da humanização em Paulo Freire: historicidade, diálogo e autonomia.

O estudo documental nos levou, também, a fazer observação de pessoas, eventos e situações em suas manifestações e ambientação naturais, a partir do ano de 2009, quando acompanhamos a retomada ao segundo semestre letivo, por ocasião dos “Dias Pedagógicos” realizados pela Secretaria, numa escola da sede do Município. Por tratar-se de um momento de formação continuada dos/as educadores/as, fizemos anotações do conteúdo da palestra de abertura, que teve como tema “Aprender direito é um direito”.

No final do semestre, ainda em caráter exploratório, realizamos observações dos momentos de avaliação do quarto semestre em uma sala de aula da Sede do Município,

totalizando 12h/a para melhor delimitar nosso objeto de estudo e a definição dos sujeitos da nossa pesquisa.

Com o objetivo de apreender as concepções de escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, realizamos, em caráter aproximativo, entrevistas semiestruturadas com cinco professoras em suas respectivas localidades – Sede, Lagoa dos Tavares e Nova Fátima.

Convidadas pelo grupo de técnicos da Secretaria da Educação, acompanhamos uma das reuniões de mobilização dos pais em torno da socialização dos resultados e busca de parceria no processo de ensino-aprendizagem com seus filhos, realizada na periferia da cidade, na igreja do bairro de *Vamos Ver*.

A possibilidade de apreensão do real só foi possível porque nos fizemos presentes no ambiente natural em que se dá a prática pedagógica, na escola, algo que não prescindiu do nosso contato direto com o ambiente da sala de aula e com situações ocorridas no cotidiano escolar. Tendo em vista que todos os dados da realidade eram importantes para que pudéssemos capturar a perspectiva das pessoas envolvidas no processo educativo – professores/as, estudantes, pais, gestores, funcionário -, optamos por realizar observações diretas, seguidas de registros e elaboração de relatórios (GARCIA, 2003).

O contexto da escola

A chegada à Escola de Ensino Fundamental Francisco Ribeiro Lopes (EEFFRL) se deu por indicação das professoras. Ela se encontra situada na Sede do distrito de Nova Fátima, localidade serrana do município de Ipueiras-CE, que fica a 779m de altitude e dista 30,5Km da Sede do Município.

Em Nova Fátima, há dias que amanhece enevado, permitindo pouca visibilidade e propiciando uma agradável temperatura. O frio favorece o uso de roupas mais pesadas e agasalhos. Essa é uma realidade incomum em se tratando de uma cidade do sertão cearense, em cuja sede a temperatura chega a 40° C.

Essa escola foi reconhecida socialmente no início de 2010 com o Prêmio Escola Nota 10, pelo desempenho obtido pelos/as estudantes da turma de 2º ano no Sistema Permanente de Avaliação da Educação básica (SPAECE), figurando entre as 100 melhores do Estado, enquanto a média obtida por Ipueiras o colocava na 169ª posição no *ranking* estadual, de um total de 186 municípios.

FIGURA 6 - Imagem da fachada da EEFFRL.



Fonte: Francisco Helton Alves da Silva (2011).

A partir de 2011, a EEFFRL passou a funcionar, também, no espaço físico da Creche Antonio EufRASINO de Pinho (Figura 7), nos turnos manhã e tarde, uma solução buscada para assegurar o acolhimento aos/as estudantes das escolas nucleadas²⁴ a ela, que antes funcionavam nas localidades de Iningas e Lagoa dos Tavares, em salas multisseriadas, bem como para assegurar que adolescentes menores de 14 anos não estudem no turno da noite, conforme orienta a legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996).

²⁴ Segundo a Resolução nº 08/2009 do Conselho Municipal de Educação de Ipueiras em seu Art. 2º, “Entende-se por **nucleação** a reorganização do parque escolar público, concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada Escola-Pólo, garantidas a qualidade e a eficiência da gestão” (Grifo da Instituição). De um total de 103 escolas existentes em 2008, com o processo de nucleação, o Município passou a ter um total de 63. Segundo a Secretária de Educação, a nucleação gerou uma considerável ampliação do quantitativo de rotas, dada a preocupação com o melhor atendimento aos/as estudantes (Anexo A). Além disso, as exigências quanto às condições dos veículos e documentação vêm sendo acompanhadas com maior rigor: “Os diretores das escolas são orientadas a formalizar ocorrências como faltas e atrasos, assim como a população e os usuários são estimulados a fazer denúncias que, dentro do possível são averiguadas com rapidez”, assegura a Secretária de Educação.

FIGURA 7 - Imagem da fachada da Creche onde funcionam salas de aula da EEEFRL



Fonte: Francisco Helton Alves da Silva (2011).

A nucleação das escolas, bem como a transferência de estudantes que cursavam o ensino fundamental à noite para o turno diurno, acarretou ampliação de rotas do transporte escolar e, também, o remanejamento de salas da unidade-sede para o espaço físico que dista quatro quarteirões dela. Os/as educadores e funcionários se deslocam várias vezes, durante o dia, de um prédio para outro, condição que gerou reclamações por parte de alguns/mas deles/as.

A EEEFRL, no ano de 2011, apresentava um total de 403 estudantes matriculados/as e distribuídos/as, conforme quadro de indicadores apresentado a seguir.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DA EEEFRL
EM 2011

SÉRIE/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Matrícula Inicial	38	35	41	43	46	65	59	60	14	403
Matrícula Pós Censo	-	-	-	-	-	1	-	1	-	
Aprovados/as	38	35	33	35	36	24	41	44	14	300
Não aprovados/as	-	-	8	8	9	31	12	15	-	83
Evadidos/as	-	-	-	-	-	8	5	1	-	14
Transferidos/as	-	-	-	-	1	3	1	1	-	6
Matrícula Final	38	35	41	43	45	55	53	59	14	383

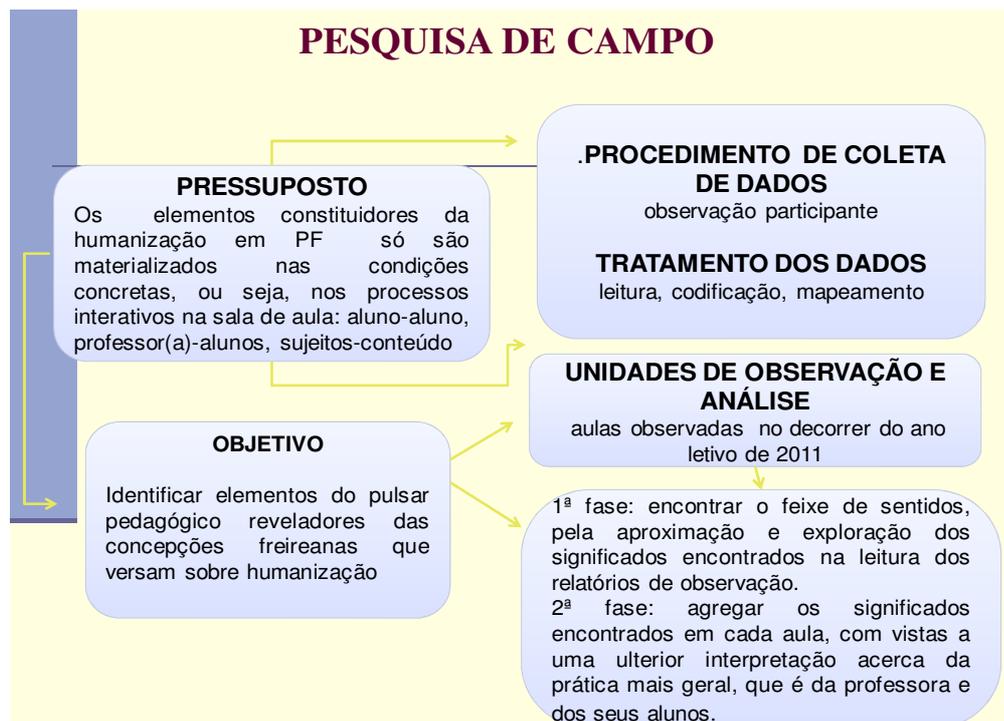
Fonte: Secretaria da Educação de Ipueiras, 2012.

Os dados revelam que do total de 403 estudantes matriculados/as, 383 concluíram o ensino fundamental na EEEFRL, dos/as quais 21,6% não obtiveram aprovação, de modo que a taxa de aprovação ficou em 78,4%. Ao focalizar os anos iniciais desse nível de ensino, chama a atenção o fato de que de um total de 203 estudantes matriculados/as, não houve nenhuma evasão e somente 1 estudante foi transferido; a taxa de reprovação foi de 12,4% e a de aprovação 87,6%. No entanto, ao somarmos o total de estudantes do 1º ao 9º ano reprovados/as, evadidos/as e transferidos/as, chega-se a 103 estudantes, correspondendo a um saldo positivo de 74,5% e 25,5% de negativo.

A sala de aula: o lugar da explicitação da prática pedagógica docente-discente

A compreensão de que o pensamento de Paulo Freire encontra no espaço-tempo da sala de aula o *locus* privilegiado de sua concretude nos leva a afirmar que os elementos constituidores da humanização em Paulo Freire só são materializados nas condições concretas, nos processos interativos na sala de aula: estudante-estudante, professor(a)-estudantes, sujeitos-conteúdo. A ilustração, a seguir, sintetiza os elementos estruturadores da nossa pesquisa de campo.

FIGURA 8 - Pesquisa de Campo



Fonte: elaboração da autora, 2010.

A sala de aula foi escolhida como espaço privilegiado de nossa atenção por dois motivos. Primeiro, porque é na sala de aula que professores/as e estudantes fazem mediações de conteúdos, procedimentos e recursos, a partir das quais os pressupostos ganhem materialidade.

Interessou-nos, principalmente, as ações e por isso olhamos textos, tarefas, livros didáticos, livros paradidáticos, cadernos dos/as estudantes. Em síntese, suportes necessários ao aguçamento do nosso olhar, do nosso ouvido, da nossa leitura sobre a relação professor/a-conhecimento-estudante expressa pelas palavras, pelas atitudes e pelos gestos no espaço-tempo da sala de aula.

Segundo, para ver como se efetivava na prática pedagógica docente a materialização dos pressupostos da humanização, na perspectiva de Paulo Freire, em termos de: (a) conteúdos, (b) recursos, (c) ações e (d) procedimentos, sem perder de vista as possibilidades, os tensionamentos e os limites inerentes ao processo de produção do conhecimento.

Esses foram os elementos de um plano utilizado para que pudéssemos olhar de modo referenciado os elementos da relação docente-discente pedagógica: o “fio da meada” com o qual buscamos perceber em que nível o pensamento humanizador, com base em Paulo Freire, ia acontecendo no chão da sala de aula.

A sala de aula é o espaço de relação docente-discente, o lugar onde a política educacional ganha vida. Nesse sentido, observamos as turmas do 3º ano A e do 5º ano B que serão tratadas, respectivamente, por Sala de aula A e Sala de aula B.

Conforme mostra a Figura 9, a seguir, no andar superior funcionavam salas de aula da Escola-anexo e a Creche. Na parte inferior, da esquerda para a direita, funcionavam um posto dos Correios, uma *lan house* e a Sala de aula A, no turno da manhã, e acima, no turno da tarde, a Sala de aula B.

FIGURA 9 - Fotografia do espaço externo das salas onde funcionavam a Sala de aula A, sob a laje, no turno da manhã, e a Sala de aula B sobre ela, no período da tarde.



Fonte: Francisco Helton Alves da Silva, 2011.

Do ponto de vista da estrutura física, dada a formação do relevo onde a Escola está situada, dependendo do lugar de onde se observa, aparentemente, ela tem dois planos; no entanto, ela se apresenta como um único plano, dependendo do lugar onde se encontram os estudantes e os/as professores/as.

Do ponto de vista administrativo e pedagógico, a sala de aula guardava relação com a Escola-sede, uma vez que a gestão escolar, o estafe técnico-burocrático, o provimento de recursos humanos, o material didático, de apoio, limpeza e merenda escolar não possuíam qualquer diferenciação com as salas que lá funcionam. De igual modo, o acompanhamento pedagógico, em termos de planejamento, acompanhamento, avaliação, se dava nas mesmas condições. Havia, também, uma intensa participação dos/as professores/as e estudantes nas atividades de culminância de projetos e em eventos, como encontros de pais e atividades socializadoras.

Por outro lado, o movimento interno da sala de aula também tinha aproximações com os tempos e os movimentos da Creche, em termos dos horários de recreio, distribuição de lanche e, no caso da Sala de aula A, com o movimento da rua, por razões explicitadas no tópico seguinte.

A Sala de aula A

A sala de aula era um espaço adaptado para o trabalho pedagógico. A condição de estar localizada com saída para a rua possibilitava que, ocasionalmente, os/as estudantes se dispersassem observando o que ocorria lá fora – a dinâmica da rua ou mesmo a passagem de estudantes de outras turmas, conversando, rindo, quando saíam mais cedo.

A figura, a seguir, pode contribuir para que se tenha uma noção aproximada das condições de funcionamento dessa sala de aula.

FIGURA 10 - Fotografia da Sala de aula A: ângulo interno



Fonte: Fotografia tirada pela autora, 2011.

A Sala de aula A do 3º ano era regida pela Professora Esther, tinha a vantagem de possuir um banheiro em seu interior, o que facilitava, em muito, o acompanhamento da estudante que apresentava dificuldades motoras e cognitivas. Os/as demais estudantes também eram favorecidos, pois a exclusividade do uso lhes assegura uma maior disponibilidade e ganho de tempo, por não terem que se deslocar ao recinto interno da Escola-anexo.

Sala e banheiro se apresentavam sempre limpos, revelando respeito por quem os frequentava. Limpeza e organização conformam uma disciplina externa, que contribui para a constituição da disciplina interna do ser humano.

Nesta sala, a água potável encontrava-se à disposição em um filtro, reposta a cada início de turno, bem como os canecos que se encontravam ao acesso das crianças.

O quadro verde da sala se encontrava em bom estado de conservação, feita a manutenção, reparos e pintura, antes do início das aulas. As carteiras, feitas em madeira, possuíam tamanho e modelo padronizado. A adequação percebida dizia respeito ao local onde o braço da carteira é afixado - no lado direito da maioria delas e, alguns, no lado esquerdo -, de modo a permitir que tanto estudantes destros como canhotos fossem contemplados/as quanto ao manuseio do material escolar e durante os momentos que desenvolviam a escrita.

O tapete, colocado no canto da sala de aula, fazia composição com uma cortina de um espaço denominado por “Cenário da Leitura”, que tinha como finalidade acolher os/as estudantes nos momentos em que a professora orientava atividades que demandavam por concentração. O tapete contribuía, também, para aliviar tensões, pois era a possibilidade dos/as estudantes se “espicharem”, de atenuar os desgastes físicos pela permanência continuada nas carteiras.

A sala de aula possuía tanto iluminação natural, do meio para o final da sala, área contemplada pela entrada de luz solar, devido à abertura do portão, como iluminação artificial, do meio da sala para a frente. O clima de serra define uma climatização natural e muito agradável ao ambiente, por tratar-se do turno da manhã. Havia dias, inclusive, em que a névoa encobria as ruas e estradas circunvizinhas.

No que se refere ao ambiente de aprendizagem, há espaço para que as crianças realizem e socializem as suas produções e realizem as atividades de socialização, a exemplo da comemoração dos aniversários.

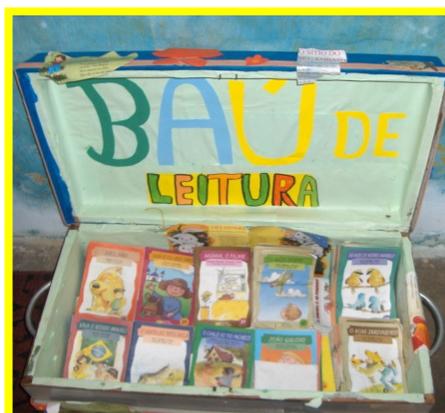
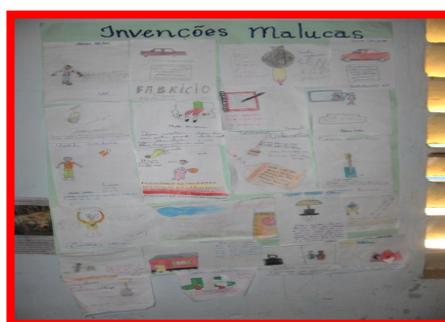
Na sala de aula havia um painel colorido para afixação das produções dos/as estudantes, bem como o cartaz dos aniversariantes do mês e o calendário anual. Esses elementos eram encontrados em todas as salas, pois se tratava de uma produção feita pela coordenadora pedagógica com a ajuda da encarregada da biblioteca.

A condição de trabalho melhorava com a criatividade da professora que renovava a decoração com a ajuda dos/as estudantes, afixava materiais produzidos por eles, dando àquele espaço uma configuração de ambiente de aprendizagem.

A renovação na sala se dava por decorrência das temáticas de cada mês ou pelas produções decorrentes das atividades relacionados aos conteúdos escolares: em fevereiro, havia máscaras de carnaval penduradas em cordões; em março, encontramos cartazes alusivos ao Dia Internacional da Mulher; em junho, havia tirinhas coloridas e brancas (picote do papel da impressora), lembrando as festas de São João por toda a sala; em agosto, cartazes com

expressões populares alusivas ao folclore; em dezembro, uma árvore de Natal, conforme podemos observar nas figuras a seguir.

FIGURA 11 - Imagens da ambiência da sala de aula A



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, 2011

Como pode ser visto, havia um bom nível de conservação dos painéis e demais elementos pedagógicos e decorativos permanentes, como: os nomes completos dos/as estudantes digitados em caixa alta, por sobre lápis de EVA pregados acima do varal onde estão os seus crachás; o cantinho do cenário de leituras, com cortinas e tapete no chão; o mapa

do Brasil; um baú grande cheio de livro de historinhas, inclusive alguns produzidos por estudantes da Professora Creusa no ano anterior.

Há uma renovação dos painéis formados pelas produções dos/as estudantes acerca dos conteúdos trabalhados: seres vivos e elementos não-vivos; gênero: organização meninos e meninas; dicionário interessante; quadrinhos com moldura contornando os desenhos deles; quadro de sólidos geométricos coloridos; Jornal da Nova Notícia, com destaques para notícia, anúncio, esporte, classificados, arte, curiosidades.

Apesar das condições adversas da localização do espaço físico da sala, há uma estética produzida pela professora e estudantes, que é possível ver no cordão de exposição dos crachás, na ornamentação temática do ambiente e na organização do quadro, que é ilustrativa, tanto do ponto de vista das cores utilizadas, quanto pela decoração feita de forma diferenciada a cada dia. Quando a Professora Esther simplifica um pouco as ilustrações ou quando não coloca o nome da escola alternando as cores das letras, os/as estudantes reivindicam: “Tia, assim tá muito feio. Faz desenho, tia”.

Apesar de ser uma sala que tem saída para a rua e estar situada num terreno inclinado, a professora faz com que ela tenha uma harmonia, uma estética, do mesmo jeito que ela própria se apresenta bela diante do grupo de estudantes. Ela mostra-se satisfeita e ativa com o que faz, pelo capricho na escrita das respostas no quadro verde, na organização do ambiente como um todo.

A Sala de aula B

A sala de aula B é formada por uma turma do 5º ano e encontrava-se funcionando no turno da tarde sob a responsabilidade da Professora Creusa. Também possui água potável à disposição das professoras e estudantes em garrafas pet, contendo água gelada, que eram colocadas tão logo a aula iniciasse. Somente um estudante trazia sua própria água de casa. Ele colocava sua garrafa junto da garrafa coletiva, mas ninguém tomava a água dele.

Nessa sala, observam-se dois ventiladores de teto para assegurar uma boa climatização, pois mesmo tratando-se de uma localidade que fica situada a mais de 700m de altitude, favorecendo uma diferença média, em 4º Celsius para menos, em relação à temperatura da sede do Município, no turno da tarde tende a esquentar um pouco, justificando a existência dos aparelhos e a não utilização de agasalhos pelos/as estudantes, diferença percebida em relação àqueles/as que frequentam o turno da manhã.

Tanto nessa sala quanto nas demais, há um painel para afixação das produções dos/as estudantes, o cartaz dos aniversariantes do mês e o calendário anual, que foram colocados no início das aulas pela coordenadora pedagógica, com a ajuda da encarregada da Biblioteca. Afora isso, a sala de aula é decorada na proporção em que os/as estudantes vão produzindo materiais no decorrer do ano letivo.

O processo de renovação nessa sala expressa a dinâmica vivenciada pela professora e pelos/as estudantes: se na primeira semana de observação de aulas, constatamos a existência de cartazes padronizados pela instituição para uso em todas as salas, nas outras visitas frequentes e continuadas foi possível verificar a produção de trabalhos dos estudantes e a divulgação de leituras sugeridas pela professora e por eles/elas, além de um cartaz constando as regras de convivência, antes discutidas e definidas por eles.

O processo de renovação e de ampliação do painel de afixação dos textos e produções individuais e coletivas é emblemático dessa evolução, como mostram as figuras a seguir de momentos diferentes de nossa observação.

FIGURA 12 - Evolução das produções dos/as estudantes da sala de aula B



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, 2011.

O painel é sempre muito “visitado”. Numa das permanências semanais, encontramos poesias dos/as estudantes de forte apelo à criatividade, presentes na segunda imagem, no sentido horário, de cima para baixo. Era frequente estudantes mostrarem aos outros as produções de colegas tecendo comentários elogiosos a várias delas.

A letra da Professora Creusa se apresentava compreensível e as figuras que desenhava eram proporcionais e proporcionavam um claro entendimento, até porque a utilização do giz

colorido permitia uma variação de cores que ajudava a fazer distinções entre unidades, dezenas e centenas, por exemplo.

Na maioria dos dias, a professora permanecia em pé praticamente todo o tempo de aula, circulando entre as carteiras dos/as estudantes. Passadas quase três horas de aula, é que se sentava. Isso ocorria nos momentos em que algum estudante lia um texto em voz alta.

O diário de classe como elemento de orientação da prática pedagógica docente

Em Ipueiras, o diário de classe, além de se constituir no documento que registra o conteúdo trabalhado em cada aula, a evolução da aprendizagem e a frequência dos/as estudantes é, também, um importante meio de comunicação entre Secretaria e professores/as. Trata-se de um importante portador de texto utilizado para a socialização das opções norteadoras das ações político-educativas, a exemplo dos temas geradores.

A criação de temas geradores se deu a partir do ano de 2005 e se constitui na tentativa de inspirar e nortear as atividades desenvolvidas de cada ano letivo, desde os momentos de formação vivenciados no início de cada semestre, passando pelo planejamento coletivo mensal, atividades de sala de aula e o desempenho nas atividades sócio-culturais, como a quadrilha junina e o desfile cívico-cultural temático, realizado por ocasião do dia 7 de setembro.

Os temas nasceram de demandas observadas pela equipe gestora da Secretaria, no tocante aos desafios com que têm se deparado na gestão pública municipal. Trata-se, segundo a Secretária de Educação, de uma das providências assumidas pela Secretaria de Educação, no sentido de articular a formação e a prática dos/as professores/as do seu quadro, a partir de necessidades postas pela realidade. Desse modo, os temas constam no Diário de Classe e se traduzem no desenho da Formação Continuada dos/as professores/as, em forma de palestras, oficinas e vivências.

O diário de classe, portanto, é instrumento pedagógico, mas é, também, conteúdo da formação, pois além de orientar e registrar o trabalho docente, ele também é conteúdo da formação.

As mensagens se encontram registradas na folha de rosto e na contra-capas desses diários, cuja síntese do conteúdo em termos das concepções que norteiam a política curricular do Município pode ser percebida no Quadro nº 4, a seguir.

QUADRO 4 - MATRIZ TEMÁTICA DAS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IPUEIRAS – 2005 a 2010

ANO	TEMA	MÚSICA	SIGNIFICADOS				
			EDUCAÇÃO	HOMEM	ESCOLA	SOCIEDADE	CONHECIMENTO
2005	Não deixe a peteca cair.	<i>Sementes do Amanhã</i> , de Gonzaguinha	Educação pública de qualidade, voltada para a melhoria da qualidade de vida do povo.	Sujeito de direitos e de deveres; sujeito histórico.	O lugar onde se vivencia no processo de ensinar-aprender a seriedade, a alegria, a rigurosidade e a esperança.	Sociedade democrática.	O conhecimento é um direito de cada ser humano.
2006	Ciranda, cirandinha, vamos todos estudar, vamos dar a meia volta e nova história contar.	<i>Sal da Terra</i> , de Beto Guedes e Ronaldo Bastos	Comprometida com o destino dos/as menos favorecidos; a serviço do bem comum; exercício de transição do 'eu' para o 'nós'.	Sujeito histórico; a amorosidade o define como sujeito coletivo que busca construir uma vida nova.	O espaço em que o professor aprende com seus colegas e estudantes.	Sociedade mais justa e mais humana, pautada na ética do bem comum.	Conhecimento vinculado à curiosidade em aprender; foco nas mudanças do mundo; preocupação com o destino da humanidade.
2007	Educação, direito e ação de todos nós.	<i>Sol de primeira</i> , de Beto Guedes	Dialógica.	Sujeito e protagonista da história; ser de possibilidades infinitas.	O lugar onde se deve ensinar a ler e escrever, formar cidadãos livres, conscientes, conhecedores de seus direitos e deveres e com capacidade de sonhar e realizar sonhos.	Sociedade mais justa e humana.	Conhecimento como elemento importante para a melhoria de vida das pessoas.
2008	Paz pela paz.	<i>Paz Pela Paz</i> , de Nando Cordel	Educação para a paz, para a formação humana.	Sujeito ético, solidário, que exerce a busca por sua autenticidade.	Espaço de aprendizagem e do alento ao sonho com dias melhores.	Sociedade transformada	Vinculado às questões postas pela realidade objetiva, como o aquecimento global.
2009	Os 8 jeitos de mudar o mundo.	<i>Hino da Solidariedade</i> . Poesia de Elisa Lucinda e música de Wagner Tiso.	Educação comprometida com a humanização	Sujeito ético, cujas ações se comprometem com o bem da coletividade.	Instituição onde se exercita o respeito ao homem.	Sociedade humanizada	Preocupação com conteúdos atitudinais, como ter respeito às diferenças de cor, raça, gênero e à natureza.
2010	Gentileza gera gentileza.	<i>Ao Que Vai Chegar</i> , de Toquinho e Mutinho.	Educação para a formação de vínculos consigo mesmo, com o outro e com a cidade.	Empreendedor, otimista, capaz de superar os obstáculos, que busca no coletivo a ajuda necessária para solucionar problemas.	Espaço em que se somam esforços para a efetivação da aprendizagem dos estudantes; lugar em que se vivencia a amorosidade.	Sociedade mais justa e mais humana.	Conhecimento como elemento importante para a melhoria de vida das pessoas.

Fonte: Diários de Classe: 2005 a 2010.

Conforme Matriz Temática, consta nos Diários de Classe de 2005 a 2010 a síntese dos temas e letras de músicas sugeridos/as como inspiração, propondo mudanças de atitude face aos condicionamentos inerentes ao contexto social em que vivemos e buscam manter coerência com as proposições feitas, em termos das concepções que norteiam a política curricular das escolas da rede municipal de ensino.

A concepção de homem apresentada é de que é um sujeito de direitos e de deveres; sujeito coletivo que busca construir uma vida nova, sendo que a amorosidade o define como: ser de possibilidades infinitas; sujeito ético, cujas ações se comprometem com o bem da coletividade, portanto, solidário, que exerce a busca por sua autenticidade; empreendedor, otimista, capaz de superar os obstáculos, que busca no coletivo a ajuda necessária para solucionar problemas do cotidiano.

A perspectiva delineada para a educação é aquela voltada para a melhoria da qualidade de vida dos/as menos favorecidos/as, a serviço do bem comum, propiciadora da ascensão do 'eu' para o 'nós', uma educação dialógica, que encontra na paz um elemento necessário para a formação humana, na perspectiva do compromisso com a humanização, que se volta para a formação de vínculos.

O Diário de Classe registra que a escola é o lugar onde se vivencia o processo de ensinar-aprender, sem perder de vista a formação de cidadãos livres, conscientes, conhecedores de seus direitos e deveres e com capacidade de sonhar e de realizar sonhos. A escola é percebida, ainda, como o espaço em que a seriedade, a alegria, a rigurosidade e a esperança se articulam; o espaço em que o professor aprende com seus colegas e estudantes, espaço de aprendizagem e do alento ao sonho com dias melhores. Trata-se de uma instituição onde se exercita o respeito ao homem, se somam esforços para a efetivação da aprendizagem dos/as estudantes e se vivencia a amorosidade.

Para tanto, a compreensão de conhecimento apresentada é de que se constitui num direito de cada ser humano, está vinculado à curiosidade em aprender e tem como foco as mudanças do mundo e preocupação com o destino da humanidade. O conhecimento se constitui em elemento importante para a melhoria de vida das pessoas, podendo ser vinculado às questões postas pela realidade objetiva, como o aquecimento global, com ênfase nos conteúdos atitudinais, pelo incentivo à assunção de atitudes de respeito às diferenças de cor, raça, gênero e cuidado com a natureza.

Esses elementos são consoantes com a perspectiva de sociedade democrática, justa e humana, pautada na ética do bem comum, uma sociedade transformada, humanizada.

O tema escolhido a cada ano para orientar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, não chega a se configurar como articulação direta aos postulados freireanos acerca de temas geradores, dentro do método de alfabetização de adultos, uma vez que a proposição é feita pela equipe da Secretaria da Educação para todas as escolas, não atendendo às demandas localizadas. No entanto, o tema gerador de cada ano letivo é aguardado com expectativa pelos/as professores/as²⁵ que, além de atualizarem seus planos de trabalho a partir dessas temáticas, se constituem em inspiração para iniciativas autênticas, como a criação de poemas, conforme abordagem feita sobre o tema de 2011 no capítulo referente à análise dos dados.

Os sujeitos da pesquisa: processo de indicação e escolha

O objeto da nossa observação e análise é a prática pedagógica docente-discente, que se constitui de interações que ocorrem intencionalmente por um conjunto de sujeitos e práticas, no âmbito da escola, configurando-a como campo empírico da pesquisa.

Reconhecíamos que não seria qualquer professor de Ipueiras que interessava no desenvolvimento da pesquisa, mas professores/as cujas práticas se diferenciavam pela forma como problematizavam o conhecimento; pela feição dialógica que assumiam em sua prática pedagógica; e por sua contribuição para que a sala de aula fosse um espaço e tempo de exercício da autonomia dos/as estudantes no ato de conhecer e na vida cotidiana. O critério inicial de escolha dos sujeitos da pesquisa foi a presença dos pressupostos da humanização de Paulo Freire nas práticas pedagógicas dos/as professores/as.

Em busca dos/as melhores interlocutores/as para nos aproximarmos da prática pedagógica docente, fizemos opção por constituir um grupo pelos onze supervisores de ensino que atuam na Secretaria e a diretora de ensino. A escolha desses atores se deu pela mediação que fazem entre a Secretaria e as escolas, de modo que poderiam nos ajudar a entender onde, naquele município, poderíamos encontrar professores/as cujas ações e relações se aproximam de uma prática pedagógica com traços humanizadores.

Fizemos opção, nesse momento, por uma metodologia que denominamos por sessões de diálogo, pelo caráter assumido na relação estabelecida entre pesquisadora e os demais membros do grupo. Para tanto, interrogamos o grupo sobre a possibilidade de recorrermos ao livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa”²⁶, uma vez que já se

²⁵ Essa é a percepção do Diretor da EEEFRL, obtida na entrevista realizada por nós.

²⁶ Para efeitos metodológicos, consideramos a organização da obra, que se dá em três capítulos, desdobrados, cada um constituído por nove itens, nos quais o autor delinea o perfil de um educador progressista.

constituíra em conteúdo de base da formação continuada deles, e identificassem elementos de uma prática pedagógica humanizadora, que eles reconheciam como importantes para ajudar na indicação de professores/as para participação na pesquisa.

A partir da primeira perspectiva apresentada por Paulo Freire, de que “não há docência sem discência”, o grupo reconheceu que se o professor não é o único sujeito do ato educativo, a mediação feita em sala de aula deverá primar pela participação ativa do/a estudante, individual e coletivamente.

À luz do segundo capítulo do livro, em que é reiterada a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento”, o grupo destacou, dentre os elementos apresentados por Paulo Freire, a possibilidade de que “respeitar a autonomia do ser do educando” é reconhecer a sua curiosidade, o seu gosto estético, a sua inquietude, o seu modo de se pronunciar, o que não significa “deixá-lo fazer tudo o que quer”, assumindo patamares de licenciosidade. Trata-se de uma conduta marcada pelo respeito, “de parte a parte”.

Tomando como base os elementos trazidos pelo terceiro capítulo do livro - “Ensinar é uma especificidade humana” -, a discussão girou em torno do tensionamento dialético entre autoridade docente e liberdade do/a estudante, a partir do qual procuramos enriquecer a discussão lembrando a indignação de Paulo Freire, externada no seu último escrito “Do assassinato de Galdino de Jesus dos Santos: índio pataxó”, em que o autor nos convida a pensar no testemunho que as crianças e jovens vêm tendo em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola (FREIRE, 2000a), o que nos levava a compreender, como síntese de que o exercício da liberdade pressupõe o respeito ao outro.

A ideia de que num total de 522 professores lotados/as na rede municipal de ensino²⁷, três entre os/as dez professores/as indicado/as se encontrarem numa mesma escola despontou como um forte indicativo de que naquela escola o trabalho coletivo tem acento marcado por sinais humanizadores, na linha de compreensão de Paulo Freire. Essa constatação nos levou a considerar que, possivelmente, as práticas pedagógicas vigentes naquela escola se constituíam num diferencial em termos de maior densidade pedagógica dentro da realidade local. Dessas três, uma assumiria, logo depois, a função de coordenadora pedagógica, o que nos levou a entrevistar apenas duas.

²⁷ A presença de profissionais do sexo masculino é expressiva naquele município: 395 mulheres e 127 homens, ou seja, 24,3% dos/as professores/as são homens, o equivalente a cerca de ¼ do total existente. Um estudo aprofundado sobre o assunto sobre os possíveis atrativos para a fixação de rapazes na sede e zona rural possivelmente justificaria uma provável imigração para o Sudeste do país, onde muitos cearenses assumem funções, como as de garçom, taxista, caixas de supermercado, entre outras funções que exigem um nível de escolaridade menor.

Portanto, a escola foi definida como campo de investigação e nela o trabalho junto às professoras lotadas nos anos iniciais, pela possibilidade de observar com maior intensidade a prática pedagógica docente-discente. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se, nessa escola, a unidocência e nos anos terminais, a pluridocência, tributando a cada nível de ensino especificidades, tornando-os, ao mesmo tempo, singulares e plurais, posto que são constituídos por ações e relações que o caracterizam e de elementos diversos que vão se integrando nas relações e conforme a situação, o lugar, o tempo, as normas, intenções, os/as estudantes e os/as professores/as, seus saberes e suas experiências.

A indicação criteriosa dos/as supervisores foi seguida de alguns procedimentos aproximativos com elas: entrevista, observação da prática e análise das concepções que sustentam essas práticas. Além disso, buscamos obter depoimentos manifestos sobre a preparação, o acompanhamento e a avaliação da gestão da sala de aula, com vistas à identificação de possíveis mudanças ocorridas na prática que vivenciam no cotidiano escolar; quanto tempo estavam no exercício da docência; que concepções pedagógicas reconheciam como sendo balizadoras de sua ação educativa; que vinculações estabeleciam entre o conteúdo escolar e a realidade dos/as estudantes.

Para efeito de preservação de suas identidades, as duas professoras foram identificadas por nomes de professoras marcantes na história da educação do Município de Ipueiras: Esther Urcezina Ribeiro Mello e Creusa Melo Falcão.

Decidimos, então, observar no turno da tarde a Professora Creusa do 5º ano B, a partir de agora denominada Sala de aula B e, no turno da tarde, a Professora Esther do 3º ano A, agora denominada Sala de aula A.

A Professora Creusa cursou o ensino médio na modalidade Normal (4º Pedagógico com habilitação em Português), tem graduação em Língua Portuguesa, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pelo Instituto de Teologia Aplicada (INTA). É professora há vinte anos. Em suas palavras:

Eu tinha vontade, eu gostava. Eu fui, assim, uma pessoa que foi criada sem pai, só minha mãe trabalhava. Minha mãe me colocou pra estudar. E aí quando foi pra eu vir pra cá fiquei muito feliz, sabe de vir, de ensinar, eu tinha estudado com o professor José Hélio que é o meu professor inesquecível, de Português. Foi com ele que aprendi a gostar principalmente de se professora de Português. Só que na época como eu tinha o 4º pedagógico, na hora de escolher Matemática ou Português, eu escolhi Português e minha colega ficou com Matemática.

O depoimento da Professora Creusa revela que a sua relação com o saber e o gosto pelo magistério, especialmente pelo ensino da Língua Portuguesa, se constituem a partir da aproximação de um determinado professor, que se configura como uma figura do aprender para ela, na perspectiva a que alude Charlot (2000).

A Professora Esther cursou o Ensino Médio, na opção Magistério, porque não havia outra e ao concluí-lo, em 1996, havia demanda na localidade denominada de Buriti, tendo sido convidada a lecionar numa turma de pré-escola formada por crianças de 4 e 5 anos de idade; está no magistério há quinze anos. Fez Graduação em Língua Portuguesa, iniciada em 1999, pela UVA e está concluindo o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental, pelo INTA.

O grupo de estudantes que compõe a Sala de aula B é constituído por 13 meninas e 12 meninos, alguns deles estudaram com a Professora Creusa nos dois últimos anos. Há três estudantes novatos/as, advindos/as de localidades próximas, de escolas que foram nucleadas.

O grupo de estudantes da Sala de aula A é constituído por 21 crianças, das quais 18 são meninos e 13 são meninas. Uma delas, Cristina, apresenta um nível moderado de comprometimento motor e cognitivo, demandando que a professora se ausente corriqueiramente da sala para conduzi-la ao banheiro.

Casos de viagem com a família, ida a Sede de município para alguma consulta eram as justificativas identificadas como motivo para a ausência de outros/as estudantes. Nessas situações, havia uma preocupação dos/as estudantes em dizer de uma ausência programada, bem como o trato zeloso das professoras em orientar as tarefas, pedir que procurem colegas para saber o que se trabalhou naquele dia.

Ao buscar explicações para o bom nível de frequência às aulas, percebemos que a escola dispunha de um serviço de Inspeção Escolar, implantado em 2010, de modo que sempre que um estudante se ausentava pelo terceiro dia consecutivo, as professoras informavam ao Inspetor que, imediatamente, se dirigia à residência do/a estudante para saber a razão de suas ausências.

Os/as professores contavam com o suporte da Coordenadora Pedagógica, do Inspetor Educacional e do Diretor para desempenharem o seu trabalho, revelando a existência de um coletivo integrado.

Para preservar a identidade dos/as estudantes, e por reconhecermos o expressivo quantitativo de títulos de livros procurados para empréstimo na Biblioteca da Escola, além de outras produções lidas pelos/as estudantes e as respectivas professoras, nós os denominamos por nomes de alguns autores de projeção nacional, autores cearenses e autores ipueirenses. Os

quadros de nº 7 a 10 (apêndices B, C, D e E), apresentam esses elementos, assim como o total de faltas de cada um/a no período compreendido entre o início das aulas (mês de fevereiro) até novembro, período de nossa última visita à Escola e a situação final, em termos de aprovação/reprovação.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados: observação participante e entrevistas

O intuito de analisar a contribuição de Paulo Freire para a prática pedagógica vivenciada na escola pública, identificando as possibilidades de uma prática pedagógica docente-discente com orientações humanizadoras no espaço formal de escolarização, nos levou a buscar compreender o movimento da prática.

Nossa pressuposição inicial foi de que as práticas pedagógicas escolares comprometidas com a humanização do sujeito, orientadas pela contribuição do pensamento freireano, são contextualizadas na realidade em que elas se dão. Por decorrência, passamos a focar nossa observação nas ações e relações presentes na prática pedagógica docente-discente.

Portanto, focamos o olhar nos materiais didáticos, nas situações de aprendizagem, nas atividades produzidas em sala, nas relações professor-estudante, estudante-estudante, professor-conhecimento-estudante, bem como nos desafios que se apresentam para a professora e os/as estudantes cotidianamente.

Por tratar-se de um estudo de natureza etnográfica, a observação participante encontra lugar privilegiado para melhor compreender o "pulsar pedagógico" na sala de aula. Dada a maneira como fomos participando, no decorrer da pesquisa exploratória, reconhecemos que mantivemos um nível de aproximação que configura o procedimento utilizado como observação participante, principal procedimento de nossa pesquisa, uma estratégia que combinou análise documental, entrevista, participação direta e observação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 28),

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *contiuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo.

Assumimos a condição observadora como participante. Essa opção encontra âncora em Lüdke e André (1986), uma vez que: nossa identidade, papel e objetivos do estudo foram amplamente divulgados, tanto no âmbito da Secretaria de Educação, quanto no âmbito da

escola e das salas de aula desde o início; tivemos acesso a uma diversidade de informações; só tornamos público dados autorizados expressa e formalmente pelo grupo, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice F).

Por considerarmos que todos os dados da realidade vivida seriam importantes e passíveis de descrição, na condição de pesquisadora, assumimos o papel de principal sujeito na coleta de dados. As observações e as entrevistas que serviram como conteúdo de análise da investigação foram levantados, transcritos e analisados por nós.

Ao buscar na prática pedagógica docente-discente elementos anunciadores dos pressupostos da humanização presentes na pedagogia freireana, nossa ênfase se deu mais no processo do que no produto. Não nos preocupamos em verificar os resultados obtidos pelos/as estudantes nas avaliações realizadas em sala de aula, mas o modo como eles e a professora se relacionavam nessas situações. Os resultados obtidos nos exames estaduais (SPAECE) e nacionais (SAEB e Prova Brasil) não foram considerados para a definição do campo, mas como elementos tratados num comparativo com os indicadores internos à instituição escolar e ao modo como são tratados em sala de aula, como sugere Freitas, em citação feita na Introdução quando se reportam à qualidade negociada.

2.5 Coleta e produção dos dados

A elaboração de 33 relatórios de observação constou de registros descritivos da sala de aula, em termos das ações e relações desencadeadas na tríade professora-conhecimento-estudante. Esses registros de base foram efetivados por ocasião da nossa permanência na escola ao longo do ano de 2011. Como instrumento necessário ao posterior tratamento descritivo, utilizamos cadernos de campo e, para não perder nenhuma observação ou destaque feito por cores e códigos, fazíamos a digitação do material coletado logo que chegávamos em casa, enquanto as situações ainda se encontravam vivas em nossa mente. Ação equivalente foi vivenciada por ocasião das observações do Planejamento Inicial 2011 (Apêndice G).

Além dos relatórios, realizamos entrevistas que, após a transcrição, pedimos que os sujeitos entrevistados as lessem e, caso houvesse discordância ou dúvida, nos indicassem para fazermos a correção devida. As análises das informações produzidas com as entrevistas se cruzam com outras obtidas dentro e fora da sala de aula; dentro e fora do espaço escolar.

Para efetivarmos a organização e tratamento dos dados, retomamos nossos objetivos, com vistas à realização de uma primeira leitura geral dos relatórios e entrevistas, denominada

por Bardin (2008) de leitura flutuante, cujo objetivo foi o de captar elementos essenciais do nosso objeto de pesquisa.

A leitura global consistiu numa leitura fluida, sem nos preocuparmos, ainda, em fazer quaisquer delimitações. Afinal, como diria Paulo Freire, “um texto será tão mais bem estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade” (2007, p. 11).

O segundo procedimento consistiu na codificação dos relatórios, na delimitação a que aludia Freire (2007). Fizemos destaques nos textos, utilizando cores e expressões, visando encontrar o feixe de sentidos, pela aproximação e exploração dos significados encontrados na leitura dos relatórios de observação e nas entrevistas realizadas.

A exemplo de Freire (2007), diríamos que a análise de uma situação relatada num determinado trecho do relatório, por vezes, nos leva a estabelecer uma relação com as situações precedentes e com as que a ela se seguem, para que não venhamos a perder a compreensão do processo como um todo. Para tanto, recorreremos às nossas intenções de pesquisa reiteradas vezes.

Utilizamos como critérios de classificação para a escolha dos núcleos de sentido três questões norteadoras, elaboradas com base no Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire: O que os/as professores/as e os/as estudantes sabem, aprendem e reaprendem? Como os/as professores/as e os/as estudantes aprendem e reaprendem? Para que os/as professores/as e os/as estudantes aprendem e reaprendem?

Seguimos as recomendações de Bardin (2008): homogeneidade, exaustividade e adequação. O mapeamento final constou da organização de quadros, contendo temática, sub-temáticas e núcleos de sentido. Ao fazer isso, colocando comentários nossos, estávamos desenvolvendo, de certo modo, uma pré-análise, pois mais do que descrever, apontávamos elementos que nos pareciam relevantes. A título de exemplo, mostramos o Quadro nº 5, a seguir.

QUADRO 5 - MAPEAMENTO DA ANÁLISE TEMÁTICA (Fonte: Relatórios de observação das aulas).

TEMÁTICA	SUB-TEMÁTICA: PRÁTICAS PARTICIPATIVAS			
	NÚCLEOS DE SENTIDO			
	ACOLHIMENTO À DIVERSIDADE DE FORMAS DE APRENDER	INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA	RECONHECIMENTO DE SITUAÇÕES E CONDIÇÕES DE VIDA/REALIDADE	ENVOLVIMENTO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
LEITURA DE TEXTOS E DE CONTEXTOS	<p><u>Compreensão de conhecimento</u></p> <p>A professora passa nas carteiras dando o visto na tarefa de casa e corrige-a. Ao término das correções, adianta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contínhas: propriedades da adição – associativa, comutativa e elemento neutro. $(47 + 53) + (62 + 108) = 270$ $100 + 170 = 270$ <p>A Clarisse diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tia, eu fiz do jeito de cima. <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi, Clarisse? - Trocando só as parcelas, a gente chama de...? - Propriedade comutativa. Respondem os estudantes em coro. $10 + 15 + 5 + 20 = 50$ $25 + 25 = 50$ <ul style="list-style-type: none"> - Quem fez de outra forma, deu 50? Então, tá certo. <p>A Professora faz uma consideração importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem o meu jeito de fazer e tem muitos outros jeitos. - E quanto mais jeitos a gente fizer, mais aprende. Considera o Manuel. - É isso mesmo, Manuel! Diz a professora com expressão de admiração. <p>Obs: o reconhecimento pela professora de que há uma multiplicidade de formas de aprender depende de quê?</p>	<p><u>Prazer de ler e de escrever</u></p> <p>O Luiz mostra um livro de contos brasileiros, onde constam 53 histórias, dizendo ele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já li todas essas histórias, tia. <p>A professora folheia o livro com muita atenção e aparente alegria e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este livro é maravilhoso! <p>O Jorge se aproxima do colega e faz o mesmo que a professora, folheia o livro. Em seguida, a Cristina repete a ação da professora e do colega. Perguntei ao/a estudante de quem era o livro. Ele disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É da biblioteca da escola. Já li muitos outros livros de lá. Responde o menino todo vaidoso. <p>Obs: fui até a biblioteca da escola no final do ano e vi que o Luiz lera 41 livros, o Jorge 16 e a Cristina 5.</p>	<p><u>Discutir sobre os sonhos, as frustrações, os medos, os desejos e as alegrias</u></p> <p>O Manuel fez uma síntese sobre o texto trazido pelo colega.</p> <p>A professora, parecendo dar-se conta da importância de ter a percepção de outros membros do grupo, pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem quer ajudar o Manuel? - Tem pai que não quer ver o filho nascer. Diz o Gonçalves. <p>A professora pergunta, então:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês conhecem alguém, que é pai e mãe, aqui na comunidade? <p>Diante do silêncio dos/as estudantes, ela dirige outra pergunta ao grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E mãe que é pai? <p>Vários deles e delas se apresentam como tendo mães que são pais também, inclusive a própria Professora. Ela constata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aqui, na Nova Fátima, não tem ninguém que é pai e mãe, não é? Geralmente quem abandona os filhos é o pai. A Professora tenta fazer uma síntese. E pergunta: - Então, quer dizer que tem pessoas que cuidam da casa, dos filhos e ainda têm que trabalhar? - Mas é melhor fazer tudo pra não abandonar os filhos. Assegura o Manuel. <p>Obs: a Professora parece atribuir a mesma importância para um diálogo sobre a realidade vivida pelos estudantes que aos conteúdos.</p>	<p><u>Relação ensinar-aprender</u></p> <p>A professora declara:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoje, nós vamos ver noção de ângulo. <p>O Gonçalves diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O triângulo tem três ângulos, né tia? - É isso mesmo. Prestem atenção! O ângulo é uma figura geométrica; é formado por duas retas. - Por exemplo, o canto do quadro, o canto da parede. Diz a professora apontando, demonstrando. <p>A Carla mostra a mão fazendo um L (do Lula).</p> <p>A professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Isso mesmo! <p>A professora, em seguida, propõe que seja feita a leitura coletiva da definição de ângulo.</p> <p>Com um arame, ela faz várias simulações e pergunta se continua sendo ângulo (reto, agudo, obtuso, raso, mas sem denominá-los).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas letras M, L, F, N e E encontramos ângulos. Assegura a professora fazendo o destaque com setinhas no contorno aos vértices. <p>Na observação dos desenhos constantes no livro, a professora faz várias perguntas para consolidar o conhecimento sobre ângulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na figura x, o ângulo é mais aberto ou mais fechado? Quando tiver mais fechado é agudo; quando tiver mais aberto é obtuso. E demonstrando com a régua do Manuel, que possui dois pedaços, ligados no vértice, deixando-os móveis, flexíveis: - Assim é raso. <p>Professora Creusa mostra, ainda, os ângulos formados pelas linhas do telhado, por duas canetas juntas por ela formando um ângulo reto... Nesse momento, o Manuel menciona os ponteiros do relógio e ela logo adverte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas não é toda hora, não. Diz a Professora. - 15h, sim. Diz o menino com altivez. <p>Obs: não há receio algum por parte dos/as estudantes em exporem seus pontos de vista (há um processo de empoderamento).</p>

Decorrente do processo de organização dos núcleos de sentidos, temática e sub-temáticas foram assim constituídas: leitura de textos e contextos constitui-se pelas sub-temáticas ciclo da leitura, práticas participativas. Para obtermos maior segurança nesse processo, transpusemos para um programa de informática, no caso o NUDIST, todas as informações contidas nos relatórios, a partir dos registros feitos em cada parágrafo de todos os relatórios, localizando, assim, temática por temática, aglutinando-as num mesmo relatório. A partir desse tratamento de dados, foi possível identificar os aspectos que mais se tornaram evidentes, em termos de co-ocorrências (BARDIN, 2008).

Em síntese, constituído o Quadro 5, aglutinadas as informações por temática/sub-temáticas/núcleo de sentido, passamos a ter uma visão global dos dados e pudemos, então, partir para a análise e interpretação, de modo a relacionar, no sentido horizontal a temática com suas sub-temáticas e núcleos de sentido e, em seguida, a temática e sub-temáticas entre si, no sentido vertical. Partimos dos textos de referência, passamos pelos mapeamentos, chegamos à montagem do quadro, seguida da inserção das informações em um programa de computador para, finalmente, chegarmos a uma versão final do material que se constituiu no mapeamento que deu origem à nossa análise e interpretação.

O estudo exploratório revelou que, do ponto de vista da vontade expressa, a política educacional de Ipueiras se anuncia com aproximações dos pressupostos freireanos, cabendo-nos, a partir de então, fazer a entrada no campo, palco de ações e relações intersubjetivas e da interação entre nós e os sujeitos da pesquisa, possibilitando a criação de um conhecimento novo.

Na realidade observada, foi possível ver a contribuição de Paulo Freire para uma prática pedagógica docente-discente humanizadora, através de ações, relações e mediações inerentes a processos fundantes do trabalho desenvolvido na escola - o ciclo da leitura-escrita.

A organização em temática e sub-temáticas, no texto, teve fim meramente didático-metodológico, no sentido de melhor apresentar uma visualização dos dados coletados e as análises realizadas a partir dos mesmos, como veremos nos capítulos seguintes.

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.

Karl Marx

CAPÍTULO 3 CICLO DA LEITURA DE TEXTOS E CONTEXTOS: AÇÕES E RELAÇÕES QUE PERMEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE

A possibilidade de encontrar na escola pública de Ipueiras práticas pedagógicas docente-discentes que expressassem elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire nos guiaram rumo à observação, descrição, explicação e interpretação de processos reveladores desses pressupostos. Nesse sentido, a sala de aula se constituiu em elemento fundamental para que pudéssemos observar como se dão as relações docente-discente e discente-discente, mediadas pelo conhecimento, materializadas por ações, conteúdos e recursos, direcionados à aprendizagem, elemento importante para a constituição da inacabada humanização do ser humano.

A sala de aula, então, ganhou centralidade nesse percurso, pois a relação ensinar-aprender se configura como contribuição específica da prática pedagógica docente-discente no ato de conhecimento; entretanto, assumir o pressuposto de que a aula é uma expressão da prática pedagógica que “não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas expressa também as dimensões sociais do tempo histórico em que se realiza” (ROMANOVSKI; MARTINS, 2008, p. 173), reitera a compreensão de Freire de historicidade como pólo dialético do fatalismo, de conhecimento como algo que se cria, se inventa, se reinventa, se apreende e não como algo que pode ser apenas informado, transmitido, memorizado. Assim, ancorados em Freire, podemos afirmar que o conhecimento contribui com a humanização do sujeito, em seu movimento de busca por Ser Mais.

A pedagogia freireana ancora a nossa compreensão de que a aprendizagem dos conceitos emergentes da experiência escolar, associados aos conceitos que resultam do mundo da cotidianidade é um elemento essencial à constituição do processo de busca por uma vida densamente humana. Viabilizar o acesso, a cada ser humano, aos conteúdos escolares, segundo Freire (2000b), pressupõe conceber uma elaboração teórica com/a partir dos segmentos populares, das diferentes etnias, raças e grupos sexuais diversos. Esse entendimento nos levou a contextualizar o Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire como tentativa para esclarecer que sentidos assume a relação ensinar-aprender na prática pedagógica docente-discente anunciadora de uma compreensão crítica dos elementos da humanização na perspectiva do autor.

Dada a ênfase e a dinamicidade observadas em sala de aula, a temática leitura de textos e de contextos apontou a possibilidade de situar e acompanhar a materialidade das

contribuições freireanas, não só porque Freire trabalhou com alfabetização, mas porque a leitura transversaliza o processo de escolarização dos sujeitos, um dos sustentáculos do ser humano no percurso de constituição da sua humanização. Assim, a temática tem como foco o ciclo da leitura de textos e de contextos e práticas participativas que serão abordadas com esteio nos princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire.

O objetivo de buscar compreender o que e como o/a professor/a e os/as estudantes sabem, conhecem e reconhecem nos levou, por desdobramento, a depreender que a leitura de textos e de contextos se constitui como mediação da prática pedagógica docente-discente na escola investigada.

3.1 Quando a forma se constitui conteúdo da prática pedagógica docente: a organização do espaço-tempo da sala de aula para a problematização do conhecimento

Para analisarmos como se dá o ciclo de leitura nas salas de aula observadas, procuramos encontrar os sentidos no conjunto de atividades desenvolvidas nas salas de aulas observadas: o que os/as professores/as e os/as estudantes leem, como e em que condições leem; com que frequência leem; o que os/as estudantes leem antes do texto que leem na escola e junto com o texto da escola; se além do texto escrito, os/as professores/as exploram outras leituras - a leitura da vida dos/as estudantes, deles/as próprios/as e a leitura das atitudes. Para interpretar essas ações e relações, utilizamos como fio condutor o tensionamento dialético entre a problematização do conhecimento e a memorização mecânica.

Partimos do pressuposto de que a leitura se configura como processo pedagógico que pode contribuir para a humanização gestada na própria história dos sujeitos e da sustentação teórico-prática freireana de que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo (FREIRE, 1997).

Com essa frase, Freire diz que o ser humano escuta, lê e escreve o mundo antes mesmo de ler e escrever a palavra, ao tempo em que a leitura e a escrita da palavra o ajudam a escutar, ler e escrever o mundo com acuidade, sensibilidade e criticidade em maior amplitude.

O Ciclo de leitura de textos e de contextos, em seus diferentes momentos é o referente de análise e de apresentação da tessitura das concepções, ações e relações explicitadas no espaço-tempo da sala de aula, algo que não ocorre de forma linear; por vezes chegam a misturar-se no relato e nas análises, respeitando a dinâmica protagonizada por professores/as e estudantes. Começamos por explicitar, em linhas gerais, como se dá o movimento da prática a partir de rotinas das salas de aula.

A rotina de um dia de aula transcorre antes de seu início, durante os tempos curriculares, em sala de aula, continua no recreio, tem prosseguimento após o recreio e ainda se estende após a saída dos/as estudantes e dos/as professores/as de sala de aula.

No geral, os/as funcionários/as lotados/as na EEFFRL cumprem seus horários de trabalho. A maioria reside próximo da unidade escolar, a ponto de ouvirem de suas residências o soar da sirene anunciando o horário de início e de término das aulas, como é a situação da Professora Creusa, que mora a 1 (um) quarteirão da escola-sede e 4 (quatro) quarteirões de distância da escola-anexo.

Alguns/mas professores/as costumam chegar à sala de aula junto com o grupo de estudantes, como é o caso da Professora Esther, que utiliza o transporte escolar para deslocamento de sua casa, que fica numa localidade situada a cerca de 6km de distância da sede do Distrito. Como nós utilizávamos o mesmo transporte, chegávamos sempre no horário previsto para o início das aulas: 7h e 13h, nos turnos manhã e tarde, respectivamente.

A nosso ver, um elemento que demanda maior sincronicidade entre os setores administrativo e pedagógico da EEFFRL é a fila de estudantes que se forma fora da escola minutos antes do toque da sirene, deixando-os/as ao frio ou ao sol, expondo-os/as a riscos. O argumento utilizado é de que as serventes precisam de um tempo para procederem com a limpeza das salas de aula, alegação que se sobrepõe ao acolhimento e bem estar dos/as estudantes, razão de ser de uma instituição escolar.

Era procedimento regular de alguns/mas professores/as da Escola deixar todas as carteiras em fila, conforme organização realizada pelas funcionárias de serviços gerais que procediam com a limpeza das salas. O alinhamento por fila era mais recorrente nas salas onde funcionavam as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, nosso foco de observação e análise, era comum os/as professores/as já encontrarem as salas organizadas em semi-círculo. No caso da Sala de aula B, essa configuração somente era alterada quando a professora propunha alguma atividade em grupo ou quando realizava o Simulado do SPAECE. Essa disposição favorecia a visão do grupo como um todo, mesmo quando a professora se posicionava próxima ao quadro verde ou circulando pela sala.

As professoras²⁸ faziam a conferência para saber se havia carteiras suficientes para todo/as os/as estudantes e tinham o cuidado de finalizar a arrumação, retirando do semi-

²⁸ Empregaremos somente o feminino, singular ou plural, quando se tratar de professora/s observada/s por nós. Nas demais situações, faremos uso das duas possibilidades, considerando que é expressivo o quantitativo de homens na EEFFRL.

círculo as carteiras excedentes, de tal modo que nenhum estudante ficasse posicionado fora dele, à frente, atrás ou separado/a dos/as colegas por uma carteira desocupada, o que revelava zelo com o acolhimento e a acomodação dos/as estudantes, preocupação com o favorecimento de relações dialógicas e respeito indiferenciado a todos/as os/as estudantes.

A forma como a sala de aula era organizada - *layout* em círculo ou semi-círculo - materializa o entendimento de que o/a professor/a é um membro do grupo, um membro muito importante, mas alguém que faz parte daquele coletivo de pessoas; se em carteiras enfileiradas a concentração dos/as estudantes pode ser dificultada por atrativos outros, como os adesivos colados no caderno, a caixa de lápis coloridos à mão, o cabelo do/a colega que se encontra à frente; são mais tentado/as a ter sono, a se envolver em conversas paralelas, a se cansarem. Enfileirados/as, um/a atrás do/a outro/a, os/as estudantes, presumivelmente, são levados/as a ver no/a professor/a um/a transmissor/a de conhecimentos, o que nem sempre se confirma, mas é um indicativo de que essa configuração não favorece a que ele/a venha a movimentar-se em direção as/os estudantes.

Quando sentados/as numa roda, os/as estudantes são mais estimulados/as a fazer interação com os/as demais, o que nem sempre é garantia de que isso possa vir a ocorrer, a depender do movimento de busca do/a professor/a para envolver-se com a elaboração mental dos/as estudantes no decorrer das aulas. Nesse caso, enquanto fala, o/a professor/a traz o/a estudante até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula se apresenta como um desafio, de modo que os/as estudantes não dormem, não enjoam. De parte-a-parte professor/a e estudantes cansam porque os movimentos que o ser humano faz para conhecer e (re)conhecer gera um certo nível de desgaste mental, dadas as pausas, dúvidas e incertezas geradas no decorrer processo (FREIRE, 1996).

Essas observações nos levam a considerar que a organização do espaço-tempo pedagógico se constitui como ação indicadora das concepções que os/as professores/as têm acerca do conhecimento, do processo ensino-aprendizagem, do seu papel e condição profissional, bem como do tipo de relação mantida com o grupo de estudantes, remetendo a uma prática pedagógica docente com possibilidade de vir a ser dialógica.

A organização das carteiras demandava o tempo necessário para que os/as estudantes se sentassem, se acalmassem, e as professoras das salas de aula observadas iniciassem a apresentação da agenda, enquanto conversavam rapidamente com algumas mães que tinham por costume deixar seus filhos dentro da sala de aula. Nessas ocasiões, as professoras dedicavam atenção às mesmas, com gestos acolhedores, manifestando um semblante

simpático, um olhar atento e uma escuta sensível, corporeificando um exercício de fala-escuta.

A agenda do dia: disciplina intelectual e gestão coletiva do tempo pedagógico

A apresentação da agenda do dia²⁹ no quadro, pelas professoras, e, nos cadernos, pelos/as estudantes se constituiria, em princípio, numa prática pouco significativa; no entanto, norteava o uso do tempo, possibilitava a gestão coletiva da aula, propiciava a reflexão, disciplinava o uso do tempo e contribuía para a disciplina intelectual dos/as estudantes.

A agenda não se constituía num roteiro rígido a ser cumprido, mas uma baliza das ações e relações efetivadas pelas professoras e pelos/as estudantes. Por diversas vezes, diante de argumentos coerentes, as sugestões de alteração, tanto no sentido de postergar uma tarefa ou de antecipá-la, foram acatadas, de modo que a agenda era uma forma de organização do trabalho coletivo nas salas de aula.

De igual modo, quando numa determinada atividade coletiva, o grupo se estendia, as professoras, ao perceberem o nível de engajamento e atenção dos/as estudantes, não faziam qualquer interrupção, prestigiavam a participação e davam o encaminhamento da atividade, que se sucederia naquele dia, para ser realizada no dia seguinte. Em todas as vezes que isso ocorreu, observamos que elas cumpriram o prometido e numa das vezes em que uma delas esqueceu, no dia seguinte, os/as próprios/as estudantes lembraram a pendência do dia anterior. Tratava-se de um processo de gestão compartilhada do espaço-tempo pedagógico, num exercício de autonomia individual e coletiva.

Ao registrar a agenda, as professoras se expunham, ao passo que se não fizessem o planejamento minucioso da aula não teriam como registrá-lo, na forma de itens de pauta, articulados, a ponto dos/as estudantes poderem intervir na sua execução. Portanto, as professoras apresentavam uma prática participativa revelada pela agenda de trabalho, que não era uma agenda pessoal, privada e inflexível. A agenda propiciava que se desenvolvessem o senso de organização individual e o acompanhamento de todos/as os/as envolvidos/as no processo de ensinar-aprender.

²⁹ Indagada sobre desde quando utiliza a agenda como forma de organização do tempo pedagógico, a Professora Creusa informou que aprendera num planejamento em que a supervisora recorreu a esse procedimento. Procuramos a supervisora que nos informou que essa foi uma prática aprendida durante a formação continuada que o grupo de supervisão tivera com duas professoras da UECE, que utilizavam a agenda em todos os encontros.

De outro modo, quando um/a professor/a assume que não há mais o que planejar, uma vez que tem anos de prática naquela disciplina/ano/série significa dizer que ele/a não leva em consideração os outros sujeitos que com ele/a se relacionam, mediados pelo conhecimento, que é histórico e não determinado ou absoluto.

A Agenda do dia constava de: local, data, “Pensamento do Dia” (Sala da aula B) e a sequência de conteúdos/atividades que seriam desenvolvidos pela professora e os/as estudantes no decorrer da aula.

Tempo presente e frequência escolar: leituras do cotidiano na mediação do conhecimento

O início da aula se dava pela conferência dos/as estudantes presentes e ausentes, tarefa compartilhada pelos/as estudantes que se encontravam em sala de aula. Quando ocorria de alguém faltar, as mães, pais ou responsáveis costumavam mandar bilhetes ou mesmo recados por crianças vizinhas. Em casos de ausência repetida por três dias seguidos, os/as professores/as eram orientados/as pela Direção da Escola a informar ao Inspetor Educacional, que visitava as famílias para saber da justificativa para as referidas ausências e conversar sobre possíveis encaminhamentos.

Aproveitar a verificação dos/as estudantes presentes e dos/as ausentes para tornar significativa a aprendizagem dos/as estudantes, explorando um determinado conteúdo, nos pareceu emblemático do movimento da professora para que os/as estudantes encontrassem sentido em estudar. Na medida em que na relação professora-estudantes, os conteúdos de aprendizagem são instrumentos para conhecer e responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes, como assegura Freire, a situação apontada a seguir evidencia o envolvimento do grupo de crianças na busca ativa para encontrar, primeiro de modo concreto e, em seguida, de forma algorítmica, a totalização de pessoas que se encontravam no recinto da sala de aula.

- Somos quantos? Pergunta a Professora Esther
- 21. Respondem as crianças.
- Se o José Paulo faltou, ficou quanto?
- A maioria diz 20, mas uma estudante me inclui e diz que são 21 pessoas.
- Sim, contando com a tia Margarete e eu ficam quantos? A Professora refaz a conta: $20 + 2 + \text{José Paulo}$...
- 23. Responde boa parte do grupo.

Com esse procedimento, a professora manifesta uma compreensão de que o ensino pode ser contextualizado, uma vez que as operações adição e subtração eram objeto de estudo dessa série/ano do ensino fundamental nesse período de observação de aulas.

Realizada a conferência, as professoras faziam o registro na lousa e na caderneta dos/as estudantes ausentes e, em seguida, procediam com a marcação da data no calendário, exposto ao lado da lousa de todas as salas de aula. Esse procedimento ocorria somente nas turmas de estudantes menores, propiciando a que cada um/a participasse dessa rotina e se apropriasse de um conhecimento que é, a um só tempo, leitura de realidade e conteúdo curricular. Esse movimento assumia feições didático-pedagógicas com certo nível de densidade quando a Professora Esther aproveitava para colocar um desafio para os/as estudantes quando desconfiava da resposta dada:

- Hoje é qual dia da semana? Indaga a professora.
- Quarta. Responde boa parte da turma.
- É mesmo? Pois eu pensei que era domingo.
- Não, tia, se fosse domingo a gente não tava aqui. Disse a Simone.

Situações do cotidiano, corriqueiras, aparentemente simples, eram aproveitadas pela professora como situações de aprendizagem, propiciando, ainda, a gestão compartilhada da frequência dos/as estudantes.

O “Poeminha do Mês”: mediação dialógica da relação estudantes-literatura-professora

Uma atividade específica da Sala de Aula A era a recitação do “Poeminha do Mês”, cuja metodologia variava a cada dia. Desse modo, a professora criava uma expectativa nos/as estudantes quanto ao procedimento que utilizaria numa atividade supostamente rotineira. Havia dias em que os/as estudantes recitavam juntos/as, verso por verso; noutras ocasiões, cada estrofe era recitada de acordo com as filas em que os/as estudantes se encontram; por vezes, havia uma alternância entre meninos e meninas e havia momentos em que a professora solicitava que quem já soubesse de cor o poema o recitasse. Ao proceder assim, a professora mobilizava o interesse e provocava o exercício da curiosidade nos/as estudantes, convocando-lhes a fazer uso da imaginação, da intuição, a vivenciarem emoções, desenvolverem a capacidade de conjecturar e a vontade de aprender sempre, respeitando sempre o saber do outro (FREIRE, 1996).

Todos os dias, após a recitação, a pedido da professora, os/as estudantes teciam comentários sobre o/a autor/a, em termos de informações pessoais, curiosidades e trajetória de vida pessoal, acadêmica. Ao final, ela acrescentava dados esquecidos pelo grupo ou informações inéditas.

A compreensão de que a declamação do “Poeminha do Mês” seria uma forma diferenciada, alegre e, ao mesmo tempo, profícua de começar o turno de aula se dera com a efetivação de múltiplas aprendizagens realizadas no magistério. Segundo ela, no início da profissão, se sentia “totalmente perdida”, mas que ao longo do tempo criou uma grande paixão pela profissão e que, hoje, se identifica mais com as crianças do que com os adolescentes. Em suas palavras:

No início, [com] a falta de experiência, eu devo ter cometido muitos erros mesmo na questão da convivência com os/as estudantes, relação professor-estudantes mesmo, mas hoje eu acredito que melhorei muito e a cada ano eu me surpreendo mais, fico mais compreensiva, antes eu não era. Talvez a falta de experiência, de segurança com a turma, o controle de turma, hoje eu acho que eu tenho muito controle de turma, principalmente com as crianças. Prezo muito a disciplina, [pois] acho que é fundamental na sala de aula. [...] Antes eu ficava nervosa, não sabia que atitude tomar diante de algumas situações, mas hoje, não, me sinto mais segura, já sei o que fazer, sem fugir das regras que a Educação [SEDUC] quer que a gente tenha, [diferente] de antigamente, de até gritar.

Assumir as próprias limitações, medos e ansiedades e buscar superá-los faz parte do processo formativo que se sustenta na análise crítica da própria prática do/a professor/a, cuja experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que requer uma formação permanente. Para Freire (2000b, p. 28), o/a professor/a não está autorizado a ensinar o que não sabe, pois sua “responsabilidade ética, política e profissional (...) lhe coloca o dever de se preparar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

É verdade que um/a professor/a não ensina aquilo que não se sabe, como também que quando ensina se apropria com maior efetividade, pois (re)aprende, (re)sabe, (re)conhece o conhecimento que medeia sua relação com os/as estudantes. De forma paradoxal, há professores/as que sabem muito acerca do conhecimento a ser ensinado, mas não conseguem criar as condições necessárias para que os/as estudantes aprendam.

O “Pensamento do Dia” e a leitura de textos como “mobilização” para o diálogo

Constava da rotina da Sala de aula B a leitura e a interpretação do “Pensamento do Dia”, seguidas da recepção, leitura e interpretação de histórias, mensagens, adivinhações, notícias trazidas por algum/a estudante ou pela professora. Por vezes ocorria a inversão nessa ordem.

Ao terminar de ler o “Pensamento do Dia” ou de ler o texto ou mensagem trazida por ela ou por um/a dos/as estudantes, a professora pedia que o grupo se posicionasse a respeito, que dissesse o que havia compreendido e ia problematizando determinados aspectos enunciados pelos/as estudantes, gerando um “turbilhão” de contribuições, graças ao acolhimento e à receptividade que a docente revelava no momento em que se pronunciavam.

Esse *start* dado ao início da aula, na Sala de aula B, possivelmente colaborava para que: os/as estudantes sentissem que podiam perguntar e faziam perguntas; criava um clima de maior aproximação entre os sujeitos da prática pedagógica docente-discente; a professora acompanhava cada um/a, sabendo dizer quem estava faltando, quem estava, ou não, fazendo tarefa. Ela movimentava-se com bom humor, manifestando alegria por estar naquele espaço-tempo da aula.

O intervalo do recreio: a “meia parede” que separa a escola da casa

No intervalo do recreio, os/as professores/as costumavam se dirigir à cantina para pegar o mesmo lanche que era oferecido aos estudantes. Alguns, dentre aqueles/as que residiam na Sede do Distrito, aproveitavam o tempo de intervalo para se dirigirem às suas residências ou para a escola-sede quando tinham aula a dar em outras turmas. Outros/as permaneciam na Escola-anexo conversando entre si, ou mesmo ficavam pelos corredores com os/as estudantes que se achegavam a eles/as, comentando fatos do cotidiano escolar ou de suas vidas pessoais.

A Professora Esther era uma exceção à regra, pois ficava em sala para acompanhar uma estudante, a Simone, em seu lanche, devido às dificuldades de coordenação motora manifestas pela menina, o que se constituía em materialidade do compromisso da professora em sua prática pedagógica. A restrição quanto ao uso do tempo do recreio gerava certos prejuízos para ambas, em termos da interação com seus pares e, no caso da professora, quanto a um possível relaxamento, descanso ou mesmo tempo para lanche na cantina da escola.

Quando era chegada a hora do recreio e a sirene não tocava, os/as estudantes revelavam anseio e inquietação. O grupo se manifestava de forma tácita, mexendo-se nas carteiras, levantando-se para ir até a porta verificar se outras turmas já haviam deixado as salas ou, de forma expressa, dada a liberdade que mantinham com os/as professoras, cabendo a eles/elas buscar formas de envolvê-los em alguma atividade, o que nem sempre era bem aceito, mesmo que se tratasse de uma iniciativa supostamente atraente, como revela o extrato a seguir.

- Gente, vamos fazer uma rodada de adivinhações envolvendo múltiplos de números? Propôs a Professora Creusa. E começou:

- Qual é o número, entre 40 e 50, que é múltiplo de 5?

- 45. Responderam, a um só tempo, uns cinco estudantes.

Antes que a professora fizesse outra pergunta, o Manuel fez a seguinte proposição:

- Agora, a gente diz uma adivinhação e se a tia errar deixa a gente sair para o recreio, tá certo?

A professora riu muito da sugestão e os/as estudantes também. O clima, ao invés de tenso, era de completa descontração.

- O que a galinha disse para o galo? A Clarisse logo cuidou de fazer a pergunta.

- O que a galinha disse para o galo? A Professora repetiu, compassadamente, a pergunta, com ares de quem está ganhando tempo.

- A tia tá enrolando! Não vale! Falou o Manuel, sorrindo.

Todos/as riram muito, inclusive a professora, que propôs:

- Manuel, vá saber o que aconteceu.

Ao obter a informação, através do Manuel, de que a sirene não ia tocar, a professora orientou que os/as estudantes fossem lanchar e retornassem quinze minutos depois.

A situação revela que mesmo dentro da sala de aula, tomando um tempo que seria destinado ao recreio, o bom humor, a serenidade da professora se constituiu em elemento favorecedor para a quebra de tensão gerada pela “demora” do anúncio do intervalo do recreio, feito pela sirene, ritual cumprido com rigor pelos/as professores/as.

A conclusão da aula: suspensão provisória de rotinas nem sempre rotineiras

Após o recreio, dava-se continuidade às atividades previstas para o dia. O término das aulas constava, com certa regularidade, pela explicação dos enunciados das questões das tarefas, pesquisas ou produções que deveriam ser feitas em casa. A cena descrita, a seguir, é emblemática desses momentos.

Faltando 10 minutos para terminar a aula, uma aluna que, rapidamente, concluíra a tarefa que seria feita em casa, interrompeu a explicação feita pela professora das questões para saber se estava certa. A professora parou e olhou calmamente a resposta dela e de outros que se adiantaram em fazer o mesmo.

Concluída a explicação dos enunciados das questões, a professora se despediu do grupo, dando por encerrada a aula.

A importância do trabalho coletivo se revela, também, no zelo com o cumprimento do horário de término das aulas - 11h e 17h -, anunciado quando soava a sineta ou quando um componente da Direção informava o término mais cedo, ocorrência constatada no dia em que um estudante da escola falecera e nos dias em que havia avaliações bimestrais para os/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O planejamento das professoras era ajustado ao tempo da aula, característica que evidenciava compromisso com a aprendizagem dos/as estudantes. Nas ocasiões em que algum/a estudante perguntava se quem terminasse mais cedo poderia ir embora, a Professora Creusa dizia que sim, mas que não haveria condição de concluir antes das 17h, o que pudemos observar nos períodos em que estivemos em sala de aula, pois só ao toque da sirene ela se despedia dos/as estudantes. De igual modo, a professora Esther se portava em relação ao cumprimento da carga horária diária.

O término de um turno letivo não se caracterizava como o fim de uma jornada educativa, mas como a suspensão de rotinas nem sempre rotineiras, vivenciadas em sala de aula, cuja continuidade se daria, por desdobramento, pelas atividades realizadas em casa, na Biblioteca da escola, em grupo ou individualmente.

3.2 Preparação, efetivação e acompanhamento da prática da leitura-escrita de textos e de contextos: rotinas não rotineiras

As estratégias pedagógicas³⁰ utilizadas pelas professoras, a exemplo do “Poeminha do Mês” e o “Pensamento do Dia”, seguidas da interpretação coletiva de textos dão um toque diferenciado ao início da aula nas salas de aula A e B, respectivamente, propiciando uma espécie de abertura oficial das aulas. No entanto, não se constituíam em desperdício de tempo,

³⁰ As diretrizes gerais para a preparação das situações efetivadoras da relação ensinar-aprender eram discutidas pelo coletivo dos professores da rede municipal de ensino, que se reunia, sistematicamente, por ano/disciplina, no último sábado de cada mês, conforme calendário letivo (anexo C), sob a coordenação da equipe de supervisores da SEDUC que preparava a pauta e instrumentais necessários à efetivação das discussões em foco. Tivemos a oportunidade de acompanhar o primeiro encontro (apêndice I).

em “rotinas rotineiras”³¹, ao contrário, nem eram rígidas e tinham significado pedagógico e formativo.

As professoras orientavam suas práticas pelo princípio de que a escuta da fala dos/as estudantes é uma possibilidade de reconhecimento de onde se encontram como ponto de partida das ações a serem efetivadas na relação com elas, tendo como mediação o conhecimento. O exercício da escuta é uma prática democrática que se dá, num primeiro momento quando as professoras, ao realizarem o planejamento das aulas, levam em consideração os interesses, as curiosidades, as limitações, os pontos de vista e os ritmos de aprendizagem dos/as estudantes. Segundo Freire (1996, p. 119-120), escutar

[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (...) Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Assim, a preparação para a leitura é um processo realizado pelas professoras, levando-as, inclusive, a fazer inversões da ordem dos itens da agenda do dia quando compreendiam que algum assunto extraordinário, a exemplo do tsunami que assolou o Japão, em 11 de março de 2011, seria alvo de muitas curiosidades, dadas as imagens transmitidas pela televisão que povoavam as mentes e os corações daqueles/as pré-adolescentes e adolescentes. Responder à curiosidade dos/as estudantes, primeiro, deixá-los/as falar, comentar à vontade, dizerem suas impressões, sentir o impacto em suas vidas é um exemplo de que as rotinas não são rotineiras na escola observada.

Nessa direção, o compartilhamento das decisões foi observado mesmo quando não constava da programação do dia; a solicitação de estudantes para que fosse lido algum texto era, prontamente, acatada, como mostra a situação a seguir:

A Cecília pediu para a professora ler algumas adivinhações trazidas por ela:
- Tia, posso ler?
Diante do aceno positivo da professora com a cabeça e antes que a aluna comesse a ler, o Manuel assim se posicionou:

³¹ A expressão “rotina rotineira” foi cunhada por Santiago (1990) em seus estudos de mestrado, quando analisou o uso do tempo curricular na escola pública de ensino fundamental, para referir-se ao “tempo” reservado ao trabalho pedagógico, que é descartado sistematicamente. Segundo a autora, “esta perda se observa e se vivencia como prática cotidiana, tanto como mecanismo de descanso dentro da própria atividade do ensino, quanto pela transferência de atividades que não são de ensino para os professores. Acrescente-se a isso o (des)compromisso das diferentes instâncias da administração do ensino que não vêm garantindo a presença de todo o professorado na escola no início do período/ano letivo ou que da escola retira para outras atividades” (SANTIAGO, 1990, p. 52).

- Mas isso não está escrito na agenda, tia.
- A professora, então, diz com muita tranquilidade:
- É que não sabia que ela ia trazer.

A situação apresentada mostra que o conteúdo de trabalho, o conteúdo programático, a orientação do trabalho, a prática de acompanhamento e controle da agenda são feitos, também, pelos/as estudantes. Podemos identificar, na cena observada, que a aula é feita, também, com a proposição e acompanhamento dos/as estudantes, que a prática da professora é uma prática valorativa: ela tem um respeito pelas contribuições dos/as estudantes. No caso, as adivinhações não constavam como tarefa de casa, nem de uma solicitação individual da professora à estudante; as adivinhações se constituíram como leitura proposta por um membro do grupo.

A depender das circunstâncias ocorridas no contexto global ou local, a primeira atividade do dia poderia constar da tessitura de comentários acerca de fatos ocorridos no final de semana, em que todos/as os/as estudantes queriam participar, comentar as notícias, contribuir com a discussão e até fazer projeções de futuro. A professora complementava as informações advindas dos/as estudantes e quando considerava oportuno, seguia para um segundo momento do processo de preparação para a leitura, que tanto poderia consistir na criação do fator surpresa e/ou do clima de silêncio, propiciador da escuta ao outro.

O anúncio da leitura de um texto, trazido por um/a estudante, que não constava da programação desencadeava no grupo o fator surpresa e para que uma história fosse ouvida, a professora pedia aos/as estudantes que fechassem seus cadernos e fizessem silêncio. Outras vezes ela mesma silenciava e se colocava de pé, posicionada no centro da sala, como indicativo de que os aguardava para dar início à tarefa proposta e registrada na agenda do dia, expressando com sua postura física o quão valioso é o silêncio como condição favorável à escuta. Em Paulo Freire, encontramos argumentos que confirmam esse pressuposto:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (1996, p. 117).

Para que a interpretação do texto, seguida da situação do diálogo acerca da temática por ele abordada se transformasse em autêntica comunicação, quando a professora começava

a leitura e ocorria de alguém se dispersar, convidava nominalmente a prestar atenção, de modo que exercitassem, ao máximo, a escuta, a disciplina intelectual.

A professora não seguia para a leitura direta, a leitura propriamente dita, de modo que a preparação consistia no chamamento ao estudante para envolver-se, para presentificar-se. A professora não impunha, solicitava pela orientação, pela explicação, pelo aguçamento da curiosidade, pela criação de um ambiente de concentração assumindo uma atitude pedagógica desencadeadora da atenção do grupo.

O fator surpresa também foi identificado por ocasião da entrega de máscaras para que os/as estudantes exercitassem a escuta atenta. Eles/as eram envolvidos/as não apenas pelo material, mas pelo incentivo dado pelas professoras que não mandavam que eles/as fizessem, orientava-os. As professoras não tinham a atitude de o tempo inteiro pedir silêncio, mas confirmavam, com suas atitudes, que o direito de falar pressupõe o dever de ouvir.

O processo de leitura-escrita realizado em sala de aula era orientado de modo que os/as estudantes expressavam o entendimento que possuíam acerca do objeto da leitura antes mesmo de estudá-lo, em termos das experiências que tinham vivenciado que remetesse às questões postas no texto e das relações existentes com suas histórias de vida e formação. As professoras faziam problematizações desafiadoras que despertavam o gosto pela leitura e revelavam a importância daquele conhecimento para elas próprias.

Feita a leitura, no sentido literal do termo, as professoras e os/as estudantes procediam com (re)leituras da realidade que pudessem ampliar a visão de mundo, desenvolver a criticidade, de modo a contribuir para o repensar sobre o meio em que viviam, situando-os como sujeitos culturais, capazes de mudar sua condição de vida e realidade.

Paulo Freire faz considerações de diversas ordens, no que diz respeito ao ato de estudar um texto, no sentido da busca pela apreensão crítica do que é lido. Em suas palavras, o movimento individual da leitura pressupõe um olhar detido na busca pela compreensão e não da memorização mecânica:

Se, na verdade, estou estudando e estou lendo seriamente, não posso ultrapassar uma página se não consegui com relativa clareza, ganhar sua significação. Minha saída não está em memorizar porções de períodos lendo mecanicamente duas, três, quatro vezes pedaços do texto fechando os olhos e tentando repeti-las como se sua fixação puramente maquinal me desse o conhecimento de que preciso (FREIRE, 2000b, p. 29).

Numa sala de aula, uma das condições objetivas para que ocorresse a clareza de expressões e a significação de um texto se dava, muitas vezes, pelo não entendimento de

algumas palavras, conforme enunciamos na introdução deste trabalho, de modo que a disponibilidade de dicionários para consulta em sala de aula³² e em casa se faz necessária, haja vista a importância dada a eles pela Professora Creusa, como instrumento de trabalho:

Recebo muitos bilhetes de mães de vocês e de vocês mesmos e percebo que, na pressa, muitas vezes uma ou outra palavra vem escrita de forma errada. É importante ter cuidado. Por exemplo, erros de pontuação, o uso de minúsculas para designar pessoas. Uma coisa importante a fazer: quando tiver dúvida, devemos recorrer ao dicionário. A gente não tem que recorrer ao dicionário só quando quer saber o significado da palavra, não. Quando tem dúvida da separação silábica, da forma como se escreve, podemos consultar o dicionário.

A compreensão da professora de que mesmo o bilhete tratando-se de uma forma de comunicação simples, espontânea, é preciso ter zelo com aquele tipo de produção e ao valorizar a consulta ao dicionário, sua visão se coaduna com a visão de Freire (2000b, p. 34), segundo o qual não se configura como procedimento de perda de tempo, mas de ganho de um tempo fundamental para quem desenvolve o ofício de ler ou de escrever, em termos de ajuda na análise mais crítica de um tema.

O tempo usado para a desocultação do objeto estudado constitui o que Freire reconhece como sendo disciplina intelectual: organização dos estudos como exigência individual e coletiva; assunção de uma postura crítica; sistematização do estudo do texto - partir de uma visão global, identificando as dimensões parciais: construção do quadro referencial de interesse do leitor e registro (FREIRE, 2007a).

A prática da leitura, via de regra, acontecia pela predição do texto; leitura silenciosa ou escuta do texto; leitura oral individual ou leitura oral coletiva. A predição de um texto podia ser realizada pela busca de significados que o título apresentava, bem como pelo levantamento dos conhecimentos prévios que os/as estudantes possuíam acerca do assunto abordado, conforme ilustração feita anteriormente.

A leitura silenciosa se constituía como mecanismo de aproximação de um texto e a busca de formação da disciplina intelectual. Nas duas turmas observadas testemunhamos situações que revelavam os desafios encontrados para a efetivação desses movimentos. Na Sala de aula A, certo dia, após indicar a página do livro de História em que se encontrava o texto, a professora disse:

³² Conforme informação obtida com o Diretor, a EEEFRL dispõe de uma quantidade de dicionários que supre as necessidades de consultas feitas em sala de aula. Os/as estudantes que não possuem em casa são orientadas a procurar a Biblioteca da Escola no contra-turno.

- Crianças, façam primeiro uma leitura silenciosa deste texto. Leitura silenciosa... como é que a gente faz uma leitura silenciosa?
- É só com os olhos e a mente, não é, tia?
- Como disse o Evaristo, “é só com os olhos e a mente”.

Alguns estudantes não conseguiam fazê-lo, lendo aos sussurros e outros em tom de voz relativamente alto. O mesmo ocorreu na Sala de aula B, pois apesar da orientação dada pela professora que os/as estudantes inicialmente realizassem uma leitura silenciosa e, depois, uma leitura oral, percebendo que alguns colegas balbuciavam as palavras lidas, uma aluna desabafou:

- Aqui, ninguém sabe fazer leitura silenciosa, só eu.
A professora enfatizou o que a Henriqueta dissera:
- De fato, gente, vocês sabem como fazer uma leitura silenciosa, não sabem?

Alguns estudantes seguiram a orientação - lendo “só com os olhos e a mente” -, outros continuaram sussurrando palavras e alguns, em silêncio, acompanhavam as palavras lidas com o dedo, mas exercitando-se na forma de leitura na linha que Jolibert (1994) explica: a leitura silenciosa é a fase individual, a etapa primeira e primordial para o ato de ler; é o momento em que cada estudante constrói um sentido para o texto.

Feita a leitura silenciosa, realizado o entendimento individual, a leitura oral pode vir a se constituir numa expressão individual, compartilhada (cada estudante lendo um parágrafo, enunciado de questão, estrofe...) ou coletiva. A expressão oral coletiva foi identificada, inclusive, como momento de descontração e envolvimento dos/as estudantes e da professora, no episódio relatado, a seguir, em que a professora recorre ao uso de uma música, já trabalhada na disciplina História do Ceará, para abordar conteúdos de Língua Portuguesa.

- Pronto! Vamos cantar a música “Ceará”, do Fagner. Essa música é uma versão de Imagine, de John Lennon.
Estudantes e professora cantam em coro e a professora é, possivelmente, a mais empolgada de todos/as, pois canta com voz vibrante, alegre, altiva.

Ceará – cantor: Fagner
Imagine
Um lugar tão lindo
Todo colorido
Pintado na mais linda tela
Pelo criador

[...]
Por que eu sou cearense
Sou brasileiro

Sou apaixonado
Esse é o meu lugar
Eu guardo no peito
Um amor verdadeiro

Eu sou da terra da Luz
Eu sou do Ceará

Ao final da música, todos/as aplaudem e a professora, então, orienta os/as estudantes a resolverem questões, transcritas no quadro, relativas à classificação e à derivação de palavras:

- 1) Retire da letra da música:
 - a) substantivos derivados dos adjetivos: belo, certo;
 - b) dois adjetivos pátrios;
 - c) um substantivo próprio.
- 2) Escreva a forma verbal das ações: imagine, sorrindo, agradeço, pode, troco, sou, guardo.
- 3) Escreva palavras derivadas de: puro, feliz, alegre, bonito, terra, criar.

Além da música se constituir elemento agregador de significados, como o sentimento de pertença, a alegria coletiva, a leveza do ambiente, ela aproxima do esforço da prática da interdisciplinaridade, de modo que os/as estudantes podem, de algum modo, perceber que, assim como as situações cotidianas e os problemas com que se deparam não demandam conhecimentos específicos para solucioná-los, mas, sim, conhecimentos, em interação uns com os outros.

Assim como ocorria nas situações de leitura convencional, o ciclo da leitura de textos e de contextos ocorria também com o ensino de Matemática: havia a preparação necessária para que todos/as estudantes prestassem atenção. A professora se posicionava ao centro e aguardava que o silêncio se estabelecesse e quando se fazia necessário, no decorrer da explicação, quando alguns estudantes se dispersavam, ela os convidava nominalmente a prestarem atenção.

As professoras mobilizavam os estudantes, criavam as condições, despertavam o interesse, a vontade, o desejo dos/as estudantes aprenderem, de modo que a relação ensinar-aprender se efetivasse de forma construtiva. Desenvolviam diferentes estratégias até que os/as estudantes compreendessem o conteúdo em pauta, faziam simulações com uso de materiais concretos.

Na Sala de aula B, o uso de ábacos coloridos de material plástico, figuras geométricas, jogos, blocos lógicos eram manuseados pelos/as estudantes numa atitude de busca da compreensão. A professora pedia que desenhassem em seus cadernos, seguindo o material

concreto, na busca por uma representação didática dos números organizados em unidades, ordens e classes, fazia variadas simulações até que o grupo compreendesse a representação das ordens, classes. Como momento-síntese do caminho percorrido, orientava os/as estudantes a fazerem a leitura de situações-problemas envolvendo o uso do material explorado.

Dado o nível de envolvimento de todo o grupo com o processo, fomos levados/as a pensar que os/as estudantes estavam mobilizados, desejosos, sedentos por essa leitura, pois o processo parecia transcorrer conforme um planejamento minucioso e coerente com o nível de aprendizagem em que se encontrava o grupo de estudantes, confirmando a compreensão de Freire (1996), segundo o qual, o/a professor/a não transfere conhecimentos, cria as condições, as possibilidades para que a aprendizagem ocorra.

O aporte freireano nos leva a considerar que a prática pedagógica docente-discente de perfil humanizador encontra-se eivada pela humildade do/a professor/a em saber que pode (re)aprender, sem que tenha que renunciar ao que já sabe, ao contrário, demonstra sua competência, ao revelar que sabe sobre o objeto e onde quer com ele chegar na relação que estabelece com os/as estudantes (SHÖR; FREIRE, 1986).

A leitura tem como objeto de estudo conteúdos diversos, pois as professoras contribuem para a leitura dos textos, para a leitura de Matemática, de História e tantas outras áreas do conhecimento, mas contribui, também, para a leitura dos contextos, uma vez que elas problematizam os conteúdos problematizando a realidade, envolvendo os/as estudantes na busca ativa pelo aprendizado real ou o conhecimento em radicalidade possível do objeto (FREIRE, 1996), que implica: tomar distância do objeto, observá-lo, delimitá-lo; investir na capacidade que os/as estudantes possuem de comparar, de perguntar, de refletir sobre a própria pergunta.

Os elementos apontados configuram a dialogicidade que não nega a validade de momentos explicativos, em que o/a professor/a fala do objeto, por se revelar aberta, curiosa, indagadora enquanto se fala e enquanto se ouve (FREIRE, 1996), dotando as práticas pedagógicas docente-discentes de feições de problematização da realidade. A problematização daquilo que parece ser supostamente óbvio propicia a que os/as estudantes se aproximem, também, dos conteúdos atitudinais, sociais, políticos a exemplo da situação, a seguir:

Professora Esther: Vamos falar de lixo. Vocês lembram da Música do sujeito?
- “A escola é o nosso lar”. Lembra o Pedro.

Professora Esther: Eu preciso saber o que vocês sabem sobre lixo, como é que tratam o lixo na casa de vocês, depois vamos fazer cartazes sobre lixo, por isso marquei três aulas de Ciências nesta semana. A partir das respostas de vocês é que a gente vai poder fazer a tarefa da sexta-feira. É que nós vamos poder fazer o que a SEDUC pediu³³: trabalhar o assunto LIXO. Como eu vou poder falar do trabalho de vocês, se vocês não me disserem o que pensaram e sabem sobre lixo? Pedro o que é lixo?

- Poluição. Responde o menino.

Professora Esther: A tia vai ter que fazer outra pergunta: o que é poluição?

- Lixo poluído. Responde o Evaristo.

Professora Esther: Vocês estão me dando exemplos de lixo.

- Tia, bem aqui, tem lixo. O Vítor disse mostrando o camburão cheio de lixo e um montante fora, do outro lado da rua.

Professora Esther: Pois é. E o que o lixo junta?

- Mal cheiro. Diz o Monteiro.

- Bactérias, responde o Luís Ló.

Professora Esther: Mal cheiro, bactéria... Então, o que é lixo?

- São coisas que não serve para nada. Se pronuncia o João Vítor.

Professora Esther: Mas quero saber quais os riscos pra saúde.

- Por causa do cheiro. Considera o Pedro.

Professora Esther: Por causa do cheiro, não. Não é só o cheiro, mal cheiro, não. Um dos riscos, Pedro é ser contaminado pelo mosquito da dengue.

[...] Professora Esther: O que significa reciclar o lixo?

- Fazer alguma coisa com o lixo. A minha mãe tá juntando garrafas de refrigerante. Diz a Thayane.

Professora Esther: Ela vai fazer o quê? Indaga a professora.

- Não sei. Diz a menina.

Professora Esther: Se não reaproveitar, vira lixo. Dá pra fazer brinquedo. Tem uma mulher, aqui, que reaproveita o lixo. Dá pra fazer enfeites de parede, flores. - Brincos. Diz a Rosa .

- Tem que comer toda a comida pra não jogar no lixo. Diz o Olavo.

Professora Esther: Tem programas que ensinam a fazer doce de casca de banana, casca de melancia. Com a casca do ovo dá pra fazer pozinho e colocar na alimentação. Uma forma de diminuir a quantidade de lixo na rua é reaproveitá-lo.

- A sacolinha de plástico, tia. Lembra o Olavo.

Professora Esther: Nas grandes cidades já não se usa mais sacolinha de plástico em grandes supermercados. As pessoas levam sacolas de pano. Então, qual a solução para diminuir a quantidade de lixo? Reciclar, aproveitar o resto dos alimentos, usar sacolas de pano, sintetiza a professora e retoma. O lixo é tudo que polui o ambiente. Queimar [o lixo] é bom?

- Não, polui o ambiente. Afirma o Zivaldo.

Professora Esther: Enterrar [o lixo] é bom?

- Não, contamina o solo. Diz o Gerardo.

Professora Esther: Levar para o lixão é bom? Não, junta bichos, traz doenças. E o que é correto fazer? Reciclar e [tudo] o mais o que foi dito antes.

O relato aponta na direção de que a professora seguiu um percurso para se aproximar dos/as estudantes, fazendo a ligação entre o concreto vivido por eles e o concreto pensado pelos cientistas, entre o saber da experiência feito e o conhecimento escolar. Shör e Freire

³³ A SEDUC solicitou que as escolas trabalhassem o tema lixo, por conta de uma campanha realizada em conjunto com a Secretaria de Saúde para combater a dengue.

(1986) consideram que produzir conhecimento é saber que sabe alguma coisa; é ensinar e aprender um conhecimento que realmente existe agora e que pode ser conhecido para sempre. Daí poder-se perceber que os/as estudantes se “presentificam” na sala de aula, pois não se encontram alienados/as do ato de aprender aqui e agora (ibid., p. 15).

Ao possibilitar a aproximação dos/as estudantes com a realidade que os cercava, criticando-a, a professora articulou a teorização de suas realidades pela leitura do texto, o que implicou em considerar a totalidade de mundo, a leitura de contexto. A prática pedagógica docente-discente, então, se aproximou da teorização da prática como práxis fundante da ação pedagógica, que é também política, posto que não se tratava de um ato mecânico, mas uma construção de sujeitos histórico-sociais que têm um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social, para além da escola.

A situação propiciou às/aos estudantes perceberem que, apesar do esforço das secretarias de educação e saúde em fazer campanhas em torno da temática, o lixo continuava na frente da escola, evidenciando que a coleta sistemática, na forma como vem ocorrendo no Distrito, parece não dar conta da sua produção e tratamento. A vivência do Ciclo do Conhecimento exige continuidade. No caso, a busca de soluções coletivas. A exemplo de ações reivindicatórias junto à administração pública, a veiculação de informações quanto à importância do acondicionamento devido dos resíduos sólidos e o reaproveitamento de materiais através de processos de reciclagem.

Na concepção freireana, a inserção na realidade, com vistas à sua transformação carrega a compreensão de que o conhecimento que importa é aquele que, de forma indissociável, articula o conhecimento universal ao empírico/realidade. Os conteúdos de aprendizagem podem ser selecionados a partir de critérios, como a mediação possível e necessária para a leitura e projeção da realidade. Do acervo do conhecimento produzido culturalmente pela humanidade, cabe-nos selecionar aqueles que podem nos auxiliar a explicar, a entender, a fazer a leitura da realidade e que nos ajude a projetar ações, novos dinamismos e agir na direção da sociedade que consideramos importante – democrática, solidária, com justiça social.

É partindo do real existente que se dá o processo de dar-se conta das situações e das condições objetivas, ao mesmo tempo em que dando passos possíveis, vai-se refletindo-agindo, na busca refletida por situações e condições sonhadas. Nesse entendimento, a compreensão de práxis e conscientização em Paulo Freire assumem o mesmo significado: ação-reflexão-ação.

A abordagem feita sobre práticas alternativas, como reaproveitamento alimentar, das cascas de frutas e de ovos e outras formas encontradas de produzir menos lixo foram apresentadas pela professora em meio às contribuições dos/as estudantes, bem como o reconhecimento de que a reciclagem do lixo é uma alternativa para a superação dos problemas causados pela produção do lixo. Trata-se de uma perspectiva atual, compatível com as reivindicações em torno da sustentabilidade do Planeta, no entanto, a assunção de responsabilidades frente a essa problemática social se daria, pensando com Fagundes (2009), pela ampliação da prática pedagógica docente-discente que, fundada na realidade social, materializaria um currículo flexível, articulado com múltiplas relações, viabilizando diferentes posições dos sujeitos, para além da lógica hegemônica.

Aliar a leitura das dimensões estruturais de funcionamento da sociedade e as análises teóricas dos problemas cotidianos e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos contribui para uma compreensão mais ampliada da prática pedagógica docente-discente, em suas especificidades e características dos cenários e processos cotidianos nos quais transcorriam.

3.3 Clima de produção criativa na sala de aula: a efetivação da relação ensinar-aprender de forma construtiva

A importância da leitura nos processos de aprendizagem se dava pela multirreferencialidade que a prática assumia, pois não era, apenas, a leitura enquanto Língua Portuguesa, mas a leitura de diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de leitura de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, de História, de Artes, mas, também, leitura de textos, poesias, imagens, leitura de situações pessoais, locais e globais, leitura de concepções, atitudes, leituras da palavravundo. A leitura assume a função de elemento nucleador das atividades nos processos de produção do conhecimento, como elemento aglutinador que transversaliza todo o trabalho da professora.

O acompanhamento da prática da leitura acontecia pela escuta do texto dos/as estudantes, percepção do texto, identificação dos sentidos e significados da leitura e pelo incentivo, participação e acompanhamento individualizado a cada um/a: a professora circulava entre eles/as na maior parte do tempo de aula, lia a produção escrita de cada um/a, passava de carteira em carteira, acompanhava-os no decorrer da realização das atividades sempre estimulando uns/mas e outros/as com palavras, como: “Muito bem! Que bacana essa ideia! É isso mesmo! OK. Faça como achar que fica melhor. Faça do seu jeito”.

Além de palavras e expressões de incentivo, os gestos contribuíam para mobilizar os estudos: acenos de cabeça confirmadores, expressões da face aprovadoras, impostação da mão direita, em sinal de legal, entre outros. Os gestos da professora aproximam-se das reflexões de Paulo Freire (1996, p. 43), ao afirmar que eles assumem importância fundamental na tessitura da prática pedagógica pelo “caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação”.

Nessa direção, o autor recorre a um depoimento de vida para dizer da importância dos gestos como um saber da prática educativa:

Em certo momento [o professor] me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança e cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar (FREIRE, 1996, p. 43).

Em Paulo Freire, encontramos que os gestos constituem um saber da prática educativa e no trabalho das professoras como expressão dessa prática. Se os gestos são saberes da prática educativa, há intencionalidade nos gestos. Os gestos da professora expressam/refletem possibilidades de realização dos/as estudantes e isso pode levá-los/as a descobrir o interesse por uma aprendizagem crítica (SHÖR; FREIRE, 1986). Os gestos são expressão tácita de pensamentos, sentimentos, (in)compreensões, sensações físicas, atitudes, desejos que manifestos pelo corpo em consonância com a expressão falada ou escrita (daí a importância de em entrevistas e relatórios, agregar à fala a observação do gesto que a acompanha) revelam coerência entre o que se pensa e o que se diz.

Ao propor a superação da dicotomia entre o caráter socializante da escola e o ensino dos conteúdos, de forma análoga, Paulo Freire estabelece âncora no tensionamento dialético entre o ensino dos conteúdos e a formação integral do ser humano. Se o foco da escola se direciona meramente ao ensino dos conteúdos, “lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber” (FREIRE, 1996, p. 14), negligencia em relação a outras áreas que constituem o ser humano, além da cognição, como: a sensibilidade estética, a amorosidade, a espiritualidade, a sexualidade, a corporeidade.

O prazer e a liberdade de se expressarem, ao seu modo, num primeiro momento, e seguindo orientações balizadoras, segundo a norma culta, em outros, tendencialmente, potencializa a comunicação e a expressão criativa, seja ela oral, escrita ou gestual, de seres

humanos em formação. O relato a seguir revela a sabedoria da Professora Creusa que legitima essa afirmação:

- Quem quer vir primeiro fazer a leitura da sua produção? Perguntou Creusa.
- Eu, tia.
- [...] Por fim, a professora teceu os seguintes comentários, de caráter geral:
- Como é a primeira produção de vocês, não faremos o que fazíamos com os outros [textos] – líamos, revisávamos, reescrevíamos -, mas hoje estamos tomando gosto de novo, vou deixá-los à vontade.

O despertar do gosto dos/as estudantes pela leitura e pela produção escrita é uma ação criadora importante das professoras para, posteriormente, chegar à rigorosidade, que pressupõe, conforme Shör e Freire (1986, p. 98), a liberdade de expressão:

Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. Penso que temos que compreender, com paciência, que a questão do rigor na educação libertadora não nos é colocada provocadoramente, no mau sentido da palavra. [...] se não formos capazes de demonstrar que a abordagem dialógica é muito séria, muito exigente, muito rigorosa, e implica numa busca permanente de rigor, se não se for capaz de demonstrar isso fazendo-o; e não através do discurso, acho que falhamos na nossa proposta.

O clima de produção criativa na sala de aula nem sempre se dava de forma silenciosa, uns/mas enfileirados atrás outros/as, como era de se esperar, mas numa dinâmica que propiciava aos estudantes ficarem à vontade, alguns/mas sentados/as ao chão, outros/as sentados/as nas carteiras, alguns/mas afastados do grupo, silenciosos/as, outros/as em duplas, trocando ideias baixinho. O despojamento corporal com que os/as estudantes se posicionavam em sala de aula colaborava com a produção criativa, talvez pela vazão de energias decorrentes da fase de desenvolvimento corporal em que se encontravam, o chamado “estirão de crescimento”. Outras situações também são reveladoras disso:

Cena 1

No momento de elaboração das cartas, os/as estudantes ficaram à vontade: alguns/mas sentam-se no chão, à sombra da parede, do lado de fora da sala de aula, outros/as em suas carteiras, com a permissão da professora que os/as monitorava, vendo, um/a a um/a, se estavam produzindo mesmo.

Cena 3

Seis estudantes sentaram-se ao chão para resolver a tarefa de Geometria – Clarisse, Janaína, Jorge, Cecília, Manuel e Cristina. Depois, se achegaram a Cornelia e a Clarice. Enquanto isso, a professora percorria todas as carteiras,

dedicando maior atenção àqueles/as estudantes que ela percebia que apresentavam maior dificuldade em relação ao conteúdo trabalhado – Débora, Carlos, Ulisses. Sentou ao lado deles/as e orientou-os/as na realização da tarefa, tirando dúvidas.

As cenas descritas revelam que havia um clima agradável para que os/as estudantes desempenhassem as atividades relativas a quaisquer áreas do conhecimento, ao tempo em que não dificultava o acompanhamento individualizado da professora a cada um/a. Em relação ao nível de elaboração conceitual, tanto os/as mais defasados/as, quanto os/as mais adiantados/as recebiam atenção diferenciada. O clima de produção escrita não pressupunha que o/a estudante tivesse que permanecer as quatro horas que ficava na escola sentado/a na cadeira dele/a. A situação exposta, adiante, revela esses dois pólos.

Diante anúncio do quinto item da agenda, que seria dedicado à Matemática, os/as estudantes pediram que ficasse para casa. A professora concordou, porém consignou uma condição:

- Tudo bem, mas antes vou fazer o desenho do ábaco para alguns/mas coleguinhas que ainda estão entendendo.

Em seguida, pára e se dirige a Maria:

- Minha filha tá entendendo?

O Manuel propôs uma questão de conteúdo mais adiantado, perguntando:

- Tia, se colocar um algarismo a mais fica como?

A professora aproveitou essa questão e respondeu, estimulando os/as mais adiantados/as a seguirem em frente.

A desenvoltura manifesta pela Professora Creusa diante desses dois parâmetros/ritmos de aprendizagem dos/as estudantes – defasados/as e adiantados/as - revela flexibilidade, conhecimento do assunto trabalhado, respeito e compromisso com cada um/a que ali se encontrava, no tocante aos seus ritmos de aprendizagem.

A criatividade era um elemento considerado pela professora para que os/as estudantes se sentissem mobilizados/as a produzir, a estudar. Com o objetivo de abordar o conteúdo “verbo”, a professora realizou uma tarefa que envolveu todos/as os/as estudantes, sem exceção, pois a professora tivera o cuidado de seguir a sequência, conforme eles/as estavam sentados/as no semi-círculo. A tarefa se constituiu em exercício da criatividade dos/as estudantes ao completar as frases iniciadas pela professora e, posteriormente, da professora na exploração dos verbos utilizados pelos/as estudantes: ler, cantar, chegar, desabafar, gostar, ter, ser, viver... Devido à extensão do relato, apenas algumas respostas foram colocadas no extrato a seguir.

Professora Creusa: Hoje eu queria apenas....

- estudar (Ivo).

Professora Creusa: É muito difícil nos dias de hoje...

- andar sozinho (Paulo).

- ter paz (Maria Clara).

Professora Creusa: Neste momento, a primeira sensação que tenho é...

- de uma coisa me seguindo (Ulisses).

Professora Creusa: Dias felizes são aqueles em que eu acordo e..

- dou um beijo na minha mãe (Jorge).

- Nunca fiz isso, diz Gonçalves. Diz o menino espontaneamente, sem se aperceber que a professora estava prestando atenção ao seu comentário.

Professora Creusa: Nunca fez Gonçalves ? Pois o JP faz. A professora prontamente comenta, reportando-se ao seu filho. E questiona:

Professora Creusa: Por que você não vai lá e faz? Diante de um tímido sorriso como resposta, ela continua a atividade:

Professora Creusa: Eu me sinto completamente feliz quando...

- tiro notas boas (Carla).

Professora Creusa: Quando eu cheguei a esta sala o detalhe que mais me chamou atenção foi...

- o carinho da professora (Cora).

Criar as condições para que os/as estudantes venham a aprender é uma tarefa que a Professora Creusa desempenha com competência e amorosidade na proposição de atividades que demandam pela criatividade e pronúncia verbal. Por iniciativa da professora, o cadenciamento da atividade foi interrompido, no momento em que a pronúncia gestual, suscitada pelo carinho de um beijo que um filho possa dar à sua mãe, gerou o desabafo de um estudante. Para ela, um diálogo acerca da amorosidade, tomando como exemplo a situação que vivencia com seu filho, se fazia mais importante naquele momento, do ponto vista formativo.

A justificativa para atitudes tomadas como essa, em prol do processo de humanização dos/as estudantes que com ela estudam, tem como referência a reflexão sobre sua prática, no intuito de melhorá-la a cada ano, uma compreensão e uma atitude consignadas pelo pressuposto de que a prática pedagógica vivenciada no decorrer dos anos pode ser re-feita, re-orientada, re-criada por ela mesma, uma materialização do princípio freireano de que, na condição de seres humanos, estamos inconclusamente inacabados/as, como pode ser observado em um trecho da fala da professora Creusa, na entrevista que com ela realizamos em 2010:

[...] eu tenho certeza que eu não fazia um trabalho como hoje, porque cada dia que passa eu quero melhorar. O que passou do ano passado, eu deixo pra lá, eu quero melhorar, vou tentar melhorar. Eu sou desse jeito, sabe? Eu quero melhorar a cada dia que passa. Eu quero mostrar meu trabalho porque eu tenho, assim, amor pelo que eu faço.

A professora não fez separação entre competência, rigor no desenvolvimento do seu trabalho e amorosidade com que tratou o estudante. Mas, demonstrou como o afeto é necessário às relações pessoais e educativas, tomando como referência sua própria relação mãe-filho. Essa postura a ajudava a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento.

Por não fazer separação entre competência, rigor e amorosidade é que foi possível à professora construir esse ambiente favorável e trazer a sua relação pessoal com o filho para dentro da sala de aula e para a escola. A relação competência-rigor-amorosidade, portanto, é um constructo da prática pedagógica.

A atitude da professora, ao interromper o percurso da aula para dar um testemunho familiar de amorosidade, bem como o diálogo que desencadeou acerca do assunto, revelou a importância que tem para ela esse elemento nas relações que se estabelecem entre mãe-filho, professora-estudante, o que segundo Freire (2000b, p. 10-11) não se materializa pelo tratamento “tia”, em lugar de professora:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é uma profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora* a longa distância, “longe” dos alunos (destaques feitos pelo autor).

Na realidade observada, o fato dos/as estudantes referirem-se às suas professoras como “tias” e terem a plena aceitação e uso do termo por parte delas, o que não ocorre com os professores, mesmo aqueles que ministram aulas nos anos iniciais, o inspetor ou o Diretor da escola, que são chamados apenas pelos nomes próprios, confirma a argumentação feita pelo autor de que essa questão de tratamento está subsumida à luta contra uma tendência à desvalorização dos profissionais do magistério. Além disso, se compreendermos que o conceito organiza a conduta social, o uso do tratamento “Tia” encontra-se permeado de ambiguidades, em termos do gênero e da condição profissional e social dos profissionais do magistério, revelando-se como um impasse dessa prática, uma contradição a ser superada.

Transformar a professora em parente postíça seria um hábito implantado, há décadas, na rede privada e, posteriormente, na rede pública de ensino, no intuito de desmobilizar possíveis manifestações reivindicatórias por melhores condições de trabalho, em termos de

formação profissional e remuneração, ao tempo em que não é possível ser um/a autêntico/a professor/a mantendo uma relação com os estudantes sem afetividade, sem aproximação.

O incentivo à leitura, à escrita, ao estudo e, por decorrência, ou em concomitância, ao estímulo à pronúncia verbal, escrita, gestual e estética é outro elemento agregador à relação ensinar-aprender de forma construtiva, de modo que os/as estudantes liam tanto no decorrer da aula como em casa, quando se tratava de indicativo da tarefa.

Dada a condição socioeconômica em que viviam, as professoras os estimulavam e orientavam a pegarem livros na Biblioteca da escola, além dos livros que levavam para a sala de aula, a exemplo de “Pluft, o Fantasminha”, de Maria Clara Machado, título que a escola dispunha de apenas sete volumes que circulavam dentro da sala de aula, num rodízio feito a cada dois dias.

O incentivo à leitura pelo livro se deu, a partir da interpretação da história, feita por estudantes, com montagem de cenários, utilização de vestuário próprio e o envolvimento da plateia. A figura, a seguir, ilustra o momento em que o grupo rerepresentava a peça, por iniciativa deles/as, para que pudéssemos assisti-la.

FIGURA 13 - Imagem da apresentação da peça Pluft, o Fantasminha, de Maria Clara Machado



Fonte: Fotografia tirada pela autora, 2011.

A materialização do incentivo à leitura e à escrita se dava pela diversificação da metodologia, a exemplo da dramatização mostrada na figura. Como a peça, outras atividades que também estimulavam o exercício da criatividade para que o conhecimento se efetivasse

contribuíam para que houvesse uma efervescência pedagógico-cultural-artística: boas leituras, peças teatrais, produção de paródias, recitação de poesia, tudo isso sem que a programação dos conteúdos fosse negligenciada ou comprometida. A aprendizagem era decorrente de um capital cultural enriquecido pela prática pedagógica desenvolvida pela escola.

Ao mesmo tempo em que a professora valorizava e respeitava a produção dos/as estudantes e de poetas populares, trabalhava, também, com leituras de textos clássicos para desenvolver o tensionamento entre diferentes tipos de discurso, a que se referem Shör e Freire (1986), entre os textos produzidos por eles/as mesmos e os textos impressos, o que dava às aulas um elevado nível de densidade, do ponto de vista intelectual, ético e estético. No caso do “Poeminha do Mês”, a equivalência se dava entre a produção literária clássica e a produção de estudantes, mesmo que na condição de pessoas em formação. Os poemas e autores, respectivamente, trabalhados no decorrer do ano letivo foram:

Fevereiro: *Palavras Mágicas*, de Pedro Bandeira.
 Março: *O Gato*, de Vinícius de Moraes.
 Abril: *O Livro*, de Rosa Clemente.
 Maio: *A Boneca*, de Olavo Bilac.
 Junho: *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles.
 Agosto: *Folclore*, de Maria Salgado.
 Setembro: *Paraíso*, de José Paulo Paes.
 Outubro: *Ipueiras*, uma produção coletiva da Sala de aula A.
 Novembro: *Nova Fátima*, de Gerusa Mesquita, aluna da Sala de aula A.

O ritual de ler individualmente ou no coletivo, dialogar com seus pares e com a professora sobre o que já sabiam sobre os autores, contribuía para que o início da aula se constituísse numa rotina enriquecida pelo refinamento do gosto literário, potencializando a sensibilidade estética, uma vez que os/as estudantes se apropriaram de poemas de autores consagrados da literatura brasileira e de novos autores.

A aprendizagem sobre a vida dos autores se dava na mediação do diálogo entre professora e estudantes, conforme o ocorrido no mês de junho, acerca da autora de *Leilão de Jardim*.

Professora Esther: O que vocês sabem da autora?
 - Que a mãe dela morreu, o pai dela também.
 - Morava no Rio de Janeiro.
 - O marido dela se matou e ela casou novamente.
 - Viajou pra todo canto.
 - Tem escolas com o nome dela, bibliotecas.
 Professora Esther: Ela criou uma biblioteca pra quem mesmo?
 - Pra crianças.
 Professora Esther: E o nome da biblioteca [qual é]?

- Cecília Meireles.

Professora Esther: Por que ela criou uma biblioteca para crianças?

- Porque ela tinha muito gosto que as crianças lessem.

Professora Esther: Ela também foi professora. Uma pessoa muito importante no Brasil.

Outra possibilidade difundida e vivenciada amplamente se dava pela memorização mecânica sobre a vida e obra de autores, características técnicas de suas produções, cuja reprodução em atividades avaliativas tem fins de verificação e atribuição de nota, possibilidade que suscita a rejeição de parte dos/as estudantes por expressões literárias do gênero.

A valorização da leitura de textos e de contextos dos/as estudantes é percebida no planejamento, na preparação, no acompanhamento e na avaliação dos poemas produzidos em sala de aula e a autoria se constitui como elemento propiciador do empoderamento dos/as estudantes. A Professora relata a metodologia utilizada:

- Primeiro, eu contei a história de Nova Fátima. Depois, fizemos uma lista de palavras relacionadas ao tema. Ex: santuário, praça, barragem... Depois, criaram rimas para essas palavras. Em seguida, cada um/a criou seu próprio "poeminha". Depois que todos os/as estudantes produziram seus poemas, o grupo escolheu os cinco mais criativos e, após a leitura dos cinco, elegeu aquele considerado como o melhor.

A condição de autora fez com que a estudante vencedora escolhesse como deveria ser colocado o seu nome. Ela assim se colocou: “Tia, bota Gerusa Mesquita que tem nome de autora”. Então, a exemplo dos outros poemas, quando o grupo concluía a recitação, dizia em coro o nome da autora - Gerusa Mesquita – e seguia conversando sobre sua história de vida. A estudante passou, então, a figurar entre grandes nomes da literatura brasileira – Pedro Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e outros já conhecidos da turma de crianças de 3º ano do ensino fundamental.

A produção de Gerusa Mesquita, transcrita a seguir, fez ressonância ao tema de 2011, escolhido pela equipe da SEDUC com a finalidade de integrar todas as escolas em torno do sentimento de pertença dos/as estudantes ao Município e ao Distrito, bem como contribuiu para a elevação da autoestima e consequente fortalecimento da autonomia não só da Gerusa, mas de seus colegas que produziram coletivamente o “Poeminha do Mês” de outubro alusivo ao município de Ipueiras.

Nova Fátima

Eu adoro Nova Fátima
É cheia de emoções
A escola é muito bonita
Na igreja conta-se canções

Nova Fátima é um distrito
Em 1963 foi emancipada,
Ela é muito bonita
Porque foi bem planejada

A imagem é bonita
parece uma paisagem
planejada ela foi
e também a barragem

Dia 13 de novembro
é o seu aniversário
Ela faz 48 anos
e comemora-se no Santuário

(Gerusa Mesquita)

A metodologia utilizada pela professora, no primeiro momento, despertou o interesse dos/as estudantes pela história do Distrito, na medida em que estudaram, buscaram compreender a história vivida por seus avós, pais e por eles/as próprios/as, ligando-os/as ao concreto vivido, de geração a geração.

No segundo momento, que consistiu na identificação das palavras que faziam parte do universo vocabular do grupo, os/as estudantes passaram à aquisição do conhecimento novo: as rimas transformadas em poesia, seguindo padrões estabelecidos para aquele tipo de produção literária.

No decorrer desse processo, a professora fez uso de uma metodologia voltada para o reconhecimento dos diferentes tipos de gênero literário e, no caso do poema, se deteve devido aos objetivos que se propunha com seus/suas estudantes que, formados/as a partir da fila em que se encontravam sentados, jogavam um dado grande, liam baixinho o texto que se encontrava na face do dado que ficava para cima, conversavam entre si e, em seguida, liam o texto para a sala e diziam a qual estilo literário pertencia, como exposto a seguir:

Professora Esther: Agora, a Gerusa vai ler para toda a turma ouvir.
- “Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóveis matar gente,
mas para criança brincar...”. Paraíso, de José Paulo Paes.

Professora Esther: Que texto é esse: anedota, conto popular, poema, anúncio, classificado?

- É um poema. Diz o Luis Henrique.

Professora Esther: Por que é um poema Luís Henrique?

- Sei lá.

Professora Esther: “Sei lá” não é resposta. Leia de novo Gerusa.

- Se essa rua fosse minha eu mandava ladrilhar...”,

Professora Esther: Alguém de outro grupo sabe porque esse texto é um poema? Diante do silêncio da turma, a professora continua: é poema porque tem rimas. A professora lê o poema dando a entonação nas rimas e diz: o grupo viu que ele tá dividido em estrofes. Quantas estrofes Olavo?

- Quatro. Responde o garoto.

Professora Esther: As estrofes são formadas por...

- Versos. Diz o Gerardo.

Professora Esther: Tem outra coisa no poema, além de estrofes, além de versos, o que é? - Rimas. Continua a responder o Gerardo.

Professora Esther: Vou ler de novo uma estrofe. Lê e pergunta: quais são as rimas?

- Criança e ladrilhar. Diz o Cláudio.

Professora Esther: Não, como rima criança e ladrilhar? Vou ler de novo. E o faz. A partir de então, os/as meninos/as vão identificando todas as rimas:

- Mudanças e crianças; ladrilhar e brincar; derrubar e morar; poluir e aqui.

O momento da aquisição do conhecimento novo - os poemas - não se deu sem que a professora fizesse várias proposições para que a turma compreendesse como é constituído o poema, o que é rima. Antes, ela pediu que a representante do grupo repetisse a leitura; verificou se outro grupo sabia; leu fazendo a devida entonação até que atingiu o seu objetivo.

O processo narrado, em que observamos a ação da professora, no sentido de criar condições para que os/as estudantes viessem a compreender o que era rima, se aproxima do momento a que Paulo Freire denomina de “momento indutivo”. O “momento indutivo” seria aquele em que o/a professor/a não pode esperar que os estudantes avancem em suas ideias ou compreensões e faz uma intervenção juntando as peças do conhecimento (SHÖR; FREIRE, 1986).

Em resumo, podemos dizer que a leitura ganha centralidade na prática pedagógica docente-discente e contribui para a efetivação do diálogo entre os saberes da prática e os saberes considerados científicos. A superação dos conhecimentos populares não significa romper com eles, mas incorporá-los, deles partindo, valorizando a pronúncia dos sujeitos estudantes que, apesar da pouca idade, têm contribuições para dar.

O impacto do processo, aqui denominado por Ciclo da leitura de textos e de contextos – preparação, efetivação, acompanhamento e avaliação - pode ser percebido pelos resultados alcançados junto a cada um/a dos/as estudantes, conforme pode ser visto no Apêndice B. Além dos dados apresentados, na semana da criança foram lidos 42 livros, além de,

aproximadamente, 30 títulos que a professora utilizou como leitura diária no decorrer do ano letivo. Afora esses indicadores, a média de livros que os/as estudantes da Sala de aula A pegaram na Biblioteca da Escola foi de 5 livros por estudante, em 2011.

Os/as estudantes da Sala de aula B leram cópias de textos, suas produções, mensagens, periódicos, livros didáticos, livros de literatura e poemas retirados das obras: *Alguma Poesia*, de Carlos Drummond de Andrade; *O Negro em Versos*: antologia da poesia negra brasileira, organizada por Luiz Carlos dos Santos, Maria Galas e Ulisses Tavares; *O Melhor da Poesia Brasileira*: Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Vinícius de Moraes; *Poesia Completa*, de Jorge de Lima; *O Aprendiz de Feiticeiro*, de Mário Quintana; *O Menino Poeta*, de Henriqueta Lisboa; *Espelho Mágico*, de Mário Quintana; *Melhores Poemas*, de Paulo Leminski; *Antologia Poética*, de Ledo Ivo; *Novas Seletas*, de João Cabral de Melo Neto; *Cinco Estrelas*, poemas de: Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias; *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes; *Poemas para Assombrar*, de Carla Caruso³⁴.

O número de livros emprestados pela Biblioteca da Escola mostrou que, além dos livros adotados como leitura orientada pela professora, a média de livros lidos na Sala de aula B, durante o ano letivo de 2011, foi de 12 livros por estudante³⁵.

O espaço diminuto denominado por Biblioteca, a nosso ver, pode ser utilizado, devido muito mais à dinamicidade do trabalho realizado e menos pelas condições físicas para leitura ou realização de pesquisas *in loco* ou para a realização de trabalhos de grupos, conforme mostra a figura a seguir.

³⁴ As obras de onde foram retirados os poemas fazem parte da coleção de livros que o FNDE encaminha para as escolas. As edições variavam de 2002 a 2010.

³⁵ O detalhamento do quantitativo de livros lidos por cada um/a dos/as estudantes (APÊNDICES B e C) só foi possível graças ao compromisso da funcionária encarregada pelo empréstimo dos livros.

FIGURA 14 - Imagem do espaço da biblioteca



Fonte: figuragrafia tirada pela autora, 2011.

Os livros não eram devidamente catalogados, como sugerem os biblioteconomistas, e os registros de empréstimos eram feitos de forma simplificada, num caderninho, por turma, conforme pode ser visualizado na figura a seguir.

FIGURA 15 - Imagem dos cadernos de registro dos empréstimos de livros



Fonte: figuragrafia tirada pela autora, 2011.

A rigor, esse trabalho deveria ser desenvolvido por uma profissional da área, no entanto, a educadora que o desenvolve conhecia cada criança e adolescente, inclusive chegou

a mencionar que estudante pegava volumes para que a mãe lesse, qual deles/as custava a fazer a devolução, quem gostava de repetir a leitura de um mesmo livro, além do fato de contribuir com o incentivo feito pela Coordenadora Pedagógica dentro e fora das salas de aula. A figura, que se segue registra a imagem de um livro gigante, confeccionado na Biblioteca, cuja história foi contada em todas as salas dos anos iniciais do ensino fundamental

FIGURA 16 - Imagem do livro de história infantil em grande dimensão



Fonte: figuragrafia tirada pela autora, 2011.

Os dados relativos às duas turmas superam a média nacional de 4,7 livros lidos por habitante/ano, incluindo-se os livros didáticos³⁶. Esse dado foi apresentado pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”³⁷, realizada pelo Instituto Pró-livro que revelou, ainda, que a média nacional de livros lidos fora da escola é de 1,3 por habitante/ano; o número de livros indicados pela escola, incluindo os livros didáticos é de 3,4 livros por habitante/ano, conforme mapa exposto a seguir.

³⁶ No cálculo desses índices não foram incluídos os habitantes com menos de 5 anos de idade.

³⁷ Segundo reportagem veiculada no jornal Diário do Nordeste, de 1 de abril de 2012, os dados da nova edição da Retratos da Leitura no Brasil, conforme novo levantamento, realizado entre junho e julho de 2011, o número de 4,7 “[...] caiu para quatro – 2,1 completos e dois incompletos, quando nos EUA e na França, chega-se a 10 livros lidos por ano; em países nórdicos, chega a 15”.

FIGURA 17 - Mapa da leitura no Brasil



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2012.

Os dados apresentados pelos estudantes da EEFFRL sugerem que se o direito à educação era efetivado não só pelo acesso, mas pela permanência e pelas aprendizagens adquiridas, a leitura era colocada como um procedimento básico na direção da consolidação desse direito, conforme acompanhamento feito da prática pedagógica docente-discente, bem como pelos resultados obtidos pelos/as estudantes das turmas de 5º ano no último SPAECE: 68,9% obtiveram o nível Adequado, nível mais elevado; 28,9% obtiveram o nível Intermediário; 2,2% ficaram no nível Crítico e nenhum estudante ficou no nível Muito Crítico.

Como as professoras têm uma percepção de leitura, conhecem os mecanismos de leitura, seus movimentos são de instigação ao grupo a exercitar a intuição, a usar a lógica, a evidenciar a coerência dentro do enredo. Para tanto, elas asseguram a audiência pela via da preparação do grupo para a escuta atenta: geram suspense, incentivam os/as estudantes a fazerem conjecturas, levantar possibilidades e perceber evidências. Além disso, a decisão por ler livros, muitas vezes volumosos, como “Talvez Coração de Tinta”, de Cornelia Funke, possivelmente, tenha sido fruto do incentivo da professora às/aos suas/eus estudantes, a partir de seu próprio testemunho³⁸.

³⁸ Os livros recebiam um tratamento cuidadoso pelas professoras que demonstravam zelo, apreço e bom uso. O testemunho da Professora Creusa se confirmou pelo quantitativo de livros que pegou emprestado na

Do ponto de vista social, cultural e humano, a leitura aglutinava as finalidades educativas da prática docente-discente, pois as professoras se esforçavam por atingi-las através da leitura, por isso trabalhavam com leitura todos os dias e em diferentes formas, não para dar conta, apenas, da gramática, da ortografia, mas para fazer as leituras dos contextos em que as crianças viviam, despertando-lhes a alegria de estar na escola, de aprender, de fazer parte da história e da vida da escola; a alegria de ler o mundo, lendo histórias, palavras, enredos, textos literários, músicas, danças, dramatizações, imagens e atitudes.

Essas são feições do que Paulo Freire denomina por aguçamento da curiosidade e foi percebido pelas ações voltadas para a leitura de textos das outras áreas e da realidade externa à sala de aula. O processo de leiturização, como percebido na Sala de aula A (3º ano), composta de crianças de 8/9 anos de idade, se inicia pelos contatos iniciais do sujeito leitor do mundo em suas múltiplas dimensões, a partir das relações imediatas com o mundo da infância, chegando ao contorno geográfico, histórico-social, científico, afetivo, religioso e político, atingido pelos/as pré-adolescentes e adolescentes, de 10/11 anos de idade, da Sala de aula B (5º ano), quando a leitura mobilizava o real concreto para fazer o entendimento de tudo o que dizia respeito à sua vida em comunidade.

A leitura, nesse entendimento, era um ato de experiência existencial, uma vez que o ato de ler encontrava-se atrelado ao modo de ser, viver e estar no mundo, suscitando a compreensão de que o ser humano como leitor do mundo se move ininterruptamente de forma objetiva e subjetiva.

3.4 Tarefa como elemento de aprendizagem: um olhar avaliativo diferenciado, formativo e em tempo real

A avaliação dos processos de leitura e de escrita, bem como dos diferentes conteúdos abordados em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento, se dava a partir da concepção de erro como possibilidade circunstanciada de cada estudante. O erro era identificado por diferentes instrumentos e situações avaliativas, em que tanto a professora quanto os/as estudantes identificavam os conteúdos que estavam demandando por maior atenção, por parte da professora e/ou dos/as estudantes. Nesse sentido, a tarefa consistia em acompanhamento individualizado, como se pode depreender do recorte a seguir.

Antes de proceder à correção de Matemática Professora Creusa dirige-se aos/as estudantes:

- Quem não conseguiu concluir a atividade em casa? Poucos/as estudantes levantam a mão.

Logo depois, segue com a correção coletiva, na lousa, que é, também, um momento de revisão, de ver quem não está acompanhando o conteúdo. Há estudantes que permanecem silenciosos, como a Débora, o Ulisses e a Maria

- Quem acertou? A partir das respostas do grupo, ao percorrer com o olhar atento todo o semi-círculo formado pelos/as estudantes, tem clareza de quem está, ou não, com dificuldades naquele assunto. Reitera essa conduta perguntando:

- Quem errou? Quem respondeu de outra forma?

Diante da pronúncia dos/as estudantes, por palavras, gestos ou expressões, ela disse:

- A gente erra pra poder acertar, não é? (Grifos nossos).

A relação da professora com os/as estudantes favorecia o trato aos conteúdos. O erro era assumido como possibilidade e busca do acerto, daí a tranquilidade com que ela e os/as estudantes encaminhavam a correção coletiva que tinha como finalidade: identificar as dificuldades de compreensão de algum/a estudante em relação ao conteúdo trabalhado, no decorrer da explicação de uma questão ou item. Para tanto, bastava direcionar o olhar para os semblantes que revelavam incompreensão ou para as mãos levantadas em resposta às suas perguntas: “Quem acertou? Quem errou?”

A constatação se dava, ainda, pelo acompanhamento de como cada um/a buscava solucionar as questões em seu caderno, individualmente. Quando ocorria de um/a estudante/a assumir que não acertara, a professora retomava, de imediato, a explicação e, em seguida, se dirigia a ele/a perguntando: “Você está entendendo, agora?”. Não havia postergação de suporte ao estudante em seus “erros-tentativas de acerto”. O erro se apresentava como tentativa de acerto, como a oportunidade para a professora pensar sobre as possibilidades, para mobilizar situações de aprendizagem, como a humildade que vai se construindo, desde criança, face ao conhecimento e como perspectiva de humanidade, dado o fato de que o erro é inerente a todo ser humano, como aquilo que foi possível a ele dar conta naquele momento. Nessa direção, a recuperação de um conteúdo, sempre que possível, se dava no acontecendo da aula, em tempo real.

Havia ocasiões em que alguns/mas estudantes iam ao quadro e a Professora pedia aos/as demais que lessem o enunciado do item. Ela ficava sempre muito atenta à resposta que o/a estudante colocava no quadro e se consistisse em um erro, ela não corrigia de pronto, não dava a resposta, mas lançava perguntas, como na situação transcrita a seguir:

- Eu disse seis unidades de milhar e seis unidades simples, o que faltou? Diz a Professora dirigindo-se ao grupo.
- Em seguida, após o acerto da resposta, com a ajuda do grupo, ela enfatizou a contribuição da estudante:
- Muito bem, Clarisse.

A Professora Creusa envolvia o conjunto dos/as estudantes na correção da atividade: fazia alternância de estudantes na colocação das respostas de cada item, o que favorecia a que, em média, a cada correção feita, cerca de 12 dos 25 estudantes pudessem ir até a lousa. Aqueles/as que iam à lousa, mesmo quando erravam, sentiam-se valorizados em suas tentativas, e, costumeiramente, eram ajudados/as pelos/as demais colegas.

Nesses momentos, a professora aproveitava para percorrer as carteiras dos demais estudantes para se dar conta da dificuldade de cada um/a; para identificar onde “eles/as estavam enganchando”, identificando as dificuldades, colaborando com a busca de superação delas, levando-nos a compreender que é papel do/a professor/a envidar esforços para que os/as estudantes venham a aprender, envolver-se nos seus processos singulares de construção da aprendizagem. É algo entre eles/as – professor/a-estudante, estudante-estudante -, por tratar-se de um trabalho coletivo que se dá num espaço-tempo de intimidade pedagógica, que é a sala de aula. O reconhecimento das diferenças individuais em termos dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social dos/as estudantes se constitui no trabalho pedagógico coordenado pela professora como traço da rigorosidade metodológica, conforme anunciam Shör e Freire (1986).

A sistemática das professoras percorrerem as carteiras não se dava como formalidade, a exemplo do que propunha a educação bancária, mas numa outra perspectiva: como cultivo da interação com os/as estudantes, como movimento necessário para contribuir com a disciplina intelectual, observando se as tarefas estavam sendo realizadas e quais as dificuldades manifestas na resolução das questões propostas, como correspondência ao prazer que os/as estudantes manifestavam pelo reconhecimento da tarefa realizada.

Em resumo, percorrer as carteiras era muito mais do que um gesto formal, era um traço presente nas professoras observadas. Era a maneira que encontravam no acompanhamento de identificar estudantes com maior necessidade de intervenção nos seus percursos de desenvolvimento cognitivo e social.

Para acompanhar o estágio de aprendizagem em que cada estudante se encontrava, a professora lidava com o fato de que alguns/mas estudantes mais “adiantados”, que iam concluindo suas atividades, mesmo que lhes fosse indicada a realização de um desafio matemático, a leitura do livro que está sendo trabalhado pela turma e eles/as concluíam antes

do/a último/a colega concluir a tarefa, saiam para ir ao banheiro ou levantavam-se para beber água.

Quando o fluxo não atrapalhava a concentração na busca de situações que contribuíssem para que os/as estudantes viessem a superar as dificuldades identificadas, as professoras não interrompiam o processo para chamar a atenção dos/as estudantes que assim procediam. Nesses momentos, a autoridade docente era afirmada mais pelo compromisso com a aprendizagem de cada um/a dos/as estudantes, o que poderia ser analisado como falha no “controle de turma”, em termos da manutenção do silêncio e a quase imobilização dos corpos nas carteiras, premissas da educação bancária.

Os limites desse percurso eram revelados por vários tensionamentos dialéticos: entre liberdade-autoridade, entre respeito aos ritmos de aprendizagem de todos e desperdício do tempo curricular de alguns, entre as condições de trabalho e o desejo de que a aprendizagem ganhe vida para cada um/a dos/as estudantes.

Na realidade, o/a estudante que, terminado mais cedo a atividade proposta, realizasse atividades mais desafiadoras, lesse o trecho do livro recomendado pela professora e, mesmo assim, lhe sobrasse tempo, poderia ser encaminhado para a Biblioteca, onde seria orientado a fazer pesquisas, consultar *sites* educativos ou permaneceria num “Cantinho de leitura”. Se havia estudantes com potencial a esse nível, nesse tempo em que ficavam livres, a professora não contava com as condições objetivas de apoio, porque trabalha sozinha e esses/as estudantes deixam de fazer alguma atividade produtiva nesse tempo.

Na realidade, a passagem de carteira em carteira contribuía para que, ao perceber que um estudante, finalmente, compreendera um determinado conteúdo, com alegria, a professora Creusa comemorasse: “O Ulisses está entendendo!”, de igual modo ela se pronunciava ao destacar possíveis razões para que outra estudante não estivesse conseguindo aprender: “A Maria é porque perdeu umas aulas na semana passada”. Nesse mister, identificamos a compreensão do saber e do não saber, como condições circunstanciadas e provisórias, de modo que fica muito claro para aqueles/as estudantes que eles/as podem e vão aprender (SHÖR; FREIRE, 1986).

Em termos de avaliação da aprendizagem, ao passar pelas carteiras, a professora conseguia fazer o acompanhamento das singularidades inerentes de cada estudante em termos dos percursos realizados para a efetivação das suas aprendizagens em processo. Esse movimento se revelou sistemático e contínuo, acompanhado de uma reflexão, por parte das professoras, acerca da prática pedagógica, acompanhada da criação de novos desafios que levassem os/as estudantes a superarem os estágios cognitivos em que se encontravam,

configurava-se em elemento da avaliação formativa, na compreensão defendida por Silva (2010, p. 74). Segundo o autor, “considerando que a educação é uma dinâmica sociopedagógica que visa a mudanças qualitativas no aprendente, a funcionalidade primeira da avaliação é fornecer informações para compreendermos essas mudanças”.

Buscar opções, as mais variadas, pressupõe uma prática pedagógica reflexiva sobre o que se fez, o que se está fazendo, o que se vai fazer, conforme alude Paulo Freire, em esquema gráfico feito por nós no Capítulo 1. Trata-se de uma prática que se pensa, se organiza e se avalia. Em termos da aprendizagem, na Sala de aula B, as provas eram denominadas de tarefas, como tantas outras realizadas, em sala ou em casa. O diferencial se dava no modo como eram realizadas: individualmente. No relato, a seguir, situamos a forma como os/as estudantes eram avaliados individualmente, para além dos trabalhos de grupo e outras produções individuais, aqui aludidas.

A tarefa iniciada na aula anterior e que os/as estudantes destacaram para que a professora levasse para casa, foi continuada em total silêncio e concentração, afinal, tratava-se de uma avaliação de Matemática. Nem por se tratar de uma atividade avaliativa, os/as estudantes são fiscalizados/as pela professora, que os/as deixa sentados/as em semi-círculo, uns/mas bem próximos/as dos/as outros/as.

Muitos/as vão até a Professora para saber se estão fazendo corretamente e ela, prontamente, diz que sim ou não.

Uma aluna que apresenta problemas de saúde que a impedem de vir à aula todos os dias, tem sua “tarefa” copiada pela professora.

É grande o nível de concentração da professora e dos/as estudantes em desempenhar suas funções: ela de oferecer suporte, esclarecer dúvidas, corrigir em tempo real as questões; eles/as, de responder com cuidado cada item, fazendo o melhor que podem, esgotando todas as possibilidades que possuem.

Débora entregou a tarefa, foi sentar-se na carteira. Em seguida, a professora a chama e faz ponderações sobre uma de suas respostas, levando-a a refazê-la.

A sineta tocou dez minutos antes das 17h, mas a professora disse que os/as meninos/as que ainda não tivessem concluído a avaliação, continuassem, pois ela esperaria. Nesse momento, havia, ainda, dezesseis estudantes realizando a atividade avaliativa.

A concepção de avaliação, de ensino e de aprendizagem que uma experiência como essa revela é descolada de mérito, da competitividade e do exercício da heteronomia. Sem fiscalização acirrada, o “clima pedagógico” não se modifica em sala de aula, mesmo num momento que supostamente deveria ser de tensão, pelo caráter de “prestação de contas” com a professora. Ao contrário, se configura como o momento de prestação de contas a si próprio/a, para dimensionar se o investimento realizado fora, ou não, suficiente. Esses elementos

sinalizam para o exercício da autonomia que não pode descolar-se da ética. Liberdade e ética caminham juntos e, no caso observado, contribuem para que o estudante se empodere, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Ele toma para si a tarefa de repensar seu percurso de estudo e a professora assume a postura ética de ajudá-lo a aprender.

Nessa direção, ao perceber as dificuldades dos estudantes em proceder com as operações adição e subtração, a Professora Esther criou o “Caderninho de Problemas”, no qual constavam situações cotidianas envolvendo os/as estudantes. As questões eram transcritas por ela e pela Coordenadora Pedagógica de modo que, duas vezes por semana, além das tarefas contidas nos livros didáticos, os/as estudantes levavam para suas residências o “Caderninho de Problemas”, totalizando quatro exercícios, todos elaborados pela professora, cuja finalidade foi explicitada por ela em sala de aula:

- A ideia do “Caderninho de Problemas” era saber como vocês iam fazer para resolver, chegar a cada resposta em cada problema. O interessante é que a Angela fez com tracinhos. 65 tracinhos prá depois cortar 25 tracinhos. É errado? É não. Dá mais trabalho.

Os comentários referem-se ao probleminha 17, que constava de:

- No início do jogo, José tinha 45 pontos. Ganhou mais 20 pontos. Em seguida, perdeu 25 pontos. Quantos pontos o José perdeu?

- Não sei como a tia ficou sabendo que eu tenho um vídeo game. Comentou o José em tom de grande admiração e alegria.

Em seguida, a professora propôs a correção de outra situação:

- Vamos lembrar o probleminha 18. Diz que o 3º ano “A” tem 27 estudantes, dos quais, 15 são meninos. E deixa a pergunta: quanto são as meninas? O Luís Ló colocou do 1 até o 27, marcou do 1 ao 15 e contou quantos números ficaram de fora. Ele errou? Não! Ele acertou, só que ele chegou na resposta de uma forma diferente.

Depois de demonstrar como o estudante fizera, em seguida, a professora faz a continha com o uso de algoritmos na lousa.

As diferentes formas que os/as estudantes encontravam para solucionar as situações eram percebidas e reconhecidas pela professora como possibilidades reais, viáveis e interessantes; no entanto, ela não lhes sonegava o direito de virem a aprender uma forma que reconhecia como “mais prática” pela comunidade acadêmica e científica – a continha. Sem dúvida alguma, a iniciativa pensada e viabilizada pela professora e coordenadora pedagógica era de grande valia, tanto do ponto de vista da aprendizagem das crianças, como da elevação

da autoestima delas, a exemplo do José, quando se percebeu envolvido no enunciado de um probleminha, mas carregava mais trabalho para a professora³⁹.

Iniciativas como a criação do “Caderninho de Problemas” guardavam, em si, intencionalidades semelhantes com a de passar de carteira em carteira: compreender a linha de raciocínio dos estudantes e tomar providências imediatas para que avançassem em seus percursos de aprendizagens, elementos constituidores de um perfil formativo de avaliação.

A iniciativa de ir fazendo uma correção, carteira por carteira, e de aguardar que todos/as compreendessem ou fizessem aproximação com os conteúdos, favorecia que as professoras fossem para o quadro corrigir o que os/as estudantes haviam colocado como resposta, as quais já haviam corrigido individualmente. As correções coletivas assumiam o caráter de culminância de um processo em que todos manifestavam a alegria pelo acerto, um contributo para a elevação da autoestima individual e grupal.

O tempo dispensado com o passar das carteiras era revertido em gosto pela tarefa realizada e pela correção, coletiva, feita a seguir. Nessa situação, os/as estudantes tinham mais oportunidade de se envolverem com ações para reverter o seu quadro de apreensão dos conhecimentos eruditos ou escolares. A partir do momento em que se davam conta de quais os conteúdos a que se referiam as questões que cometeram erros eram mobilizados a envidar esforços para superar tais dificuldades.

Terminada a correção na lousa, a professora, sistematicamente, passava pelas carteiras dando um “visto” ou fazendo desenho de carinhas em todos os cadernos, já devidamente corrigidos por eles mesmos, algo cujo valor parecia superar o da nota atribuída às tarefas avaliativas, tributando ao estudante um mérito diferenciado daquele que a avaliação convencional registra – o do comparativo com os demais colegas, com vistas ao sucesso futuro nos “vestibulares da vida”. Tratava-se do reconhecimento do esforço pessoal e profissional de dois sujeitos – o estudante e a professora - no investimento realizado para a efetivação da aprendizagem com sentido e significado, em seus movimentos de busca por *Ser Mais*.

A passagem pelas carteiras se dava em diferentes momentos: no início da realização das tarefas, durante a realização, por ocasião de correções individuais e após a correção coletiva, realizada no quadro, para dar o visto. As tarefas, portanto, eram realizadas com caráter avaliativo, até mesmo quando não assumiam feições de verificação da aprendizagem.

³⁹ Segundo a Professora Esther, de maio a setembro foram resolvidos, ao todo, 29 probleminhas. Com a saída da coordenadora para a licença maternidade, o trabalho foi interrompido, pois demandava muito tempo a transcrição de dois problemas por caderno (21 ao todo), duas vezes por semana.

Sem que se preocupassem em competir entre si, posto que seus desempenhos não se vinculavam a parâmetros meritocráticos, os/as estudantes como que percebendo que o seu desenvolvimento pessoal era o que efetivamente contava, não envidavam esforços em pescar, não traziam de casa respostas para as questões postas nas tarefas avaliativas, quando suspensas no dia anterior, por falta de tempo, e continuadas no dia seguinte, em sala de aula. A avaliação, nesse contexto, se dava no acontecendo do processo educativo, uma vez que as condições e situações criadas pelas professoras visavam a aprendizagem que, quando não obtida, era perseguida por elas e pelos sujeitos envolvidos, com o acorde do coletivo que estimulava, demonstrando respeito à pronúncia de quem não apreendera o conhecimento escolar, ainda.

Em concordância com Shör e Freire (1986), segundo os quais a condição de classe define o tipo de escola a ela oferecido e, por decorrência, a resposta dada pelos/as estudantes, podemos dizer, com base nos resultados apresentados pelos/as estudantes da EEFFRL que a prática pedagógica vivenciada contribui com as aprendizagens e a formação integral dos estudantes.

O resultado é decorrente de um processo desencadeado por professores/as que revelavam traços de respeito aos sujeitos do ato de conhecer e ao conhecimento por eles produzidos e com eles trazidos para o espaço-tempo da sala de aula; cuidavam para que a disciplina intelectual se constituísse como condição necessária para a efetivação de um clima favorável ao exercício da criatividade nos processos de leitura-escrita; manifestavam humildade acadêmico-profissional na coerente busca pela relação ensinar-aprender. Esses elementos delineiam a prática pedagógica docente-discente como expressão da vontade política de efetivar a aprendizagem e a formação integral dos estudantes que acorrem à escola pública, em consonância com alguns elementos constituidores da humanização, segundo Paulo Freire.

A sala de aula é, portanto, palco multifacetado em que concepções, relações e atitudes podem revelar a reconceptualização do Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente, materializada pelas relações: ensinar-aprender, forma-conteúdo, leitura-escrita, docência-discência, diretividade-liberdade, fala-escuta, teoria-prática, desejo de ensinar-prazer de aprender, competência técnica-amorosidade, desencadeando ações subsequentes de empoderamento coletivo.

Em se tratando de crianças e adolescentes, o empoderamento contribui com o exercício da autonomia dos sujeitos e tende a se delinear pela via das práticas participativas,

mediante a possibilidade de vivenciarem a pronúncia autêntica, assuntos que trataremos no próximo capítulo.

UM PEDIDO

Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhuma pessoa devia presenciar.
Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustrados, crianças
envenenadas por médicos instruídos. Bebês mortos por
enfermeiras treinadas.
Mulheres e bebês mortos por ginasianos e universitários.
Assim, desconfio da educação.
Meu pedido é o seguinte: ajudem os seus discípulos a serem
humanos.
Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos,
psicopatas hábeis ou *eichmanns* instruídos.
Ler e escrever, saber História e Aritmética só são importantes se
servirem para tornar os nossos/as estudantes humanos.

(Carta de um sobrevivente - BOLSANELLO, 1986, p. 206)

CAPÍTULO 4 PRÁTICAS PARTICIPATIVAS COMO MEDIAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS E DE CONTEXTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS HUMANOS

No capítulo anterior, buscamos analisar “o que” e “como” a professor/a e os/as estudantes sabem, conhecem e reconhecem, a partir do Ciclo da leitura de textos e de contextos. Compreender o “para que” a professora e os/as estudantes sabem, conhecem e reconhecem, identificar os sentidos das práticas pedagógicas docente-discentes nas aprendizagens dos/as estudantes a partir de práticas participativas é o objetivo deste capítulo.

A prática pedagógica docente-discente humanizadora é aquela em que tanto os professores como os/as estudantes aprendem, são sujeitos cognitivos, mesmo que assumam, institucionalmente, posições diferenciadas. Os processos pedagógicos são gestados na própria história dos sujeitos, de modo que a relação ensinar-aprender contribui com o desenvolvimento integral do ser humano, dada a superação da prática da transferência de quem sabe um determinado conhecimento para quem não sabe, pelo aguçamento da curiosidade epistêmica do educando. Para que professores e estudantes “sejam agentes críticos do ato de conhecer”, uma das virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente na produção do conhecimento e no reconhecimento do conhecimento existente é a curiosidade (SHÖR; FREIRE, 1986).

A análise das práticas participativas nos levou a identificar na dinâmica da sala de aula a força do argumento, da afirmação da fala, do saber do outro, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. Esse objetivo foi tecido pelo fio condutor do tensionamento dialético entre pronúncia e silenciamento.

A curiosidade foi identificada como inquietação indagadora que ativa a imaginação, a intuição, elementos que impulsionam os seres humanos à vivência de emoções e o desenvolvimento da capacidade de conjecturar. A problematização, instaurada pelos/as professores/as, ao colocarem os/as estudantes em contato crítico com as coisas do seu mundo, em termos de descodificação dos problemas, foi desencadeada pela curiosidade, volição interna que provocou a geração de dúvidas, perguntas, sínteses; despertou o desejo de ler, de escrever, de dramatizar. O acolhimento à diversidade de saberes e de formas de aprender contribui para o empoderamento dos/estudantes, entendido exercício da autonomia, a partir da escuta sensível do/a professor/a como incentivo à pronúncia.

4.1 A curiosidade (gi)geradora da roda do conhecimento

A ativação da curiosidade foi o meio encontrado pelas professoras para envolverem os/as estudantes num processo de busca ativa, participando das atividades e, desse modo, sedimentarem o prazer por aprender, de conhecer mais ou de (re) conhecer aquilo que já lhes era conhecido. A busca pelo conhecimento de um objeto em profundidade, com radicalidade, é denominada por Paulo Freire por curiosidade epistemológica, estágio de superação da curiosidade ingênua, atingido pela via da criticidade (1986, 1996).

De acordo com Freire (1996, p. 24-5) “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se c sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. E reitera:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

A compreensão freireana acerca da leitura como possibilidade de exercício da superação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica nos põe diante do requerimento de que para conseguir ensinar a ler e a escrever, faz-se necessário, antes de tudo, aprender a ler e a escrever como as pessoas leem e escrevem o seu mundo. O/a professor/a precisa, portanto, fazer uma objetivação dos modos como as pessoas leem e escrevem o mundo como aprendizagem dele/a, a exemplo do extrato a seguir:

- Hoje, vamos falar no Rio de Janeiro. Quem vai poder me falar do Rio de Janeiro? O João Vítor, o Luís Henrique, o Pedro, o Olavo. Eles conhecem o Rio de Janeiro, mas o João Vítor chegou de lá no mês passado. Diz a Professora Esther.
- Lá tem violência. Assegura o Monteiro.
- O Pão de Açúcar. Diz o Vítor.
- O João Vítor tá dizendo que [no Rio de Janeiro] tem o Maracanã. Destaca a professora. E acrescenta:
- Tem uma ponte enorme... (dando ênfase para acentuar o tamanho da ponte).
- Ponte Rio-Niterói. Diz o Luís Henrique.
- Morro do Macaco, o Andaraí. Informa a Rosa.

- Favela do Alemão, a maior favela da América Carlos a Latina...Comenta a professora.
 - A Rocinha. Complementa o João Vítor.
- Gente, olha, no nosso livro tem mais coisas sobre o Rio de Janeiro. Vamos pesquisar [em] jornais e revistas, fazer cartazes sobre o Rio de Janeiro.
- Êêêê!!! Vibram as crianças.
 - [...] - o Rio de Janeiro é tão maravilhoso que muitos artistas o homenagearam em músicas e verso. No livro tem uma música. Lá, é chamado de “Cidade Maravilhosa”. Vamos ler tudo e depois voltamos para ver se ela merece ser chamada de “Cidade Maravilhosa”.

O reconhecimento das histórias de vida dos/as estudantes, o aguçamento da curiosidade pelo conteúdo contido no livro, mas não se restringindo a ele, o exercício de criticidade na proposição de um desafio - “Vamos ler tudo e depois voltamos para ver se ela merece ser chamada de ‘Cidade Maravilhosa’” - são proposições coerentes com uma perspectiva problematizadora da leitura.

A superação de uma compreensão ingênua que os/as estudantes têm acerca de uma temática, para o entendimento crítico se dá pelo movimento dinâmico da professora e dos/as estudantes em problematizar o que eles/as pensam sobre a prática do ser humano como ser curioso, inclusive quando o assunto em pauta é curiosidade, conforme a situação descrita a seguir:

- Antes de ler a resenha que a Amália fez do livro “Flora, a girafinha curiosa”, a professora lançou uma pergunta para a turma:
- O que é uma pessoa curiosa?
 - [É uma pessoa que] pergunta tudo, quer saber das coisas. Se adianta o Evaristo em responder.
 - A pessoa curiosa faz o quê pra saber de tudo? Indaga a professora.
 - Pergunta. Diz o Monteiro.
 - É bom a gente ser curioso? Questiona a Professora.
 - É não. Responde a Hilda.
 - É não? Pondera a professora?
 - É bom porque a gente fica sabendo de tudo. Assim se pronunciou o Ian.
 - É, é bom porque a gente se informa, sabe das coisas. Arremata a Professora Esther.

A compreensão ingênua acerca do conceito de curiosidade, como característica de uma pessoa “bisbilhoteira”, indiscreta, foi se tornando crítica, como característica de alguém que é bem informado. A compreensão de curiosidade como possibilidade de busca por conhecer mais, saber mais sobre o mundo e as coisas foi sendo tecida sem que a docente precisasse transmitir o significado do termo que, segundo Freire (1996, p. 32) significa inquietação

indagadora, inclinação ao desvelamento de algo; pergunta verbalizada ou não na procura de esclarecimento; sinal de atenção que sugere e alerta.

Um exemplo de busca de desvelamento se deu por ocasião do estudo de um texto, cujo enunciado, que constava no livro, mencionava o fato de que Ziraldo era o “pai” do Menino Maluquinho e um dos estudantes perguntou:

- Por que “pai” está entre aspas? Indaga o Monteiro Antonio.
- Se ele tivesse tido um filho e botado o nome de Menino Maluquinho, aí sim ele seria o pai sem aspas. Mas dizer que ele é o “pai” entre aspas é por que, então? Considera a Professora Esther.
- Porque foi ele quem criou. Responde a Rosa.
- Isso! Porque foi ele quem inventou o Menino Maluquinho. Diz a professora. E prossegue: O Monteiro é pai do Monteiro. O Ziraldo é o “pai” entre aspas (fazendo o desenho das aspas no ar com os dedos) do Menino Maluquinho. Vejam a diferença.

A condução da professora se diferenciou da busca pela simples memorização mecânica, na medida em que suscitou uma interpretação e se distanciou de um modelo que poderia ter sido apresentado previamente. O assunto também poderia ter sido postergado, mas a curiosidade do estudante demandou uma atitude que não só veio a saciar uma curiosidade individual, mas a busca de um pensar coletivo em torno da questão. Esse pensar coletivo poderia ter sido mais alargado, desde o primeiro momento, quando a professora estabeleceu a diferença, dizendo o que significava a palavra pai sem aspas, mas teve seu valor pelo convite feito ao grupo a se envolver na síntese de um conteúdo da Língua Portuguesa, a partir de situações bem próximas da realidade do grupo.

A curiosidade se configurava como sinal de atenção e alerta em momentos que a professora, num exercício de espera paciente, indicava pistas de respostas cujas buscas perseguidas e vãs demandavam por estímulos para que o/a estudante não chegasse ao desânimo, conforme situação colocada a seguir.

- Depois de olhar algumas vezes a tarefa que o Vinícius lhe apresentava novamente, a Professora Esther disse:
- Aqui, você coloca o nome da figura e o diminutivo. Como é que faz agora?
- Pergunta ao menino e aguarda que ele pense para responder.

As professoras liam tudo o que os/as estudantes lhes mostravam, um/a após o/a outro/a, em busca da aprovação desejada. Segundo Freire, em diálogo com Shör, “o interesse do professor pelo objeto de estudo estimula a curiosidade e, por conseqüência, estimula o entusiasmo do estudante. Dessa forma, as condições para a iluminação do objeto se

estabelecem” (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 125). O entusiasmo do/a estudante, por sua vez, pode advir do nível de complexidade da metodologia utilizada, se em conformidade com o seu perfil sócio-afetivo-cognitivo e a abertura do/a professor/a para a sua participação nas relações estabelecidas em sala de aula, mediadas pelo conhecimento. Foi o que fomos levados a compreender a partir de um projeto denominado por “Sacola de Leitura” (anexo E).

A “Sacola de Leitura” era uma bolsinha de tecido, na qual a Professora Esther colocava 3 (três) livros para que os/as estudantes escolhessem um deles e fizessem uma resenha. De forma alternada, meninos e meninas eram escolhidos/as. Todos/as os/as meninos/as vibravam ante o anúncio de que, naquele dia, um deles levaria a sacola. Em alto e bom som todos/as pediam: “Eu, tia!”. Quando se encontravam envolvidos/as em outras atividades, a professora se dirigia à carteira do/a eleito/a e lá colocava a sacola.

O fator surpresa fazia com que as crianças se impregnassem de expectativa quanto ao dia em que seriam contempladas. A situação, a seguir, revela o entusiasmo de um estudante com a possibilidade de levar a Sacola para casa, mesmo sabendo que isso demandaria leitura, escrita, sistematização de ideias em casa e leitura seguida de avaliação, realizada de forma compartilhada pela professora e os/as colegas de classe.

A Professora Esther colocou a “Sacola de Leitura” na carteira do Olavo. Nesse momento, ela expressava um largo sorriso. Enquanto ele estava no tapete, uma agradável surpresa era preparada para ele. O Monteiro percebe e anuncia o fato:

- Olavo, a tia colocou a “Sacola de Leitura” na tua carteira.

Ao constatar essa notícia, o menino se deitou no tapete todo feliz. E assim se expressou:

- A tia deixooooou! A pronúncia da frase feita pausadamente e os olhos arregalados do menino expressavam o seu contentamento.

A demonstração gestual do estudante revelou seu gosto pela leitura, algo que não acontecia de forma natural, espontânea, mas porque as crianças eram “seduzidas” a se envolverem em atividades que mobilizavam emoções, potencializavam energias produtivas, aguçavam a curiosidade e estimulavam a produção de ideias e pontos de vista, atividades que eram planejadas e organizadas para o estudo e em função da aprendizagem dos estudantes. Ler e escrever, nessa perspectiva, se configurava mais do que um “Dever de Casa”, em um “Prazer de Casa”.

Ao assumirem a autoria de um texto, em forma de resenha, que era lida para todo o grupo, a autoestima dos/as estudantes era fortalecida, de um lado, contribuindo para o seu empoderamento. Por outro lado, contribuía para que eles/as criassem o hábito de leitura,

sedimentando o prazer de ler, de pesquisar, tornando-se leitores proficientes, finalidades da professora em sua relação com os/as estudantes, mediada pela leitura e a escrita.

O clima de expectativa em torno da “Sacola de Leitura” mobilizava o desejo dos/as estudantes, conforme trecho de relato dessa metodologia.

- Quem levou a sacola ontem?

A Hilda levantou-se e entregou a resenha feita por ela.

- Qual o nome da autora desta coleção que vocês estão lendo esta semana?

- Gerusa Pinto.

- O título é: “Quem roubou a alegria do palhaço?” Teve um dia que eu perguntei sobre um circo que teve aqui... Mal terminou de fazer esse comentário, choveram contribuições.

[...] - Na história, na figura, o palhaço tá triste. Um palhaço triste vai fazer a platéia rir? Pergunta a Professora.

- Não!!!! Respondem em uníssono os/as estudantes.

[...] - pela resenha] não deu pra saber quem roubou a alegria do palhaço. No livro tá dizendo quem roubou essa alegria.

A Angela vai lá na frente e cochicha no ouvido da professora. E ela diz:

- Ah! Com expressão de surpresa. E, voltando-se para os/as estudantes. diz:

- Foi um desses personagens que vocês disseram: o malabarista, o equilibrista, a mulher de bigode... Qual desses vocês acham que roubou a alegria do palhaço?

- Foi o mágico. Disse o Olavo.

- Se não foi o mágico, que outro personagem poderia ter roubado? Continua a professora instigando da curiosidade dos/as estudantes.

- Pode ter sido alguém que tenha dito alguma coisa que ele não gostou. Diz o José.

Depois de várias tentativas, a professora, pede:

- Diga Angela quem roubou a alegria do mágico.

- Foi o Xaulim.

A professora, então, mostra as figuras e lê trechos em que o palhaço Pirulito era alegre e, depois, no dia em que ele ficou triste. [...] Em dado momento, cria suspense:

- E se eles tropeçarem, fizerem barulho e o mágico acordar, hein? [...]

Ao final da leitura da resenha do livro, a professora indagava ao grupo do que tinham sentido falta e, prontamente, eles identificavam as lacunas na resenha do/a colega. O processo de avaliação, portanto, era compartilhado pela professora e os/as estudantes que, quando solicitados/as, atribuíam um conceito. Ao longo do ano foram colocados dentro da “Sacola de Leitura” 82 livros de títulos diferentes: 21 no período compreendido entre maio e junho e 61 no período de agosto a dezembro, de modo que cada estudante, ao levar a Sacola 3 vezes, ao longo do ano, para sua residência, teve a oportunidade de ler 9 livros diferentes.

O aguçamento da curiosidade se dava, também, quando a professora transformava uma pergunta, proposta no livro didático – o que é minhoca? -, por exemplo, em inquietação indagadora, aquecendo a participação dos estudantes.

Por que será que o peixe gosta de minhoca? Se cavar no calçamento vou encontrar minhoca?

A questão proposta pelo livro nem sempre se constitui em curiosidade para o estudante, cabendo ao/à professor/a levá-lo a reconhecer conhecimentos já apreendidos anteriormente, podendo, inclusive, advir de outras áreas, conforme extrato a seguir:

Na sequência da pauta constava como quarto item uma atividade de Matemática. Num dado problema, a pergunta recaiu sobre Minas Gerais. A professora aproveitou para perguntar sobre a capital daquele estado, instigando o grupo a pensar/lembrar o que haviam estudado em anos anteriores sobre o assunto.

A curiosidade se revelou como inquietação indagadora quando, por exemplo, ao passar pelas carteiras, ao perceber a dificuldade dos/as estudantes em resolver a tarefa proposta, a Professora Creusa identificou que não trabalhara, ainda, a 3ª classe dos numerais. Trouxe isso a público e disse que os/as estudantes deixassem a resolução do item para depois que o assunto fosse abordado, no entanto, se sentindo inquietamente desafiados a resolver o problema, eles/as seguiram adiante. A professora não só aquiesceu com o desafio assumido pelo grupo como colaborou, fazendo uma ilustração no quadro, que constou de um esboço do mapa da América do Sul, no qual ela situou o Brasil, a região Sudeste e o estado de São Paulo. A resposta se configurou no seguinte quadro:

QUADRO 6 - DADOS APRESENTADOS NA ATIVIDADE REALIZADA EM SALA DE AULA

Região Sudeste	Estado de São Paulo	América do Sul	Brasil
924.511	248.209	17.819.100	8.514.877

Fonte: Livro didático de Matemática da Sala de aula B.

A atitude da professora se coadunou com o desejo paciente e impaciente dos/as estudantes de buscarem “*fazer a vez de conhecer*” (FREIRE, 2000b, p. 35 - destaque do autor). De outro modo, a espera paciente pela resposta de uma criança é coerente com a postura de valorização da pergunta feita a ela ou por ela e é decorrente da necessidade que o/a professor/a sente de acompanhar o raciocínio do/a estudante, podendo, em algumas situações, gerar impaciência no grupo de colegas quando este já atingiu o grau de desvelamento esperado.

Quando a pergunta ou atividade mobiliza outras dimensões do ser humano, torna a busca pela aprendizagem significativa para ele. Segundo Röhr, isso ocorre quando as aprendizagens assumem importância para a nossa existência, em termos da busca pela integralidade dos múltiplos aspectos que nos constituem como homens e mulheres, do ponto de vista corpóreo-físico, emocional, espiritual, entre outros, na relação com a complexa realidade em que vivemos (RÖHR, 1999).

A busca pela integralidade humana é inerente à prática pedagógica docente-discente, se compreendida como síntese de relações tecidas com base na criação de vínculos entre professora-estudantes, estudantes-estudantes, apoiados pela confiança de que o estudante pode aprender e que, em determinadas circunstâncias, chega a ensinar. O papel do/a professor/a, então, é propiciar condições para que eles/as sigam em frente em suas buscas ativadas pela curiosidade, como nos afirmou o atual Diretor⁴⁰ da EEEFRL. Quando lhe perguntamos o que identificava humanizador, na perspectiva freireana⁴¹, na prática pedagógica de uma das professoras observadas, a que fora sua professora, ele assim se colocou:

O relacionamento dela com a turma [chama a atenção]. O que ela faz para despertar a curiosidade do estudante. Ela não chega assim e já entrega o conteúdo, diretamente. Ela procura despertar a curiosidade para o estudante aprender. Quando o estudante tem dificuldade, ela não vai simplesmente e entrega o conhecimento ao estudante. Não, ela procura meios para que o estudante descubra, para que o estudante tenha curiosidade em aprender aquilo ali, em fazer aquela descoberta. Eu acredito que nisso aí, que é uma bagagem de conhecimento porque quando ela estimula a curiosidade do estudante, o estudante, de fato, aprende. Ocorre às vezes de o estudante ter alguma dificuldade e o professor por não ter estrutura, por não ter base pedagógica, ele simplesmente repassa a resposta por achar mais fácil. (Grifos nossos)

A falta de base pedagógica, a que se refere o Diretor, por vezes, suscita no/a professor/a, a compreensão de que a aprendizagem é “mais controlável” quando os/as estudantes atuam como se só as respostas do/a professor/a ou de alguém mais conhecedor/a do assunto em foco fossem válidas. Nessas situações, a curiosidade é subjugada à aceitação passiva do conhecimento que é transmitido como certeza, como verdade.

No intuito de contribuir com a escola na educação das crianças, principalmente no tocante às tarefas escolares, os familiares tanto podem colaborar, como entrar em dissonância

⁴⁰ O Diretor conhece o trabalho da Professora Creusa desde que com ela estudou naquela escola, de modo que o lugar de onde fala é de ex-estudante, colega de trabalho e atual gestor.

⁴¹ Ao fazer a pergunta, solicitamos que o Diretor levasse em consideração os pressupostos apresentados por Paulo Freire no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, uma vez que ele participou do estudo na ocasião em que foi trabalhado.

com a escola, no que diz respeito ao processo de aprendizagem: pela observação ao cumprimento da tarefa escolar (a), pela transmissão do saber aprendido, fornecendo a resposta, de imediato (b), ou pela possibilidade de problematizar, aguçar a curiosidade pelo assunto, instigar o investimento na pesquisa, a busca pela resposta por seus próprios meios e condições cognitivas (c). A compreensão assumida e trabalhada com os/as estudantes pela professora se conforma na perspectiva (c), conforme exemplo a seguir.

A Professora Creusa pergunta:

- Quando alguém for ensinar a tarefa de vocês só dando a resposta, vocês aceitam?

- Não! Respondem os/as estudantes em coro.

- A pessoa que aceita a resposta pronta não aprende. Assim se coloca o Ulisses.

- Ninguém pode aprender com alguém dizendo as respostas prontas. Reitera a professora. (Grifos nossos)

A compreensão dos/as estudantes seguia na direção da compreensão da professora de que o conhecimento é uma construção e não uma mera doação, portanto, não prescinde do despertar da curiosidade, da busca ativa pelo conhecimento. Nesse sentido, os/as estudantes pareciam já ter sido alertados, em outros momentos, a assumirem posturas críticas diante de situações em que alguém se dispusesse a transmitir, a “dar prontas” as respostas para questões que eles/as, potencialmente, poderiam chegar a obter.

A professora referia-se aos casos em que os pais, mães ou responsáveis no ensejo de ajudar seus/uas filhos/as na realização da tarefa de casa, ou mesmo diante da pressa em retomar atividades outras, davam a resposta pronta, impedindo-os/as de pensar. Segundo ela, quando isso ocorria com estudantes cujos pais, mães ou responsáveis são professores/as, a situação adquiria um tensionamento mais agudo, pois considerava que “chamar um pai, mãe ou responsável leigo pra conversar sobre o assunto é uma coisa, argumentar com colegas professores/as é outra”⁴².

O desconhecimento, por parte de alguns familiares, em termos de “ignorância” em relação a concepções e práticas pautadas pela construção do conhecimento é um limite da prática pedagógica humanizadora. Nas situações aludidas, a incoerência manifesta por pais conhecedores do assunto, a exemplo de professores/as que tiveram formação na área, se apresentava como outro limite.

⁴² Essas informações foram obtidas após a aula em que ocorreu esse episódio, pois suspeitávamos de que o assunto já teria sido abordado anteriormente e nossa curiosidade consistia em saber em que contexto ocorrera.

Quando o/a professora e os/as estudantes exercem o poder de produzir conhecimento dentro ou fora da sala de aula, estão “reafirmando seu poder de refazer a sociedade (...)”. A predominância do “currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos/as estudantes” (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 21).

De modo contrário, segundo Fagundes (2009), um currículo flexível tende a romper com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar, por exemplo, com projetos de aprendizagem, originados na realidade concreta do meio em que os estudantes encontram-se inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. O autor reconhece que o currículo contém a força ideológica e sua corporeidade vai muito além das ideias. Como prática concreta, ele se faz presente tanto para uma possível emancipação, como também para a reprodução.

Os ganhos do trabalho com eixos ou matrizes integradoras do currículo foi percebido na experiência de São Paulo, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria de Educação. Segundo Pontuschka e outros (2002, p. 145), “Se é verdade, porém, que a continuação da rua ramifica-se por corredores, pátio e salas, também é certo que, no Projeto da Interdisciplinaridade, os professores levam a aula pelas ruas, praças, outras construções.”

Na realidade observada, o trabalho com projetos de aprendizagem, a partir de um tema ou situação concreta, contribuiu com quebra de rigidez das disciplinas. Foi o que pudemos observar durante o mês de março, quando toda a escola esteve envolvida num projeto sobre a dengue, que teve início com a sensibilização dos estudantes para o envolvimento e nas ações até a mobilização em torno da busca de esclarecimentos junto à Comunidade. Alguns momentos vivenciados no decorrer do Projeto, mostrados a seguir, são exemplificadores do processo de inserção coletiva na realidade, no intuito de contribuir com problemas do cotidiano. Apesar de extensos, os extratos, na sequência, oferecem uma compreensão mais clara de como se desenvolveu o projeto:

Momento 1: pesquisa e socialização de informações

- Crianças, eu quero que vocês digam o que conseguiram saber mais a respeito da dengue que possa ajudar os colequinhas a conhecer mais. A Professora Creusa propôs.

A Cecília pede a palavra, com o aceno de mão elevada.

- Lá no quintal da minha casa, eu vi que tinha larva no pneu onde as galinhas bebem água. Eu troquei porque se for visto pelo pessoal da saúde eu vou ser responsável e a minha mãe também. Se o mosquito se desenvolver eu vou adoecer e vocês também.

- Vocês viram que atitude bacana a colega de vocês teve? Ela mostrou a nossa responsabilidade pelo coletivo e por pessoas que não têm a formação que vocês estão tendo a oportunidade de ter. Disse a professora. Em seguida, os folhetos de esclarecimento foram distribuídos, lidos e discutidos.

Quando o Jorge se distraiu, a professora se achegou bem perto dele e pediu:

- Eu quero que você participe, pois isso é importante para todos nós. Falou a professora olhando nos olhos do estudante.

Momento 2: reconhecimento da realidade concreta

- Nossos pais podem até não acreditar que aqui exista o mosquito da dengue, mas nós que sabemos, temos a obrigação de fazer nossa parte. Vocês lembram que eu disse que quando chego na casa da minha mãe, e faço mesmo, que cuido pra ela: derramo a água de recipientes que possam alojar o mosquito?! Declarou a Professora Creusa.

- Aqui no distrito foram encontradas larvas do mosquito num terreno que fica vizinho à padaria, tia. Revelou o Castro.

- É mesmo? Disse a professora com expressão de surpresa. Na próxima semana será feita a “Campanha Dia D” nas casas e ruas conscientizando as pessoas e nós vamos tomar parte dela.

Momento 3: sensibilização e preparação para a produção criativa

Foi distribuída a cópia, lido e cantado o “Melô do Mosquito Dengoso” que, entre outras passagens, traz informações, como:

[...] Essa fêmea tão levada

Diz que n’água vai brincar

É mentira da vampira

Ela vai é procriar

[...] Só dez dias é que gastam

Os ovinhos para chocar

Fique esperto e se cuide

Para o mosquito matar [...]

(Música folclórica – A barata diz que tem/ adaptação de Maria Radesprel).

- Lembram da historinha do “Patinho Feio” e sua recriação – “O patinho que era feio mesmo”. A paródia é um texto criado em cima de outro, porém modificado, com outros personagens. Não é um texto só para cantar, divertir; é um texto crítico, que questiona. Explicou a professora sobre o tipo de texto eles/as iriam produzir - uma paródia.

Momento 4: reconhecimentos dos conhecimentos aprendidos

O momento, denominado de “Caixinha de Surpresa” teve início com a professora perguntando:

- Vocês sabem do que se trata?

Vários estudantes arriscaram palpites, mas nenhum deles acertou e quando ela iniciou a dinâmica eles já estavam muito curiosos.

A atividade assim se desenvolveu: em roda, a caixinha passava, de mão em mão, até que o grupo tivesse terminado de cantar uma cantiga de roda, momento em que a caixinha parava e a pessoa lia o que estivesse escrito num pedacinho de papel que estava ali dentro. Poderia ser uma pergunta ou uma tarefa a ser desempenhada na frente da classe.

A primeira a responder o que pedia o papelzinho foi a Débora. Ela deveria comentar a seguinte frase: “Com a união de todos, poderemos controlar a dengue. Como ela fala muito baixinho, a professora se aproximou da carteira dela e passou a repetir, em voz alta, tudo o que ela dizia, com

tamanha simplicidade que a menina não se constrangeu de participar, ao seu modo.

Um segundo estudante deveria responder uma adivinhação sobre o mosquito da dengue, outro deveria dizer quantas letras e quantos fonemas possui a palavra dengue, outro deveria classificá-la quanto à sílaba tônica, outro deveria imitar o mosquito.

A Professora Creusa pára para expressar os sons da palavra dengue e chama a atenção do grupo para o fato de que o GU são duas letras que representam um único som, que se trata de um dígrafo, portanto. Um estudante, o Manuel, lembra que essa regra está afixada na parede, entre tantas outras que constam em um grande cartaz.

A turma foi ao delírio quando a Maria abriu seu papelzinho e, em seguida desfilou na classe, pois ela revelava-se como tímida.

O Manuel começou a falar muito alto, praticamente gritando, então, a professora fez o seguinte comentário:

- Gente, quem é que está gritando? É o Manuel? Maria, troque de lugar com o Manuel para ele sentar perto de mim e não precisar gritar.

Momento 5: inserção no movimento de superação da realidade vivida.

- Escrevam suas cartas, hoje. Eu as corrigirei, em casa, e trarei amanhã. Aí, vocês passarão a limpo. Depois disso, eu as enviarei para os alunos da localidade de Olho D'água dos Galvões, para alunos da turma do mesmo professor do 5º ano desta escola, com os quais vocês elas já se corresponderam. O assunto, agora será "dengue". Quero que vocês façam uma conscientização para esses alunos, perguntem que atitudes eles estão tomando para combater o mosquito lá na localidade onde eles vivem, tá certo? Essa foi a orientação dada pela professor.

Ao primeiro sinal, dado pelo Mário de que a Cora teria tomado alguma providência em relação ao mosquito, a professora investiu na criação do silêncio total da turma, dizendo:

- Ela fala muito baixinho, vamos ouvi-la. A postura física, o gestual da professora é de uma escuta sensível: ela se agacha, como o fazem os índios adultos para ouvir os curumins.

- Tia, eu fui na casa da minha avó ontem e vi que tinha no quintal dela muitas garrafas de refrigerante com água acumulada da chuva dentro delas. Aí, eu disse pra minha avó a colocar as garrafas todas de cabeça para baixo. Conta a Cora.

- Olha só que atitude bacana, gente! Muito bem, Cora. É assim que a gente tem que fazer mesmo. A professora comenta.

Momento 6: engajamento no coletivo escolar

- O que você acham da turma da professora, Mazé, que está estudando o mesmo assunto, vir até a nossa sala de aula assistir um vídeo sobre a dengue? Sonda a Professora Creusa após o recreio.

A maioria dos/as estudantes reagiu negativamente àquela ideia, ao que a professora contestou dizendo:

- Vocês estão sendo muito egoístas (ênfase na entonação quando pronunciou a palavra muito). Diante de tal consideração, o grupo concordou em receber a outra turma.

- Vocês concordam em cantar as paródias que fizeram para os alunos da Tia Mazé? Perguntou a professora, animada pelo aceite do grupo.

Diante da recusa de alguns/mas estudantes, a Professora Creusa argumentou:

- O que a gente faz de bom é pra ser mostrado. Vocês lembram que ano passado eu levei os trabalhos de vocês para a faculdade, lá em Ipueiras? Pois é, os meus colegas elogiaram muito os trabalhos de vocês.

Em seguida, a professora muda o assunto:

- Olhem, li todas as cartas de vocês em casa. Gostei muito das produções e encontrei alguns errinhos, como: uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, pequenos errinhos, que só se percebe lendo. Ontem, eu havia dito que vocês iriam produzir os envelopes, mas como as aulas do turno da tarde foram suspensas, em virtude do falecimento do Gabriel, nosso aluno do 7º ano, acumulou muita coisa, então, vou presentear-vos com os envelopes.

- Êêêêêêêêêê. Vibração total, em uníssono.

Data-show, computador e caixa de som devidamente instalados pelo Inspetor Educacional, a professora mandou avisar a outra professora que poderia trazer sua turma. Enquanto não chegavam, ela perguntou?

- Como nós devemos nos comportar para receber bem os/as colegas da outra turma?

- Educadamente, respondeu a Cornelia.

- Então, seria bom se algumas pessoas sentassem ao chão para que as visitas sentassem nas carteiras. Disse ela e foi a primeira a sentar-se ao chão.

Antes da projeção do vídeo, foi mostrado um material em *power point* que contendo orientações concernentes à prevenção e o tratamento da dengue, estatísticas, informações trabalhadas em forma de charges.

Quando apareceu a lâmina contendo o mapa com os números da dengue, a professora destacou o Ceará e o Paulo fez a seguinte observação:

- O Rio Grande do Sul só tem 4 casos.

Na sequência, os/as estudantes da Sala de aula B, em grupo, fizeram a apresentação de suas paródias. Ao tempo em que cantavam, a professora dançava no ritmo da música, fazia gestos acompanhando o enredo, valorizando, incentivando as equipes. (Destques nossos)

As paródias feitas pelo/as estudantes tinham como objetivo sensibilizar a comunidade e fizeram parte da culminância do projeto que se constituiu na mobilização, casa a casa, sensibilizando, esclarecendo, orientando as famílias a se engajarem na luta contra a doença, pela inserção do coletivo escolar na comunidade, vivência do Momento 6 do Projeto.

Em diálogo⁴³ com a professora da turma do 4º ano que esteve na Sala de aula B, por ocasião da vivência do momento 6, obtivemos mais esclarecimentos acerca do Projeto.

Os destaques feitos em negrito se referem a situações em que a professora assume atitudes reveladoras de zelo para com a formação de atitudes e com a disciplina social e intelectual, questões já trabalhadas no texto, mas que nesses casos assumem o caráter de preparação, efetivação e acompanhamento da inserção do grupo no coletivo maior que é a escola e a comunidade.

⁴³ A conversa transcorreu no início de janeiro de 2012, via *facebook*.

No transcorrer do Projeto, chamou nossa atenção, também, o fato de que na realização da atividade denominada por “Caixinha de Surpresa”, o número de tarefas fosse equivalente à quantidade de estudantes que se encontravam em classe. Todos/as foram “convidados” a participar, gerando um clima leve, descontraído e bastante produtivo, do ponto de vista da aprendizagem. Além disso, o entusiasmo e o vigor da professora no decorrer de todo o processo, inclusive quando os/as estudantes tendiam a ficar inibidos ou desencorajados, era contagiante: ela dançava enquanto os grupos apresentavam suas paródias, ela convidou o filho a se apresentar diante da turma, cantava com nítida alegria, revelada pelo timbre da voz e era a primeira a dar o exemplo em situações que demandavam a escuta atenta de depoimentos de tomada de providências e por ocasião da recepção da colega e do grupo de estudantes da outra sala. Além disso, a qualidade dos folhetos distribuídos, slides e vídeo apresentados era excelente. A leitura das produções dos/as estudantes, as cartas, de um dia para o outro serviu de estímulo para o grupo, pois se tratava de um retorno quase que em “tempo real”. Todos esses elementos sinalizam para a existência do princípio da participação, característica inerente à prática pedagógica docente-discente observada.

Achamos que havia condições favoráveis para aprofundar a discussão face a maturidade acerca do assunto em pauta e a disciplina intelectual das crianças, pois elas iam além do livro-texto e das demais leituras feitas dentro da sala de aula, de modo que elas poderiam ter sido instigadas a buscar possíveis razões para que o número de casos fosse tão pequeno em estados situados na Região Sul, no comparativo com estados da Região Nordeste, cujos indicadores se revelavam bastante elevados. Além disso, caberia sugerir uma pesquisa em que os/as estudantes e a professora procurassem saber as condições reais em que o distrito e o Município se encontravam naquele momento, pela busca no *site* da Prefeitura, em entrevistas feitas no Posto de Saúde local, através de perguntas feitas em programas de rádio com abertura a críticas e demandas da população ou mesmo em visitas à Secretaria de Saúde, ou conversas, via internet, com pessoas da SEDUC, vinculadas ao Projeto.

Pelo exposto, depreendemos que a prática pedagógica docente-discente, quando esteada na curiosidade gera conhecimentos sobre a presença de professores/as e estudantes no mundo, ressignificando seus movimentos de busca por Ser Mais, fazendo girar a roda do conhecimento. Curiosidade que se manifesta como inquietação indagadora, desvelamento do não-sabido, procura de esclarecimento, sinal de alerta; curiosidade aflorada no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e cultura dos/as estudantes; curiosidade que é despertada nos/as estudantes, não apesar das dificuldades com que se deparam, mas a partir delas;

curiosidade que conduz os/s professores/as a procurarem meios para que os/as estudantes tenham curiosidade em fazer descobertas, em apreender o ainda não aprendido, ainda.

4.2 Respeito à diversidade de saberes e de formas de aprender como contribuição para o empoderamento de estudantes

A recorrência a diferentes metodologias no trato do conhecimento é um elemento que favorece o protagonismo dos/as estudantes, uma vez que vão se identificando com determinadas situações de aprendizagem que apelam para o seu universo de conhecimentos até então construído, seja em processos escolares ou extra-escolares.

O acolhimento à diversidade de saberes e de formas de aprender que o ser humano encontra no decorrer de sua vida, a depender dos desafios que lhes são postos, é compatível com a prática pedagógica docente-discente humanizadora. Nessa direção, as professoras manifestavam respeito aos saberes dos mais velhos, aos saberes manuais, aos saberes da experiência feitos, ou saberes do senso comum, a que faz alusão Paulo Freire. Essa característica é ilustrada pelo recorte da situação vivenciada após a leitura de um texto (anexo D), exposta a seguir:

[...] Assim a Henriqueta sintetiza a mensagem:

- Dois potes, um perfeito, o outro rachado. O pote rachado ficava triste porque só chegava ao seu destino com a metade da água, mas alegrou-se quando se deu conta de que a existência de flores se devia aos pingos que ele deixava cair no percurso da fonte até a casa do seu dono. O carregador do pote colhia as flores para enfeitar a casa do senhor dele.

- A Henriqueta contou a história todinha. Comenta Professora Creusa. Se ele não conseguiu levar a água toda por causa do rachão, mas a água que saía servia para regar as plantas. As pessoas sabem fazer umas coisas e outras, não. Pra vocês verem como é a vida: tem muitas coisas que vocês me ensinam, que vocês trazem da casa de vocês. O que é que esse texto traz pra nós? Que todo mundo é importante, que nossos conhecimentos são diferentes, não quer dizer que eu sei mais que vocês, não. Se a gente pudesse se juntar, uns aprendendo com os outros. [Por exemplo] quem, aqui, sabe fazer crochê? Ao constatar as mãos levantadas, a Professora Creusa registra:

- A Henriqueta, a Janaína, a tia Margarete. Pra eu aprender, vocês teriam que me ensinar. Vocês também aprendem comigo, não é? E como! (risos)

- Tem pessoas mais velhas que ensinam alguma coisa pra gente. Diz a Carla.

- Isso mesmo, Carla, os velhinhos têm muito mais coisas pra nos ensinar.

[...] - Aqui tem uma lição ética: que todos nós temos valores. Não tem nenhum melhor que os outros, só diferenças. Não há saberes melhores que outros; há saberes que são diferentes, apenas isso. Arremata a Professora Creusa.

A situação apresentada revela o reconhecimento feito pela professora da distinção entre saberes da experiência feitos, como as práticas manuais, os saberes eruditos, os saberes adquiridos no decorrer da vida, como o de pessoas idosas, os saberes da professora e dos estudantes, sem, contudo, valorizar uns em detrimento de outros, mostrando a inexistência de preconceitos ou preferências. Essa aprendizagem da professora equivale àquilo que Chico César diz em depoimento gravado em vídeo-documentário⁴⁴ acerca das aprendizagens feitas com Paulo Freire: “Há algo que o outro sabe e que nós não sabemos. É por isso que precisamos aprender com o outro”.

O importante é que a prática pedagógica docente-discente possa servir ao exercício crítico demandado pela leitura e pela escrita na “passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta com o concreto tangível” (FREIRE, 2000b, p. 30).

Do ponto de vista da prática, o acolhimento às aprendizagens realizadas pelos/as estudantes se dava na forma como eles/as chegavam à resolução de situações-problema, inclusive envolvendo cálculo matemático, em algumas ocasiões, como as que ora passamos a descrever.

Cena 1

Ao término das correções, a Professora Creusa adianta:

- Continhas: propriedades da adição.

Durante a correção do primeiro exercício, duas formas de resolução são apresentadas por estudantes que foram ao quadro resolvê-lo. Em seguida, uma aluna diz:

- Tia, eu fiz do jeito de cima.

- Foi, Clarisse? Quem fez de outra forma, deu 50? Então, tá certo. Tem o meu jeito de fazer e tem muitos outros jeitos.

- É quanto mais jeitos a gente fizer, mais aprende. Considera o Manuel.

- É isso mesmo, Manuel! Diz a professora dando ênfase nas palavras e com visível expressão de admiração.

Cena 2

A professora passa nas carteiras dando o visto na tarefa de casa e corrige-a.

Ao término das correções, adianta:

- Continhas: propriedades da adição – associativa, comutativa e elemento neutro.

$$(47 + 53) + (62 + 108) = 270$$

$$100 + 170 = 270$$

A Clarisse diz:

- Tia, eu fiz do jeito de cima.

A professora diz:

- Foi, Clarisse?

⁴⁴ O artista tem seu depoimento gravado no vídeo-documentário Paulo Freire: educar para transformar, do Projeto Memória 2005, da Fundação Banco do Brasil.

- Trocando só as parcelas, a gente chama de...?
 - Propriedade comutativa. Respondem os/as estudantes em coro.
 $10 + 15 + 5 + 20 = 50$
 $25 + 25 = 50$
 - Quem fez de outra forma, deu 50? Então, tá certo.
- A Professora faz uma consideração importante:
- Tem o meu jeito de fazer e tem muitos outros jeitos.
 - E quanto mais jeitos a gente fizer, mais aprende. Considera o Manuel.
 - É isso mesmo, Manuel! Diz a professora com expressão de admiração.

A diversificação na forma de solucionar um problema, seja na aula de Matemática, seja na vida cotidiana, é um princípio inerente ao respeito à autenticidade das ações criadoras do ser humano, assumindo com Rosas (2008, p. 299) que “criatividade como condição humana, como ato de cultura”. Em situações de escolarização, a prática pedagógica docente-discente se faz criativa quando o acolhimento à diversidade de formas de aprender pressupõe a diversidade de formas de ensinar, pelo estímulo ao raciocínio lógico, à imaginação, à intuição, à fantasia.

A importância atribuída à diferença de linguagem das crianças, aos seus saberes da experiência feitos também reconhece o valor da língua culta. É isso que podemos apreender a partir de situações em que a Professora Esther colocava desafios, no decorrer da realização de tarefas, gerando a participação dos estudantes.

- De propósito, a professora pôs a palavra ceará com inicial minúscula. Imediatamente, os/as estudantes a corrigiram dizendo:
- Está errado.
 - Por quê? Eu coloquei todas as letras. A professora questionou.
 - Mas é nome de lugar, é maiúscula no começo. Respondeu o grupo, em sua maioria.
 - Muito bem! Eu pensei que vocês nem iam notar (risos).

Na situação, os/as estudantes foram levados a corrigir a própria professora. Esse é um exercício que os habilitava a, pouco a pouco, irem se pronunciando diante de pessoas adultas, desmistificando a figura do/a professor/a como sabedor da verdade e do estudante como referência histórica de silenciado ou silencioso. Nessa direção, houve situações em que o saber formal adveio dos/as estudantes e não da professora.

- Esse aqui é o quê?
- Um polvo, dizem rapidamente as crianças.
- É, ele é cheio de... Inicia a frase, a professora Professora Esther.
- Tentáculos, diz o Luís Ló.
- Olha só a tia ia ia dizer cheio de braços, mas como diz o Luís Ló é cheio de tentáculos (com ênfase na voz).

Apostar nos saberes dos/as estudantes, em relação a conhecimentos ligados às tecnologias da informação se constitui, também, num exercício de sabedoria por parte do/a professor/a, uma vez que as crianças já nascem em meio a uma tecnologia a qual nossa geração teve acesso tardiamente. Inusitada é a relação que se estabelece em sala de aula entre professora e estudante, quando no decorrer da mediação feita pelos conteúdos, o/a professor reconhece o/a estudante como autor e referência. Na situação, a seguir, depois de cumprir 7 (sete) procedimentos metodológicos, a professora solicitou de um estudante que fizesse a síntese do conteúdo abordado. Na sequência, as atividades foram:

Mostrar cada um dos sólidos geométricos, construídos em papel branco, pedindo aos/as estudantes que dissessem os nomes de objetos que possuíam o formato deles - cubo, cone, esfera, pirâmide, cilindro (1); desenhar, no quadro, as regiões planas (2); entregar uma fita e pedir que alguns estudantes fizessem, no chão, o contorno de regiões planas (3); proceder à explicação sobre os aspectos/características dos poliedros (4); propor um jogo, nos moldes do dominó (5); pedir ao Manuel que fizesse uma síntese do conteúdo trabalhado (6). Por fim, a Professora Creusa orientou a realização da tarefa sobre aquele assunto (7). As questões da tarefa foram lidas, comentadas, de modo que todos viessem a entender e pudessem resolvê-las sozinhos.

Sugerir a um estudante que se pronunciasse acerca do conteúdo desenvolvido, efetivamente, consistiu em confiança por parte da professora, deliberar que um estudante fizesse o “fechamento” de uma sucessão de situações pela formulação da síntese ou resumo, via de regra, se constituiria como atribuição exclusiva do/a professor/a que, na educação bancária tem a autoria da “última palavra”.

Do ponto de vista de uma compreensão freireana (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 189-192), “o momento de resumir tem a ver com esse esforço de re-totalização da totalidade que dividimos em partes (...). É um dos momentos nos quais procuramos conhecer”. No caso, confiar a um dos estudantes a elaboração do resumo sinaliza para o entendimento de que a pronúncia feita por um de seus pares em termos da forma e do conteúdo se aproxima mais da elaboração do grupo. Por outro lado, oferece à professora condições de refletir acerca do atingimento dos objetivos propostos quando planejou cada uma daquelas situações, sejam elas ligadas à leitura, à escrita, ao cálculo, à arte, à expressão oral, ao estudo de Ciências, História ou Geografia.

O reconhecimento feito pela professora de que a multiplicidade de formas de ensinar contribui para que o processo interativo entre ela e os/as estudantes, entre estudantes e estudantes ocorra, de modo que a construção e o reconhecimento do conteúdo se dão com

maior sentido e significado na aproximação com a realidade, o que foi percebido na observação de situações, como a que narramos a seguir:

A professora declara:

- Hoje, nós vamos ver noção de ângulo.
- O triângulo tem três ângulos, né tia? Diz o Gonçalves.
- É isso mesmo. Prestem atenção! O ângulo é uma figura geométrica; é formado por duas retas.
- Por exemplo, o canto do quadro, o canto da parede. Diz a professora apontando, demonstrando.

A Cecília mostra a mão fazendo um L. Ela diz: “O L do Lula”.

A professora diz:

- Isso mesmo!

A Professora Creusa mostra, ainda, os ângulos formados pelas linhas do telhado, por duas canetas juntas por ela formando um ângulo reto... Nesse momento, o Manuel diz:

- Os ponteiros do relógio formam ângulos retos.

Imediatamente, a professora adverte:

- Mas não é toda hora, não. Diz Professora Creusa.
- 15h, sim. Diz o menino com altivez.

A professora diz:

- 12h, por exemplo, não forma ângulo nenhum, porque fica um ponteiro em cima do outro.

Em seguida, a professora propôs que fosse feita a leitura coletiva da definição de ângulo.

Após a leitura, com um arame, a Professora Creusa faz várias simulações e perguntas sobre representações de ângulos (reto, agudo, obtuso, raso, mas sem denominá-los) e desenha, no quadro, algumas letras do alfabeto.

- Nas letra M, L, F, N e E encontramos ângulos. Assegura a professora fazendo o destaque com setinhas no contorno dos vértices. Em seguida, pede que os/as estudantes abram o livro de Matemática, observem os desenhos de diferentes tipos de ângulo e respondam algumas perguntas para consolidar o conhecimento:

- Na figura x, o ângulo é mais aberto ou mais fechado?

[...] Ao perceber que o Manuel trouxera uma régua que possui dois pedaços, ligados no vértice, deixando-os móveis, flexíveis, a Professora Creusa pede-lhe emprestado e faz demonstrações, solicitando ao grupo que identifique os tipos de ângulo: raso, agudo, reto, obtuso...

A situação apresentada se constituiu em proposições diferenciadas de ensinar-aprender uma vez que podemos observar a atuação tanto da professora quanto de estudantes no trato de questões relacionadas ao conteúdo de Geometria, pela relação estabelecida entre o conteúdo e as perspectivas visualizadas pelos/as estudantes em seu cotidiano, a partir de exemplos práticos, que contribuem para a consolidação do conhecimento escolar.

Quando o Manuel faz alusão aos ponteiros do relógio, a professora instiga-o e aos demais a pensarem sobre outras possibilidades, mas não guardarem consigo uma leitura equivocada sobre o assunto. Observa-se, aí, o exercício da curiosidade epistêmica do

educando, mediada pela inserção da professora no movimento do ato de conhecer do estudante.

O rigor conceitual é um elemento que sedimenta a compreensão mais exata do estudante acerca do objeto, dados os esclarecimentos feitos a partir de suas relações com outros objetos, em termos do entendimento do conteúdo trabalhado.

O clima de leveza e seriedade vivenciado em sala de aula é constituído, também, pelo rigor conceitual. Com a mesma tranquilidade com que na tarefa corrigida de Matemática, as professoras corrigiram palavras escritas de modo equivocado, por exemplo “quientos” e não quinhentos, quando um/a estudante dá uma resposta criativa, inusitada, a professora faz o destaque e quando a resposta é engraçada, ela ri, irmanando-se com o grupo, se tornando parceira. Nessas situações, geram-se momentos de descontração, uma vez que a professora é a primeira a rir, a brincar, a reconhecer o diferencial das respostas apresentadas.

Além disso, outros elementos eram prevalentes nas metodologias utilizadas: a intertextualidade com a realidade e a recorrência ao manuseio de materiais de uso regular, entre outros. Duas cenas observadas corroboram com essa análise:

Cena 1

- Que texto é esse?
- Bilhete.
- Por que é bilhete?
- Tem remetente, tem destinatário, tem a mensagem e tem a data.
- Por que não é carta?
- Por que teria que ir ao correio, teria que ter um envelope, não é?
- Na carta também tem remetente, destinatário. Hoje recebi um bilhete. Veio pelo correio?
- Não.
- Veio no envelope?
- Não.
- O que tem no bilhete?
- Pode ter aviso.
- É. Por exemplo, a mãe do Jarbas me mandou um bilhete dando um aviso. No caso, a menina está dizendo para a Madrinha que não vai poder ir para o cinema. Agora vou ler outros textos e quero ver se vocês identificam. Quando a gente vê o texto, mais facilmente identifica o tipo de texto. Esse aqui tem o quê? Tem balão, tem bolo...
- É um convite.
- Mas vocês nem leram. Como sabem que é um convite? Um convite tem que ter o quê?
- A data, o local, o que vai acontecer.
- A pessoa mandou dizer a data, o horário, mas esqueceu de dizer o local, eu vou poder ir? Não. Se tiver tudo isso e eu não souber quem é o aniversariante, como vou poder dar o presente?
- Se não souber, como posso dar um presente? Vou pagar mico! Diz o Olavo.

A Professora leu de novo o texto e, em seguida o Gerardo fez o seguinte comentário:

- Tia, sem o número da casa, não dá pra chegar no aniversário.

Cena 2

Durante a realização da tarefa de Matemática, ao perceber que os/as estudantes não entenderam a pergunta acerca dos dias e das semanas, a professora demonstra no calendário afixado na porta do armário, faz contagem com eles nos dedos e registra no quadro os algoritmos, chegando à conclusão que “35 dias tem 5 semanas”.

Lidar com a elaboração de convites ou fazer uso do calendário no planejamento das nossas ações cotidianas se conformam como leituras contextualizadas de conteúdos como parte da busca de significados do estudo. Como assinala Paulo Freire (2000b, p. 30), “a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade,” (Grifos do autor)

O reconhecimento pela professora de que há uma multiplicidade de formas de aprender está relacionado com o processo interativo que ocorre entre ela e os/as estudantes, bem como entre estudantes e estudantes e com a compreensão de que o conteúdo é expressão ou aproximação da realidade, que não se constitui como verdade imutável, alcançada por uma única via de acesso. Daí a importância da pergunta e não da resposta, do ensino como pesquisa, da curiosidade como base para o exercício da busca ativa, do reconhecimento de que professor/a e estudantes são sujeitos produtores do conhecimento, da aprendizagem como expressão do movimento permanente de procura, da pesquisa como orientação, criação e anúncio corroborando com a práxis freireana.

4.3 O empoderamento como exercício permanente da autonomia

A abertura ao diálogo acerca de situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula demanda coragem para expor seus pontos de vista e tranquilidade para ouvir e testemunhar atitudes autênticas dos/as estudantes, manifestando a possibilidade de desenvolvimento de um processo de empoderamento, na vivência do tensionamento heteronomia-autonomia.

O empoderamento é a tradução não dicionarizada do termo inglês *empowerment*. Denota o processo pelo qual os seres humanos ganham poder interior para expressar e defender seus direitos, ampliar sua autoconfiança, identidade própria e autoestima e, sobretudo, exercer controle sobre suas relações pessoais e sociais.

Na concepção freireana trata-se de uma construção social e histórica de assunção do poder interior pelo ser humano que se encontra na condição de sujeito do diálogo; um ser condicionado, mas não determinado (SHÖR; FREIRE, 1986). No contexto das práticas pedagógicas que se caracterizam como humanizadoras, fundadas na aprendizagem, que têm como ponto de partida e de chegada a realidade social, o empoderamento pode se constituir como processo dinâmico, inconcluso de assunção de espaços e tempos conquistados com ética, autenticidade e reivindicação de direitos.

No que tange à ética, não só orientou as práticas das professoras, ao criarem situações em que os/as estudantes se percebam desafiados a se posicionarem e respeitarem os diferentes pontos de vista evidenciados, assumindo uma atitude coerente com o tema em evidência. Desse modo é que a Professora Creusa, ao tecer comentários acerca de textos que abordam o assunto, trouxe como conceito a condição de uma pessoa ética quando “faz uma coisa correta não [é] porque alguém está vendo, mas porque [você] sabe que é o que deve fazer; ela é uma pessoa correta, que tem caráter”. Em seguida, ela aplicou o teste que constou de, entre outras questões, uma que se encontra transcrita, abaixo:

Você chega à escola e viu o novo porteiro, bem mais velho que o outro.
 Você:
 Passa por ele e não o cumprimenta.
 Olha e o critica por ser velho demais.
 Pára, pergunta seu nome e dá as boas-vindas.

A escolha de um teste/atividade que abordava o assunto ética não, necessariamente, revelava a preocupação da professora com a formação de valores humanos, pois a ética não se reduz apenas a uma abordagem conceitual, mas precisa ser vivenciada como atitude. A leitura traz os conceitos que dão uma contribuição relevante, mas é importante que exista coerência entre os textos, o discurso e a atitude docente. A situação, exposta a seguir, mostra em que o texto e a orientação da professora refletem sua concepção de ética.

A professora alerta os/as estudantes na condução da resposta, ao afirmar:
 - Não adianta fazer uma coisa e dizer outra. Você estará se traindo.
 Em seguida, ela faz um levantamento geral das respostas, pontos de vista dos/as estudantes. Durante a correção dessa questão, do teste, o Castro disse que havia errado, ao que a professora contestou, dizendo-lhe:
 - Não é que você errou, é que você acha que faria isso aqui. Afirma com convicção a professora, apontando para a resposta assinalada.
 E o estudante, então, reconheceu:
 - É, eu não ia falar com uma pessoa que não conheço. (Destques nossos)

O argumento do estudante é inusitado, como inusitada é a coragem de assumir que “errara”, uma vez que seu argumento divergia das respostas dos demais membros do grupo. A atitude de assumir sua opção, mesmo considerando-a errada, ganha mais vida quando a professora reconhece que não se trata de certo ou errado, a questão é pensar ou não de modo diferente dos colegas. A situação descrita, então, se reverte de um caráter formativo, tanto para os demais estudantes quanto para a própria professora. Para os colegas, pela assunção da autenticidade no reconhecimento do suposto erro e para a professora, por evidenciar que outras opções poderiam ser acolhidas na situação em foco.

Discordar do ponto de vista, das preferências ou atitudes, seja da professora ou de colegas é um exercício exigente da busca pela constituição da autenticidade humana. Demanda ousadia no diálogo, pelo confronto ou aproximação de opiniões e possibilita a formação de pessoas mais autônomas.

A Professora inicia a aula de Ciências, solicitando que os/as estudantes em as aulas anteriores sobre a água.

- Não deixar a torneira ligada enquanto estiver lavando a roupa. Lembra o Olavo do que tratava o cartaz dele e de sua dupla.
- Quando estiver escovando os dentes, tomando banho, não devemos deixar a torneira ligada, devemos? Pergunta a professora.
- Não! Respondem quase todos/as os/as estudantes.
- Daqui há alguns dias a água vai acabar. Se a gente não cuidar, acaba... Gostei do depoimento que o Monteiro fez outro dia: que antes da nossa aula, durante o banho ele deixava a água lá... procurava o sabonete e a água lá... procurava o xampu e a água lá... brincava durante o banho. Agora, não, ele fecha o chuveiro enquanto se ensaboa.
- Eu não fecho, não. Assume a Gerusa.
- Quer dizer que nossa aula não serviu pra nada pra você?! E arremata:
- A água que sai pelo ralo, não volta mais. (Destaques nossos)

Ao certificar-se de que a aula que abordara questões relativas à sustentabilidade teve influência nas atitudes do Luis Ló, mas não teve para a Gerusa, a Professora encerrou o diálogo, fazendo uma síntese que se traduziu em posicionamento pessoal. Ela não abriu espaço para que a Gerusa tecesse argumentos em torno da sua atitude, situação que poderia ter assumido um caráter mais formativo, tanto para ela quanto para os demais membros do grupo, além de levá-la a estabelecer relação entre o que se diz, o que se faz, o que se assume que faz e aquilo que acredita. Uma discussão acerca da busca de coerência poderia contribuir com o fortalecimento da autenticidade da estudante, com vistas a um possível repensar sobre suas atitudes em relação ao assunto em foco.

A autenticidade é uma característica da humanização na perspectiva de Paulo Freire, sustentada pela singularidade de cada ser humano, em termos da percepção que tem de si, do que ama, do que acredita, aspectos basilares de suas tomadas de decisões (JASPERS, 1968).

A reflexão sobre situações concretas tem a possibilidade de desencadear ações de empoderamento coletivo: abstração simultânea que retorna para cada sujeito a partir de seu referente de realidade, transformada em ação social. Os/as estudantes, pela possibilidade de construir suas autonomias na auto-organização de ações cotidianas, como fechar a torneira ao escovar os dentes ou mesmo durante o banho, além do alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos e de suas consciências como sujeitos sociais; a professora pela possibilidade de compartilhar os impactos de sua atuação em grande parte do grupo e o dar-se conta dos limites de sua prática ante uma prática social maior e complexa, que é a sociedade.

O testemunho da professora no trato às situações sociais é importante, mas não assegura que as mudanças nas atitudes dos/as estudantes ocorram, uma vez que as condições sociais falam mais alto como explicação para as reações dos estudantes em sala de aula e fora dela (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 162).

A assunção da criticidade diante de determinadas situações pode vir acompanhada de insatisfação e desabafos geradores de burburinhos para as quais a professora precisava ficar atenta e, em tempo real, buscar solução, a fim de evitar problemas de disciplina. O não entendimento da proposição de uma atividade ou não convencimento das/os estudantes a realizarem, por adesão e convencimento, as atividades avaliativas que as/os estudantes em recuperação paralela, por exemplo, desencadearam a vivência do tensionamento dialético entre a autoridade docente e a liberdade do estudante, conforme relatado nas cenas descritas a seguir:

Cena 1

Após a orientação de que as crianças lessem um texto constituído só por figuras, gerou um burburinho na Sala de aula A, demandando maiores explicações por parte da professora:

- Quando eu disse: leiam o texto 2, página 74, teve gente que disse que não tinha o que ler, mas tem textos só com palavras, textos só com desenho e textos com palavras e desenhos. O texto que a tia acabou de ler tem palavras e desenhos e este só tem desenho.

Cena 2

A professora anuncia a entrega da Avaliação de Recuperação de Português: Em seguida, o Manuel desabafou toda a sua indignação:

- Ô, tia, os outros não estudam e a gente é que paga por eles (em tom de voz alto, firme e expressão facial de quem está muito chateado).

- Quem está de recuperação?
 - Eu não tô! Diz o Manuel. Em tom de clara revolta.
 - Perguntei quem está. Corrige a professora, percebendo o tom de indignação do estudante.
 - Ô, tia, o outro/a professor/a faz prova para quem tá de recuperação e só uma tarefa para quem não está. A Cecília se pronuncia.
 - Mas a tia não é assim. Diz a Clarisse.
 - Que pena que a tia não é assim! Lamenta a Cecília.
 - Que pena mesmo! Diz o Manuel. E complementa seu protesto:
 - A tia podia me dar, pelo menos, um ponto.
- A Professora Creusa não diz nada sobre os comentários dos/as estudantes e segue orientando, esclarecendo sobre o uso do livro somente para a leitura do texto a que faz referência uma das questões da tarefa avaliativa.

Apesar do trabalho que a professora desenvolve, ao longo do ano, de considerar a avaliação como processo e colocar a aprendizagem como elemento central das atividades dela, de respeitar o tempo curricular como um direito dos/as estudantes, eles/as estão numa realidade que nem sempre essa atitude da professora é acompanhada pelo coletivo da escola. Nesse momento, o grupo se inspira na possibilidade de liberação vivenciada por outras turmas e querem ser liberados também. A escola, portanto, apresentava um conjunto de contextos que favorecia a criticidade, mas também colocava em tensão duas práticas que se distanciavam uma da outra e os/as estudantes queriam ser beneficiados pela prática diferente da que sua professora assumiu.

Presentificar-se ou ausentar-se da sala de aula física, mental, emocional ou espiritualmente tem a ver com o nível de envolvimento, de interesse, de curiosidade, o conteúdo, a metodologia ou a combinação de algumas destas coisas que geram no estudante o sentimento de liberdade, em detrimento da espera por uma decisão que se dê de forma heterônoma, a partir do posicionamento e condução da professora.

4.4 A escuta sensível da professora como incentivo à pronúncia dos/as estudantes

O exercício da fala dos/as estudantes é mediado por elementos sociais, como a leitura, a escrita, o desenho e a interpretação e revela o nível de abertura da professora aos pontos de vista e conhecimentos dos/as estudantes. Para tanto, a escuta sensível da professora, aliada a uma gestão criteriosa do tempo pedagógico, assegura a participação ativa de todos/as e não somente daqueles/as que apresentam um nível de desempenho mais adiantado.

O desenvolvimento da expressão de estudantes tímidos/as desponta como desafio na prática pedagógica docente-discente, pois demanda pelo aceite ao seu modo de ser e de viver, o acolhimento aos seus interesses, a compreensão de que se trata de seres humanos em

processo de formação. O aceite se materializa pela valorização de suas elaborações orais e escritas, bem como o respeito ao seu silêncio sem, contudo, perder de vista que o incentivo à pronúncia decorre da leitura de que, como seres humanos inacabados, são passíveis de transformação.

Em termos de atitudes, uma possibilidade seria a professora fazer uso do autoritarismo, forçando o/a estudante a falar em alto e bom som ou seu extremo, a licenciosidade, deixando que permanecesse o ano inteiro silenciado/a, reforçando sua timidez. Outra possibilidade seria de, aos poucos, contribuir com o processo de pronúncia dos/as estudantes, ora repetindo mais alto o que diziam quase sussurrando, ora pedindo que os outros/as estudantes silenciassem, pois eles/as falavam um pouco mais alto, ou ainda, solicitando que falassem, de modo que uma pessoa na distância em que a professora se encontrava pudesse ouvi-los/as.

- Ei, vamos ouvir, aqui, os coleguinhas, depois a tia ouve vocês. Afirma a professora ao perceber que um trio queria ler suas respostas: João Cabral, Simão e Jorge.

- E a Maria? Eu não tô ouvindo a Maria, não. E a Débora? Deixa eu ouvir, aqui, a Débora.

Como a Débora falava muito baixinho, a professora pediu que repetisse e ela mesma reproduzia a resposta da Débora de forma bastante sutil, sem constrangê-la, mas garantindo que todos soubessem qual a resposta da menina.

A atenção diferenciada para a Débora apontou na direção da segunda possibilidade, numa mistura de respeito ao silêncio, quando ela assim preferia, incentivo à pronúncia dela sempre que manifestava esse desejo, pedido de colaboração do grupo, como atitude de respeito à colega. A sucessão de gestos da professora nessa direção no decorrer do ano letivo, pudemos testemunhar a transformação gradativa e consistente da estudante, a ponto de vê-la pronunciar-se com timbre de voz elevado.

No contexto da educação bancária, uma aluna como Débora, possivelmente, seria situada dentro do grupo daqueles/as que não “davam o menor trabalho” ou que o/a professor/a nem dava pela falta quando não iam para a aula. Dentro de uma compreensão de educação humanizadora, o exercício de dar vez e voz ao estudante favorece o protagonismo, a autonomia, a constituição da sua autenticidade.

No contexto de uma educação humanizadora, discutir a respeito de sonhos, frustrações, medos, desejos e alegrias se constitui em elemento desencadeador da pronúncia de estudantes. No caso, o abandono paterno aproxima afetivamente todo o grupo em torno da

identificação com um traço marcante de suas histórias de vida. É o que se pode denominar por intimidade verbal o que observamos na descrição da situação em que o Jorge trouxe o texto: “Catador de papel é pai”:

Antes de lê-lo, a Professora Creusa faz uma predição:

- Vocês sabem o que é catador de papel?

- São pessoas que catam papel para sobreviver. Responde a Manuel, prontamente.

- A história que o Jorge trouxe fala de um catador de papel que foi abandonado pela mulher e ele passou a cuidar dos três filhos sozinho, enquanto cata papel. Até cadeirinha e cinto de segurança ele improvisou na carroça.

A professora faz a leitura oral e, em seguida, destaca uma frase dita pelo homem na ocasião em que uma mulher vai até sua casa, pedir que lhe dê seus filhos para criar:

- “Filho não é cachorro para se dar a alguém, não”.

Os/as estudantes se manifestam com aplausos.

- Tem pai que não quer ver o filho nascer. Diz o Gonçalves .

A Professora Creusa pergunta, então:

- Vocês conhecem alguém, que é pai e mãe, aqui na comunidade?

Diante do silêncio, ela dirige outra pergunta ao grupo:

- E mãe que é pai? Quem tem levanta a mão.

Vários deles e delas se apresentam, levantando a mão, em sinal de que suas mães são pais também, inclusive a própria professora.

Ela constata:

- Aqui, na Nova Fátima, não tem ninguém que é pai e mãe não é? Geralmente quem abandona os filhos é o pai.

(...)

A Professora Creusa arrisca fazer uma síntese:

- Então, quer dizer que tem pessoas que cuidam da casa, dos filhos e ainda têm que trabalhar?

- Mas é melhor fazer tudo (dentro de casa) pra não abandonar os filhos. Assegura o Manuel.

A abordagem sobre condições de vida e realidade se deu pela condução de uma interpretação do teor de um texto, a partir do qual a Professora Creusa socializou informações acerca da sua vida pessoal com o mesmo gesto feito pelos/as estudantes: levantar a mão assumindo uma situação que, supostamente, seria embaraçosa para alguns/mas, impedindo-lhes de compartilhar com outrem, mas ao perceber que a própria professora se encontrava naquela condição pode ter encorajado alguns/mas deles/as.

O tempo de fala-escuta aponta para a compreensão de que as professoras atribuem a mesma importância ao diálogo sobre a realidade vivida pelos/as estudantes que aos conteúdos escolares, algo que favorece a diminuição do silenciamento e a ampliação da pronúncia em sala de aula. Nessa direção, Freire (1996) nos diz que a inteligibilidade se funde na dialogicidade, pois se constitui pela comunicação e intercomunicação. Segundo o autor,

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 1996, p. 37-8).

A decisão de criar situações para que os/as estudantes apresentassem o seu entendimento sobre as experiências de vida e realidade e sobre os conteúdos assumia uma compreensão de que, para as professoras observadas, conhecimento não é algo que possa ser transferido, mas co-participado. Decorrente dessa concepção, as professoras assumiam posturas indagadoras, acolhiam iniciativas propositoras de temas, leituras e atividades, sugeriam metodologias de trabalho que tinham como foco os interesses manifestos pelos/as estudantes. Esse entendimento advém de uma concepção de ensino e de aprendizagem calcada na participação ativa dos/as estudantes.

Muitos dos textos trabalhados em sala de aula eram sugeridos ou construídos pelos/as e com os/as estudantes, o que revelava o respeito à produção deles, pelo acolhimento às suas preferências. Aceitar a proposição de textos por estudantes é uma forma de considerar a experiência e respeitar a cultura do/a estudante, ao mesmo tempo em que pressupõe o reconhecimento de que o crivo de um/a estudante para a escolha de um texto, potencialmente, valida o interesse dos demais. Afinal, há aproximações de interesses, conhecimento da realidade e tem relação com certo perfil da motivação grupal. Investir na motivação, segundo Ira Shör, em diálogo com Paulo Freire, se constitui ponto de partida para a prática pedagógica docente-descendente:

Só posso descobrir isso observando o que os/as estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os/as estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 17).
(Grifos nossos)

A professora observava as opções feitas pelos/as estudantes, em termos das leituras que consideravam interessantes para eles e, por decorrência, para grande parte de seus/suas colegas. É comum ao pré-adolescente ou adolescente buscar identificação com seus pares e, involuntariamente, fazer o descolamento do seu perfil da imagem dos adultos com quem mantinha, até então, considerável identificação, como pais/responsáveis e educadores, com

vistas à constituição da sua própria identidade⁴⁵. Nesse sentido, a busca do conhecimento, em sala de aula, se constitui em movimento das professoras em direção aos/as estudantes, instigando-os/as a fornecerem “pistas” para a sua prática pedagógica, ao tempo em que os/as estudantes buscavam, procuravam o que sugerir e apresentar à professora para servir de conteúdo de leitura e interpretação em sala de aula.

Então, professora e estudantes ensinavam porque buscavam o que compartilhar porque suas indagações eram alimentadas, alentadas nos processos coletivos de busca por respostas para as inquietações que se apresentavam. Na medida em que os/as estudantes encontravam espaços para intervenção se educavam em seus processos de empoderamento, em direção à sedimentação de seu estado de autonomia.

A valorização do pensamento divergente, do ponto de vista das respostas que superavam a expectativa, o convencional é um indicativo do exercício da rigorosidade epistemológica (SHÖR; FREIRE, 1986). Por outro lado, essa abertura ao “outro” favorece a que ele/a se aperceba como um “não eu” e é indicativa de que “eu” me percebo como “não ele/a”, se constitui como exercício de autenticidade, o que favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da aprendizagem.

A autonomia na prática pedagógica docente-discente pode vir a se constituir em autoria, via processo metodológico de pesquisa-ensino, pois ensinar exige pesquisa, como anunciava Freire (1996), de modo que assim como nós não poderíamos dar conta da prática das professoras, sem que observássemos o que elas diziam, escreviam e faziam, de igual modo se dava com relação ao processo metodológico da sala de aula, configurando-se como movimento dialógico de ensino, pois também os/as professores/as não podem, na sala de aula, desconhecer o que os/as estudantes pensam, sabem, fazem, escrevem, dizem e gostam.

Dar a vez e a voz, na Sala de aula B, significou, no primeiro momento, incentivar a expressão por meio de palavras escritas que só ele/a estudante viesse a ler, através da produção de textos pessoais, intimistas, possivelmente traduzidos por desabafos reveladores de suas tristezas, alegrias, sonhos e desilusões cotidianas, sem que precisassem mostrar para ninguém ou mostrar somente a quem desejassem, pois os registros seriam de domínio privado. O Diário, então, foi utilizado como instrumento de manifestação da pronúncia autêntica dos/as estudantes. Quando foram convidados/as a escrevê-los, a Professora assim se colocou:

⁴⁵ No senso comum esse período é denominado por “aborrecência”, equivalendo à expressão onipotência juvenil. A esse respeito o vídeo do psiquiatra e médico Içami Tiba, denominado “Onipotência Juvenil” contribui para o trato sócio-pedagógico da população que se encontra nessa fase.

- Cada um de vocês recebeu um caderninho, doado pela escola, para que anotem suas alegrias, tristezas, momentos de lazer, de estudo, enfim, o dia a dia de suas vidas. A capinha foi decorada em sala de aula. Agora, cabe a cada um anotar, registrar aquilo que quiser. Como eu havia prometido, hoje eu trouxe como exemplo de livros de anotações pessoais, tipo diário, que vocês estão fazendo em casa, o meu caderninho de anotações de músicas. Colocou a Professora Creusa.

A proposição da produção escrita em forma de Diário é uma alternativa de incentivo à escrita/leitura do/a estudante que, ao se pronunciar, ao desenvolver o exercício cotidiano da expressão escrita, pode vir a tornar-se um escritor contumaz, atitude que representa a possibilidade de desenvolver a livre manifestação, o gosto pelo desenvolvimento de ideias próprias, o registro de sentimentos pessoais e pontos de vista singulares, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da lecto-escrita.

Os objetivos elencados em torno do Diário foram constatados dias antes, na ocasião em que a Clarisse exibiu, vaidosa, para os/as colegas e para nós, o caderninho de produções do ano anterior, quando estudara, também, com a Professora Creusa e ela propusera algo semelhante.

Se, para a Clarisse, o caderno de produções era a representação de um troféu conquistado com grande empenho e dedicação, para a Professora Creusa era a validação de uma metodologia de produção textual, cuja efetividade se manifestava pelo sentido e o significado da sua prática pedagógica, em termos da contribuição que poderia dar para que os/as estudantes que com ela interagiam se tornassem autores de textos literários e, num futuro próximo, autores de suas histórias de vida.

A possibilidade de que outras pessoas pudessem vir a ler os escritos dos/as estudantes era um argumento e ao mesmo tempo uma prática realizada com eles/as. Nesse sentido, a professora se aproximava da compreensão freireana de que o texto que antes fora do/a autor/a, passa a ser reescrito pelo/a leitor/a, pois ambos atribuem sentidos e significados históricos e sociais, a partir de elaborações de diversas ordens: cognitivas, emocionais, entre outras, consignando a relação entre a leitura de mundo do/a autor/a e leitura de mundo do leitor/a, mediadas pela leitura-escrita do texto. Nessa direção, a Professora Creusa assim se pronunciou na entrevista que nos concedeu:

Teve uma vez que eles produziram um livro e eu disse pra eles que aquele livro nós íamos dar de presente para os/as estudantes do 1º ano, então eles teriam que caprichar. E assim eu fiz. Eles capricharam porque eles tinham muita vontade por isso. Eu fiz assim eles aprenderem que a gente não produz só pra gente. A gente produz, é autor, e tem que ter o leitor; tem que ter o público e assim eu consegui muitas coisas... eles interpretam muito bem por

isso, por essa motivação que eu dou; faz com que eles leiam muito bem e produzam muito bem meus alunos. (Grifos nossos)

A compreensão e a prática da professora guardavam aproximações com o pressuposto de que quando se lê, ultrapassa-se a barreira do código, uma vez que a leitura é uma operação intelectual que remete o/a leitor/a a significados, experiências e movimentos por ele/a empreendidos antes e no decorrer da leitura. Escritor/a e leitor/a são responsáveis, portanto, por processos, ainda que diferenciados, de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas (FREIRE, 2000b).

A leitura consiste na síntese do movimento formador de um ser humano em leitor de textos e de contextos. A preocupação das professoras não está apenas com o fato dos/as estudantes virem a ter o domínio dos códigos letrados, mas com a pessoa que lida com tudo isso. O momento de leitura consiste em síntese da organização pedagógica, que estabelecia a relação entre leitura de mundo do/a autor/a e a leitura de mundo que os/as professoras e os/as estudantes traziam, a partir de suas histórias de vida e realidade.

Possivelmente, a literatura de Cordel e, mais especificamente, aquela produzida pelos autores da localidade e região se aproximasse mais da leitura de contexto dos/as estudantes, no entanto, a Professora Creusa parecia ter sido a “figura do aprender”⁴⁶, na compreensão de Charlot, responsável pelo gosto dos/as estudantes com esse tipo de literatura. Os textos, na sequência, apresentam diferentes momentos em que a literatura popular foi trabalhada em sala de aula e abordam questões sócio-econômicas, questões de gênero e ambientais, estimulam o respeito à literatura produzida por pessoas da comunidade e, por decorrência, estimulam o sentimento de pertença ao lugar onde vivem, oportunizam os/as estudantes cantarem e favorecem o exercício da cooperação:

Cena 1

O texto que o Paulo trouxe para ser lido em sala de aula tinha forte teor político. Tratava-se de um cordel abordando questões sócio-econômicas, questões de gênero e ambientais. Após a leitura do texto, a professora perguntou:

- Que tipo de texto é este?

- Cordel. A Cecília respondeu.

- Já ouviram falar? A professora insistiu com os demais.

Diante do silêncio da turma, colocou:

- Cordel é um tipo de poema escrito para o povo, com palavras simples. Tem pessoas que não conseguiram se formar, mas que têm interesse pela leitura.

⁴⁶ Charlot (2000) advoga que há determinadas pessoas, instituições ou mesmo acontecimentos marcantes na vida de estudantes que se encontram em condições tendencialmente favorecedoras de fracasso escolar que influenciam, sobremaneira, para que elas obtenham sucesso em seus processos de escolarização.

Aqui [em Nova Fátima] tem um homem que não é intelectual, culto, mas convive com leituras, só assiste a programas informativos, educativos, é o Senhor Simão Brito. Ele tem dois livros publicados. Por que o nome cordel? Vocês sabem?

Como nenhum/a estudante se pronunciou, ela respondeu:

- Porque antigamente eram vendidos na feira, pendurados na corda.

Cena 2

Constava da agenda do dia a leitura cantada em cordel: “No reino dos insetos”. A Professora Creusa iniciou o assunto distribuindo alguns exemplares que trouxe de casa.

- Como são poucos, os coleguinhas que moram perto podem ler depois. Vocês vão ler em vinte minutos e não vão ficar com eles. Quando for amanhã, ainda dá pra outras pessoas lerem. Tem esse aqui que é do seu Edmundo.

- Êeeeeeeeeeeee. Vibraram os/as estudantes.

- Esse aqui foi um professor que me deu. Tem esse aqui, que é da Cecília Catunda. Ela é ipueirense, mora no Rio, é uma grande escritora. Esses dois aqui são da época que a Santa de Portugal [Nossa Senhora de Fátima] visitou a Nova Fátima, um do Seu Edmundo e esses do Seu Simão Brito [poeta local renomado na cidade]. [...]

Cena 3

Enquanto transcrevia a agenda, a Maria Clara disse:

- Tia, a Clarisse desistiu de cantar o cordel com a gente.

- Pois eu levei a sério. Até arranjei um pandeirista para acompanhá-los. A professora diz.

O Simão começou a cantarolar uma música em versão de cordel. A professora riu e disse:

-É isso mesmo! Sim, e os cordéis, a Cecília disse que gostou muito. A Carla já leu, a Maria já leu, então, vou dar para as pessoas que ainda não leram. Você já leu Ulisses?

- Li.

- Gostou?

- Gostei, tia.

- Gente, eu botei Matemática, mas já chegou foi o pandeirista.

- Tia, é o João Pedro, não é? Pergunta a Henriqueta reportando-se ao filho da professora com euforia.

- Abram o livro, abram pra gente cantar o cordel. Se ficar bonito, amanhã a gente vai cantar lá na frente.

O João Cabral, o Manuel e a Maria Clara foram lá pra frente.

- A gente ajuda, tá certo? Disse a professora que era a mais empolgada de todos/as.

Após a primeira execução da cantoria, a Cecília disse:

- Só cantou a tia e o João Cabral .

- Era só um ensaio, agora é todo mundo. Vamos! Disse muito entusiasmada a professora.

Mais animados, todos/as participaram.

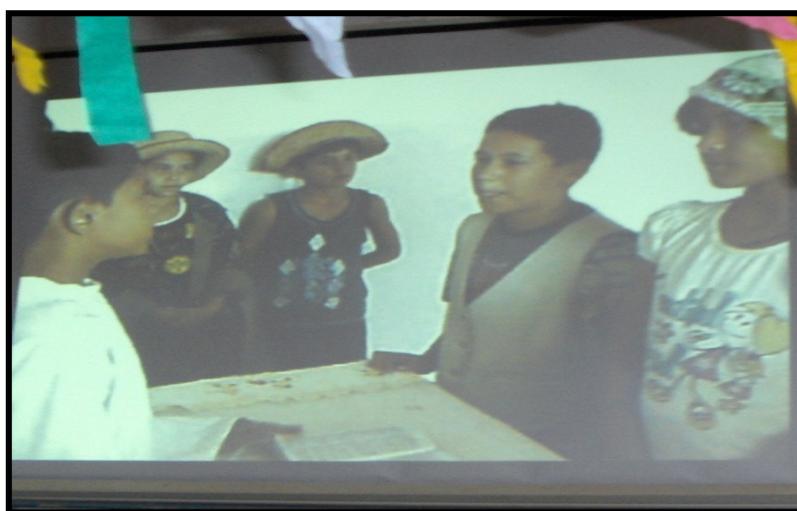
- Foi animado! Comemorou a professora. Amanhã, vocês apresentam lá na festa? Eu ainda não tinha dito qual seria nossa apresentação. Como a gente faz pra não ter que levar os livros?

- É só xerocar, tia. Diz a Janaína .

- Olhem, fica como tarefa de casa, vocês copiarem o cordel, tá certo? Propõe a Professora Creusa.

Essas combinações diziam respeito a uma possível apresentação do grupo na festa junina da Escola. Anteriormente, havia sido pensado sobre a apresentação do casamento da D. Baratinha na Roça, que foi questionado pela Janaína e pelo Manuel, que consideraram a possibilidade de ser outra apresentação de cordel e não o casamento. A Professora Creusa cogitou, então, a possibilidade de incrementar com o cordel a apresentação do casamento, conforme mostra a imagem a seguir.

FIGURA 18 - Projeção em *data-show* da filmagem do “casamento matuto”, apresentado por estudantes da sala de aula B



Fonte: fotografia tirada pela autora, 2011.

A figura evidencia a projeção de uma produção feita pelos/as estudantes da Sala de aula B que consistiu na elaboração do roteiro, ensaios, produção do vestiário e filmagem das cenas, um exercício criativo de autoria e protagonismo de um grupo que, segundo o Diretor da escola, recebe pedidos da Direção para se apresentarem. Outras vezes, “quando tomam conhecimento de algum projeto da Escola ou atividade extra-classe, eles se propõem a apresentar alguma coisa. Eles têm maior flexibilidade de se expressarem do que os demais”.

Para a professora, a literatura de cordel é um conteúdo cultural e como tal é um conteúdo da educação e, no caso, da educação escolar. Por essa razão, trabalhar com a cultura local não significa “gastar tempo”. De igual modo, a programação da escola era levada a sério, tanto pela professora como pelo grupo de estudantes, sem que isso comprometesse a rotina da sala, pois constituía o conteúdo da prática pedagógica, pois vivenciavam uma prática pedagógica dinâmica, alegre, atraente: participavam de apresentações culturais, faziam leituras diversificadas, se envolviam em campanhas, de modo que quando a Direção pedia que

a turma apresentasse algo, a apresentação nada mais era do que a culminância ou a reprise de algo que já vinha sendo processado em sala de aula.

Ao assumirem a condição de sujeitos sociais, os/as estudantes manifestavam seu posicionamento em distintas fases de autonomia, reveladas pela condição de sujeitos curiosos, criadores que, mediatizados pela linguagem e pelo mundo, refletiam sobre situações concretas, desencadeavam ações subsequentes de empoderamento mútuo: abstração simultânea que retornava para cada sujeito, a partir de seu referente de realidade, os/as estudantes, pelo alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos e de suas consciências como sujeitos sociais; as professoras pela possibilidade de compartilhar os impactos de suas atuações em alguns membros do grupo e o dar-se conta dos limites de suas práticas ante uma prática social maior e complexa, que é a sociedade.

A observação das aulas nos permitiu identificar os sentidos e os significados da leitura como síntese do momento formador de um ser humano em leitor de textos e de contextos, na medida em que para as professoras e os/as estudantes sedimentam a compreensão do código linguístico, compreendem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento culturalmente elaborado pela Humanidade, ampliam seus saberes acerca das diferentes áreas do conhecimento humano, formam valores, desenvolvem atitudes humanizadoras, divertem-se, deleitam-se, atualizam-se sobre o que ocorre no mundo ao seu redor, comunicam-se com seus pares e saciam a curiosidade sobre assuntos ou temas de seus interesses.

A problematização do conhecimento revelada no processo desencadeado pelo Ciclo da leitura de textos e de contextos se dava a partir de ações e relações mobilizadoras das aprendizagens dos conteúdos, ao tempo em que contribuía para a formação integral dos/as estudantes, aspectos revelados no capítulo anterior. Esses elementos assumiam dimensões subjetivas e objetivas, individuais e coletivas decorrentes de práticas participativas.

A vinculação da leitura de textos com a compreensão dos contextos de funcionamento da sociedade, dos problemas cotidianos e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos assumiam feições contextualizadas de conteúdos, pois faziam parte da busca de significados do estudo e contribuía para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente-discente pautada na ação-reflexão-ação, levando-nos a reconhecer que o conhecimento é uma construção possível na sala de aula da escola pública, desde que o diálogo se constitua na pronúncia autêntica dos sujeitos cognoscentes em seus movimentos de construção de sua inacabada humanização, fundamento basilar da pedagogia freireana.

Na sessão a seguir, a título de considerações sintetizadoras do desenvolvimento da pesquisa, retomamos os estruturantes do movimento de produção do conhecimento - questão,

objeto, objetivo, pressuposto, tese. Em seguida, retomamos as bases teóricas que sustentam e dialogam com o objeto e o objetivo, o caminho metodológico que levou à produção dos dados e, a partir deles, à produção dos achados. Ao direcionarmos o nosso olhar para os achados, retomamos a questão de pesquisa como explicação e só, então, indicamos elementos propositivos, em termos do que sugerem os resultados.

Num momento em que a educação passa por um processo de transformação e crise, não sejamos nós, educadores, alentadores de uma educação reforçadora de injustiças, mas estejamos conscientes de que podemos contribuir para uma melhor educação de pessoas que terão, ou não, a chance que tivemos.

(Mensagem do convite de formatura dos formandos do Curso de Pedagogia/1983 – UFC - Margarete Sampaio)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica docente-discente que tenha como horizonte a humanização dos sujeitos consiste em nosso objeto de pesquisa, por decorrência da curiosidade epistemológica que foi sendo tecida a partir da nossa trajetória de vida, formação acadêmica e atuação profissional no processo de nossa inconclusa humanização, geradora da nossa questão de pesquisa: como se materializam, na prática pedagógica docente-discente, como dinâmica da relação ensinar-aprender, os elementos constituintes da humanização na perspectiva de Paulo Freire?

Para respondê-la envidamos esforços no sentido de compreender as ações e as relações que expressam os elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente vivenciada no ensino fundamental da escola pública de Ipueiras-CE, constituindo-se, assim, no objetivo geral da pesquisa.

Com esteio no pensamento político-pedagógico freireano, sustentamos o pressuposto de que traços da humanização na perspectiva de Paulo Freire poderiam ser revelados na prática pedagógica docente-discente vivenciada na escola pública, no caso, na escola pública de Ipueiras-CE.

A categoria humanização, na perspectiva de Paulo Freire, é assumida como categoria central do nosso trabalho, uma vez que o conceito de humanização transversaliza a obra do autor, cuja singularidade em termos de contribuição nos levou a revisitá-lo, dada a atualidade do seu pensamento, no ritmo e dinamismo de atualização do mundo.

Paulo Freire vincula a constituição da humanização à superação das condições de alienação e exploração em que se encontram os seres humanos. Para ele, a humanização dos sujeitos humanos pressupõe a humanização do mundo em que vivem e, de forma dialética, homens e mulheres mais humanizados/as, possivelmente, empreenderão esforços para a constituição de uma sociedade mais humanizada.

A compreensão dos pressupostos da humanização, sob a ótica de Paulo Freire, construída a partir das dimensões antropológica, pedagógica e ético-política, nos leva a reconhecer a historicidade como produção humana, o diálogo como mediação entre sujeitos históricos e a autonomia como expressão do estado de liberdade do ser humano, elementos necessários ao exercício da vocação ontológica do Ser Mais.

A compreensão freireana de que os homens e as mulheres têm direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o que já sabem e a construir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa em torno da constituição de um currículo e uma prática

pedagógica que contribuam com o processo de humanização dos seres humanos e do mundo em que vivemos.

A humanização foi, portanto, o esteio com o qual nos propusemos a analisar como o pensamento freireano ganha vida nas relações entre professor/a e estudantes, entre estudantes e estudantes, mediadas pelo conhecimento, no espaço-tempo da sala de aula, dando materialidade ao currículo, em termos da implementação de políticas do conhecimento na escola e na sala de aula, na escolarização regular, foco do nosso estudo.

A base teórica sobre currículo, prática pedagógica e humanização em Freire nos permitiu no processo dialético, construir o diálogo com o nosso objeto de pesquisa pela lente do Ciclo do Conhecimento de Paulo Freire como constituinte da prática pedagógica docente-discente com traços humanizadores e bússola das nossas buscas dos traços freireanos da humanização na prática pedagógica docente-discente.

A opção teórico-metodológica recaiu sobre a fenomenologia dialética que nos permitiu fazer a análise das práticas escolares sem nos restringir a ela. A pesquisa foi realizada no município de Ipueiras, numa escola do ensino fundamental, cuja escolha se deu pelo conhecimento que tínhamos da mudança de rumos da política educacional, a partir de 2005, orientada pela Secretaria de Educação do Município que assumia a educação como direito e ação coletiva, pela análise documental utilizando fontes do sistema de ensino e aqueles gerados ou recepcionados pela escola, realização de entrevistas e observações preliminares, além da indicação de pressupostos freireanos, traduzidos na distribuição e estudo do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a referência feita a Paulo Freire em projetos de formação, no Plano Municipal de Educação e na opção por temas inspiradores das práticas a serem realizadas a cada ano.

Trabalhamos com documentos em dois níveis: do sistema de ensino e os da escola. Os documentos relativos ao sistema de ensino foram: o Plano Municipal de Educação, o Projeto de Formação Continuada para Supervisores Pedagógicos, a proposta de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado e as mensagens da Secretaria, contidas nos diários de classe do período compreendido entre 2005 e 2010. No âmbito da escola, recorreremos a instrumentais de avaliação da aprendizagem, cadernos de anotações de empréstimos de livros da Biblioteca, material de suporte ao planejamento das professoras, cadernos, livros e atividades avaliativas dos/as estudantes.

Os sujeitos da pesquisa foram indicados em sessões de diálogo com a equipe de supervisores educacionais e a Diretora de Ensino da Secretaria de Educação, utilizando o estudo já realizado por eles/as do livro “Pedagogia da Autonomia” como suporte para as

indicações feitas. A situação em que num total de 522 professores/as lotados na rede municipal de ensino, três entre os/as dez professores/as indicado/as se encontrarem numa mesma escola despontou como indicativo de que naquela escola o trabalho coletivo tem acento marcado por sinais humanizadores, na linha de compreensão de Paulo Freire, confirmando nossa opção por um estudo de caso do tipo etnográfico e a opção por olhar a sala de aula, dada a compreensão de que o espaço-tempo da sala de aula é o *locus* privilegiado da concretude do pensamento de Paulo Freire.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola situada na sede de um distrito da região serrana de Ipueiras-CE, onde a unidocência foi percebida como possibilidade de observar com maior intensidade o movimento da prática. Recorremos à observação participante e entrevistas com foco nos materiais didáticos, nas situações de aprendizagem, nas atividades produzidas em sala, na relação professora-conhecimento-estudantes, bem como nos desafios que se apresentam para a professora e os/as estudantes cotidianamente. Para efetivarmos a organização e o tratamento dos dados, recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) como método.

A vontade expressa, em termos da política educacional de Ipueiras, se anuncia com aproximações dos pressupostos freireanos de sociedade democrática, pautada na ética do bem-comum; educação como contributo para o desenvolvimento de homens e mulheres, acolhidos/as e respeitados/as em suas diferenças, voltada para a conscientização; conhecimento como construção; ser humano como sujeito cultural; escola como o lugar da formação de pessoas capazes de participar da vida política, social e econômica, o espaço em que os/as estudantes efetivamente aprendem. O diário de classe fez parte do estudo documental e se constitui, naquela realidade, como instrumento pedagógico, mas, também, conteúdo da formação, pois além de orientar e registrar o trabalho docente, também é conteúdo da formação dos/as professores/as, pela orientação revelada nos temas e músicas, que confirmam as concepções elencadas.

Os momentos que compõem o Ciclo do Conhecimento foram contextualizados em forma de questões norteadoras da organização e da análise dos dados: o que o/a professor/a e os/as estudantes sabem, aprendem e reaprendem? Como o/a professora e os estudantes aprendem e reaprendem? Para que o/a professora e os estudantes aprendem e reaprendem? A temática revelada pela empiria foi leitura de textos e de contextos, desdobrada em ciclo da leitura de textos e contextos e práticas participativas.

A leitura-escrita de textos e de contextos ganhou centralidade no nosso trabalho por ser atinente com o pensamento freireano e se coadunar com a prática das professoras que

fazem com que os/as estudantes tenham acesso ao mundo letrado e desenvolvam atitudes e comprometimentos, sem reduzir a leitura-escrita à compreensão de textos de linguagem.

Não se tratava de metodologia do ensino da leitura-escrita, mas de leitura-escrita de textos - mensagens, fábulas, adivinhações, produções deles e dos colegas, informativos, produções coletivas, trava-língua, jornais, cartas, cordéis, cartazes afixados na sala, poesias, textos bíblicos, clássicos da literatura brasileira. Todos esses traços que a leitura-escrita assumia a feição de leitura-escrita de contextos, pois contribuía com o desenvolvimento de atitudes e de aprendizagens de natureza cognitiva, social e cultural dos/as estudantes.

Os dados nos permitiram compreender que a leitura-escrita se apresentava multidimensional abarcando o social, o cultural, o humano e aglutinando as finalidades educativas da prática docente-discente como leitura de textos e contextos. A associação leitura-escrita se constitui como ato de experiência existencial, uma vez que o ato de ler se encontrava articulado ao modo de ser, viver e estar no mundo das professoras e dos/as estudantes, suscitando a compreensão de que o ser humano como leitor do mundo se move ininterruptamente de forma objetiva e subjetiva.

A inserção intensiva na realidade levou-nos a reconhecer a presença contextualizada de alguns pressupostos da humanização de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente de Ipuemas-CE: a leitura-escrita com função nucleadora na proposição, organização e vivência nos processos de produção do conhecimento; o respeito como elemento constituidor da rigorosidade metodológica; a criação de vínculos entre professora-estudante e entre estudante-estudante; o inacabamento humano revelado pelo erro como possibilidade e pela necessidade das professoras reverem suas práticas; a humildade pedagógica na compreensão do conhecimento como expressão ou aproximação da realidade e pelo estabelecimento da relação ensinar-aprender; a busca incessante pela criação de condições de aprendizagem dos/as estudantes; a passagem nas carteiras como contributo para os processos de desenvolvimento cognitivo e formativo dos/as estudantes; a valorização dos diferentes tipos de saber; o empoderamento como exercício da autonomia dos sujeitos.

Em termos das dimensões cognitiva, social, cultural e humana, a leitura-escrita aglutinava as finalidades educativas da prática docente-discente, pois a leitura-escrita era trabalhada todos os dias e em diferentes formas, não para dar conta, apenas, da gramática, da ortografia, mas para fazer a leitura dos contextos em que as crianças viviam, despertando-lhes a alegria de estar na escola, de aprender, de fazer parte da história e da vida da escola; a alegria de ler o mundo, lendo histórias, palavras, enredos, textos literários, músicas, danças, dramatizações, imagens e atitudes.

A leitura-escrita, portanto, assumia função nucleadora na proposição, organização e vivência nos processos de produção do conhecimento, pois transversalizava todo o trabalho das professoras e dos/as estudantes. A compreensão freireana acerca da leitura como possibilidade de exercício da superação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica nos põe diante do requerimento de que para conseguir ensinar a ler e a escrever, faz-se necessário aprender a ler e a escrever como as pessoas leem e escrevem o seu mundo.

O respeito se constituía em princípio orientador da prática das professoras, levando-as a exercitar a escuta das/os estudantes como uma possibilidade de reconhecimento das diferenças individuais em termos dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social dos/as estudantes se constituía como ponto de partida das ações a serem efetivadas na relação com elas, tendo como mediação o conhecimento. Para tanto, havia preparação para a leitura, em termos de afirmar a importância do silêncio, do exercício da fala-escuta, da disciplina intelectual, entendida pelo autor como leitura-escrita silenciosa; se constituía como mecanismo de aproximação de um texto, organização dos estudos como exigência individual e coletiva; assunção de uma postura crítica; sistematização do estudo do texto em forma de resenha, propaganda, histórias em quadrinho.

As professoras se mostravam abertas, curiosas, indagadoras enquanto ouviam os/as estudantes e enquanto falavam, aliado ao fato de que as professoras trabalhavam de forma circular, materializava a importância atribuída à participação na relação professora-estudantes, na mediação feita pelos conteúdos. A atitude de respeito aos pontos de vista e conhecimento dos/as estudantes revelava o ideário pedagógico freireano, de matriz humanizadora relacional, em que a professora entende que o sujeito estudante tinha contribuições a dar.

Outro indicativo do respeito como elemento constituidor da rigorosidade metodológica, foi observado pela postura assumida pelas professoras de realizarem a correção imediata das produções, tanto aquelas feitas e corrigidas em sala de aula, como as que as professoras levavam para fazer a correção em casa, como as cartas, o “Caderninho de problemas” revelava sinais humanizadores na perspectiva freireana, em termos do respeito e incentivo às elaborações dos/as estudantes, que ao obterem retorno em tempo real se apercebem de quais investimentos devem fazer para superar suas próprias dificuldades.

A prática das professoras se revelava atenta às diferenças, aos interesses, tanto em termos da individualidade quanto ao grupo social, ao coletivo, em termos do ritmo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes, algo que se constitui como elemento da rigorosidade metodológica, na perspectiva de Paulo Freire.

A criação de vínculos entre professora-estudantes, estudantes-estudantes se sedimentava pelas discussões a respeito de sonhos, frustrações, medos, desejos e alegrias, elementos desencadeadores da pronúncia de estudantes, através da abordagem sobre condições de vida e realidade; a amorosidade manifesta pela negação a quaisquer formas de discriminação.

O inacabamento como característica inerente ao ser humano se manifestava no reconhecimento do erro como tentativa de acerto e apresentava como uma oportunidade para a professora pensar sobre as possibilidades, para mobilizar situações de aprendizagem, como a humildade que vai se construindo, desde criança, face ao conhecimento e como perspectiva de humanidade, dada a condição de que o erro é inerente a todo ser humano, como aquilo que foi possível a ele dar conta naquele momento.

Nesse sentido, não havia quaisquer tensionamentos no decorrer da realização das atividades avaliativas, pois eram realizadas dentro do mesmo clima em que se davam as tarefas rotineiras, de modo que se não houvesse tempo de concluí-las num dia, continuava-se no outro; um/a estudante não se preocupava em olhar a resposta do/a outro/a, dando-nos a compreender que a avaliação não se articulava a mérito ou competitividade, mas se constituía em possibilidade de tomada de decisões em direção à aprendizagem.

A sistemática das professoras percorrerem as carteiras se dava como cultivo da interação com os/as estudantes, mas, sobretudo, como movimento necessário para acompanhar individualmente cada um/a na realização das atividades propostas, procedimento recorrente para a detecção das dificuldades, com vistas a uma posterior intervenção, no sentido de contribuir em seus processos de desenvolvimento cognitivo e formativo.

Outro indicativo freireano de inacabamento do ser humano se explicitava pela constatação feita pelas professoras que não estavam prontas, em termos das suas profissões, por isso reviam-se a cada ano, a cada dia. Estudavam, planejavam, davam seus testemunhos de busca pela aprendizagem, sinalizando para vontade de ensinar-aprender.

A humildade pedagógica ganhava vida na compreensão de que o conhecimento é expressão ou aproximação da realidade, que não se constitui como verdade imutável, alcançada por uma única via de acesso, consignava maior importância à pergunta do que à resposta como reconhecimento de que professor/a e estudantes são sujeitos produtores do conhecimento corroborando com a práxis freireana.

A vinculação da leitura de textos com a compreensão dos contextos de funcionamento da sociedade, dos problemas cotidianos e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos contribuía para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente-discente

pautada na ação-reflexão-ação, levando-nos a reconhecer que o conhecimento é uma construção possível na sala de aula da escola pública.

A humildade das professoras em saber que podiam (re)aprender, sem que tivessem que renunciar ao que já sabiam foi percebida pelo acolhimento às contribuições dos/as estudantes como síntese dos conhecimentos trabalhados, como aceitação de pontos de vista diferentes do pensamento delas, do reconhecimento de saberes trazidos pela experiência vivenciada pelos estudantes, por seus familiares ou por pessoas da comunidade. O aporte freireano nos leva a considerar que a prática pedagógica docente-discente de perfil humanizador encontra-se eivada pela humildade pedagógica.

A busca pela criação de condições de aprendizagem dos/as estudantes expressava-se nas atividades propostas pelas professoras: demandavam criatividade, pronúncia verbal e contemplavam a manifestação de todos/as os/as estudantes - rodadas de perguntas, complemento de frases na proporção do quantitativo de estudantes em sala, correção de tarefas que favoreciam que, a cada dia, pelo menos a metade dos/as estudantes fossem ao quadro. Nessa direção, podemos afirmar, com base em Paulo Freire, que no espaço-tempo da sala de aula a forma é conteúdo.

Para tanto, as professoras buscavam construir um clima pedagógico propício para que a aprendizagem se efetivasse, ao mobilizarem as condições e criarem possibilidades para que ocorresse. As atividades eram organizadas para o estudo e em função da aprendizagem dos/as estudantes, como decorrência de um planejamento sustentado pelo princípio do respeito ao tempo de estudo dos/as estudantes e ao nível de aprendizagem da turma como um todo. O planejamento anunciava a compreensão das professoras de que o conhecimento não se dá por transmissão, mas pela construção, posto que a problematização despontava na dialeticidade entre conhecimento popular e conhecimento escolar.

Para além dos projetos pensados na e pela escola ou os projetos, campanhas e temáticas sugeridas pela SEDUC, o “Poeminha do Mês”, o “Pensamento do Dia”, da “Sacola de Leitura”, a “Agenda” coletiva, a produção do “Diário”, o “Caderninho de Problemas”, a produção de poesias coletivas, livros, entre outras possibilidades encontradas nas práticas lideradas pelas professoras, materializavam, de forma integrada, o pressuposto freireano de que cabe aos/as professores/as criarem as condições de aprendizagem dos/as estudantes.

O clima pedagógico da sala de aula se revelava propício para que o conhecimento se efetivasse numa efervescência pedagógico-cultural-artística. As crianças eram “seduzidas” a se envolverem em atividades que mobilizavam emoções, potencializavam energias produtivas, aguçavam a curiosidade e estimulavam a produção de ideias e pontos de vista. As

professoras surpreendiam o grupo com atividades diversificadas, mobilizavam os estudantes, criavam as condições, despertavam o interesse, a vontade, o desejo dos estudantes aprenderem, de modo que a relação ensinar-aprender se efetivasse de forma construtiva.

Ao mesmo tempo em que as professoras valorizavam e respeitavam a produção dos/as estudantes e de poetas populares, trabalhavam, também, com leitura-escritas de textos clássicos para desenvolver o tensionamento entre diferentes tipos de discurso, o que se apresentava como valorização dos diferentes tipos de saberes produzidos pelo ser humano.

O empoderamento se revelava como exercício da autonomia dos sujeitos e se constituía por decorrência da problematização dos conhecimentos, na vivência de práticas participativas, como contribuir na gestão do tempo pedagógico, a exemplo da socialização da agenda de trabalho, e de certo modo, interferir no planejamento, envolver-se na avaliação de atividades, na inserção em projetos de mobilização da comunidade e em atividades de socialização da escola. As atividades de planejamento, portanto, ganham importância com nuances de flexibilidade.

A leitura era colocada como um procedimento básico na direção da consolidação do direito à aprendizagem: além dos livros didáticos e dos livros indicados pela professora, na Sala de aula A, a média foi de 5 livros lidos por estudante e na Sala de aula B, a média foi de 12 livros lidos por estudante, superando a média nacional de 4,7 livros lidos por habitante/ano, incluindo-se os livros didáticos e supera em muito a média nacional de livros lidos fora da escola, que é de 1,3 por habitante/ano.

Os dados apresentados pelos estudantes da EEEFRL sugerem que o direito à educação é efetivado pelas aprendizagens adquiridas e constatadas, também, pelos resultados obtidos no último SPAECE. Em Língua Portuguesa, os estudantes do 5º ano atingiram o percentual de 62,22% no nível Adequado, nível mais elevado, 31,11% obtiveram o nível Intermediário, 6,677% ficaram no nível Crítico e nenhum estudante ficou no nível Muito Crítico (anexo G). Em Matemática, o resultado obtido foi: 68,9% dos estudantes atingiram o nível Adequado, 28,9% obtiveram o nível Intermediário, 2,2% ficaram no nível Crítico e nenhum estudante ficou no nível Muito Crítico (anexo H). Esses dados remetem à compreensão de qualidade negociada, trazida por Freitas et. al. na Introdução, segundo o qual os processos de avaliação realizados em sala de aula e a da rede estadual de ensino foram conduzidos em favor da comunidade escolar, assumindo feições consoantes a educação humanizadora.

Em síntese, na prática observada, os pressupostos da humanização em Paulo Freire se revelam: no modo como instigavam os/as estudantes a serem curiosos, a partir dos desafios propostos; quando tinham dificuldade e a professora não dava a resposta pronta, mas

procurava meios para que eles/as encontrassem a resposta, instigando-os/as a desejarem apreender o conteúdo em foco; deixando claro com palavras e gestos que eles/as seriam capazes de fazer aquela descoberta; quando perguntavam, duvidavam, instigavam-nos a pensar, problematizavam o conhecimento; investiam na habilidade que os/as estudantes desenvolvem de comparar, de perguntar, de refletir sobre a própria pergunta que faziam. Esses elementos nos levam a dizer que para Paulo Freire a curiosidade é geradora do conhecimento e faz girar o Ciclo do Conhecimento, dando movimento à dinâmica ensinar-aprender.

As ações e as relações vivenciadas na prática pedagógica docente-discente descortinam a possibilidade de os/as estudantes de hoje seguirem na busca esperançosamente crítica da consciência reflexiva, caracterizada pela análise dos problemas postos na realidade em que vivem, pela reafirmação de seus direitos à participação ativa na sociedade, como sujeitos históricos.

Concluimos, portanto, que no pensamento de Paulo Freire encontram-se elementos de análise que substanciam a vivência de uma prática pedagógica comprometida com a humanização do sujeito e permitem melhor dialogar com respostas que se apresentem sobre a prática pedagógica que se desenvolve na escola pública confirmando nossa tese de pesquisa.

Alguns limites da prática pedagógica encontrados na pesquisa são passíveis de reflexão e retomada da prática pedagógica docente-discente na escola observada, entre elas, a possível compreensão que o texto suscite que a prática pedagógica docente-discente de perfil humanizador se constitua num *a priori* e por mais que esse *a priori* seja cuidadoso, atencioso com o outro, estará negando o outro.

Outro limite diz respeito ao fato de que a escola não sistematizou as discussões em torno dos elementos que constituem seu projeto Político-Pedagógico, dando-lhe expressão como documento a ser consultado em situações de tensionamento, de busca coletiva de soluções para problemas do cotidiano, além de se constituir como elemento agregador de compreensões em torno da construção da escola desejada.

A desenvoltura manifesta diante de diferentes ritmos de aprendizagem dos/as estudantes revelava flexibilidade, conhecimento do assunto trabalhado, respeito e compromisso com cada um/a que ali se encontrava; no entanto, à medida que os/as estudantes adiantados concluíam suas tarefas, se agrupavam com outros/as que se encontravam em igual situação, de modo que esses momentos desencadeavam situações que se aproximavam do espontaneísmo, num tempo que é definido como tempo de trabalho, dado que as professoras

não contavam com espaços físicos e profissionais que poderiam acolhê-los enquanto acompanhava os/as estudantes com dificuldade.

O desconhecimento por parte de alguns familiares quanto às concepções e práticas pautadas pela construção do conhecimento é outro limite da prática pedagógica humanizadora, assim como a incoerência manifesta por pais conhecedores do assunto, a exemplo de professores, condições reveladas nas ocasiões em que a professora corrigia as tarefas realizadas em casa.

O fato dos grupos de profissionais e estudantes assumirem o tratamento “tia” agrega ao termo um caráter de domesticidade, como distorção do profissionalismo, argumento utilizado por Paulo Freire e citado no decorrer do texto. Para o autor, a “tia” faz parte da família, a professora não, por mais que a professora goste dos/as estudantes. No caso, algumas professoras são tias (parentes) de determinados/as estudantes mesmo e não havia diferenciação quanto ao tratamento dispensado em sala de aula. Como os professores, o diretor e os demais funcionários do sexo masculino não eram tratados por tio e sim por seus nomes próprios, poderíamos ter aprofundado a questão com fins de análise sobre a possibilidade do tratamento “tia” estar vinculado a um traço cultural de valorização profissional diferenciada entre homens e mulheres.

Outra questão de gênero nos deixou curiosa: cerca de 25% (vinte e cinco por cento) do total de professores que compõem o quadro da SEDUC de Ipuéiras são do sexo masculino. Esse é um indicativo de que o magistério tem se constituído em alternativa profissional, geradora da diminuição do êxodo de homens para os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida?

Ao reconhecer que a produção do conhecimento em sala de aula reafirma o poder de refazer a sociedade, a partir da ativação da potencialidade criativa dos/as estudantes e que o trabalho com projetos, norteado pelo conhecimento em diálogo com os problemas originados na realidade concreta do meio em que os/as estudantes encontram-se inseridos, nos leva a propor pesquisas que permitam analisar se a leitura-escrita de textos e de contextos poderia constituir-se em matriz integradora do currículo na escolarização regular dos anos iniciais do ensino fundamental.

Indicamos, ainda, como pista de continuidade dos estudos que assumam a base político-pedagógica freireana como sustentáculo, o direcionamento ao Projeto Político-Pedagógico como elemento catalisador das práticas pedagógicas docente-discentes humanizadoras, pela suspeição de que teriam maior capilaridade, no âmbito da escola e das redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luis. Reestruturação da Educação Pública de Fortaleza: um Programa Sistematizado a partir de uma nova concepção de currículo - REPFOR. Fortaleza, 2008 (mimeo).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, Michael W. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: BRASIL, Presidência da República, Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 19. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de C. Para que escola pública no Brasil? In: Cadernos da Pós-graduação em Educação. v. 4. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação: UFC, 1995, p. 40-45.

_____. Escola Pública e Vontade Política. Icapuí: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora? 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARREIRO, Expedito Borges. Macambira: minha terra, minha gente. São Luís: Aquarela, 2011.

CARVALHO, Giffoni de. Fazendo tipo: o uso da Etnografia no contexto escolar. In: CAMPOS, Regina Célia Passo Ribeiro de (org.). Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, PE, 2006.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Universidade e Projeto Político-Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de carvalho; FREANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Didática e docência: aprendendo a profissão. 3. ed.. Brasília: Liber Livro, 2011.

FÁVERO, Osmar. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Trabalho encomendado. GT Educação Popular. ANPEd: Caxambu-MG., 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Imagens e negociações na pesquisa com o cotidiano: fragmentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas na produção do conhecimento matemático. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Epistemologias populares e a descolonialidade do saber no contexto das políticas públicas. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 33, 2010, Caxambu, MG. Anais eletrônicos. Caxambu, MG: ANPEd, 2010.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, N°.1, pp.187-198, 1996.

FREIRE, Patrocínio Sólon. Pedagogia da Práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-PE, 1959.

_____. Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. Pedagogia do Oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000b.

_____. A Educação na Cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Política e Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Educação Como Prática da Liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: diálogos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e comunicação; v. 9).

FREITAS, Luis Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, ANPEd, realizada no dia 17 de outubro de 2010. Caxambu-MG.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (org.). Método, métodos, contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (org.). Apresentação. In: GARCIA, Regina Leite. Diálogos Cotidianos. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p. (Série pesquisa em Educação, v. 1)

_____. A Pesquisa em educação na contemporaneidade. Cadernos de Estudos Sociais. Vol 22, nº 2 Julho/dezembro. Recife, 2006, p. 131-140.

GOODSON, Ivo. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v 12 n 35 maio/ago. 2007. p. 241-252.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E GESTÃO. Perfil básico municipal: Ipueiras. Fortaleza-CE: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, 2011.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; SANTIAGO, Maria Eliete. Concepção curricular fundamentada nos pressupostos freireanos, a partir das produções da ANPED e do EPENN, no período de 2000 a 2009. In: IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES - V COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas, 2010, Portugal. Anais...

JASPERS, Karl. La fe filosófica ante La revelación. Versión española de Gonzalo Diaz y Diaz. Madrid: Gráficas Condor, 1968.

IPUEIRAS, PREFEITURA MUNICIPAL. Plano Municipal de Desenvolvimento Rural de Ipueiras. Ipueiras, 2002.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. Plano Municipal de Educação (2005 – 2008). Ipueiras, 2005.

_____. Projeto de Formação Continuada dos Supervisores Educacionais de Ipueiras. Ipueiras, 2010.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, Cláudio Ferreira. A construção do Ceará: temas de história econômica. Fortaleza: Instituto Albanisa Sarasate, 2008. (Coleção Anuário do Ceará)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção pedagogia e educação)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, C.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008b.

MOREIRA, Antonio Flávio. Conhecimento escolar: questões de seleção, de relações e de fronteiras – debatendo com Michael Young. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MOURÃO, Gerardo Mello. A invenção do mar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

OLIVEIRA, Ozerina Victor. Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações. Ufmt/Uerj. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED, 2007.

PONTUAL, Pedro. 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Trabalho encomendado. GT Educação Popular. ANPEd: Caxambu-MG., 2010.

PONTUSCCHKA, Nídia Nacib; SEABRA, Manoel; LUTFI, Eulina Pacheco. Rua e escola: compassos. In: PONTUSCCHKA, Nídia Nacib (org.). Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

REZENDE, Antonio Muniz de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez Editora, 1990 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

RÖHR, Ferdinand. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. Revista de Educação-AEC. Ano 28, nº 110, 1999. Brasília/DF. p. 100-108.

_____. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 18, n 1 (52) jan./abr. 2006.

ROMANOVSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Aula: gênese, dimensões,

princípios e práticas. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 2008.

ROSAS, Agostinho da Silva. Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPB, João Pessoa, 2008.

ROSAS, Paulo. Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. Revista de Educação da AEC. Brasília: AEC, nº 106, 1988, p.34-42.

_____. Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. A prática pedagógica na universidade com base na Pedagogia Freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, Ana Maria (org.). Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade-escola, 2000a.

_____. A presença de Elza Freire em Paulo Freire. In: Um olhar sobre Paulo Freire: a partir da realidade cultural do Nordeste brasileiro. Recife: Edições Bagaço/NUPEP, 2000b.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

_____. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. Revista de Educação da AEC. Brasília: AEC, Nº 142, 2007, p. 28-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007

SAUL, Ana Maria. Mudar a cara da escola: reformulação de currículo. In: NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João W. Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. A questão curricular: um pouco de história e perspectivas. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António. Paulo Freire: política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1988.

SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva. vol.14 Nº. 2 São Paulo, Apr./June, 2000.

SHÖR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOUZA João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. A constituição dos saberes escolares na educação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ZABALA, Antoni. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

_____. A Prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008, p. 214-216.

Sites consultados:

http://www.pnud.org.br/odm/objetivo_2/

<http://www.ibge.gov.br>.

www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmu

<http://sba.mec.gov.br/PPAlfa07/Alfabetizacao/default.asp>.

Vídeos consultados:

Vídeo-documentário. Paulo Freire: educar para transformar. Paulo Freire: Projeto Memória 2005. Fundação Banco do Brasil.

Documentos consultados:

Diário de Classe 2005

Diário de Classe 2006

Diário de Classe 2007

Diário de Classe 2008

Diário de Classe 2009

Diário de Classe 2010

APÊNDICES

APÊNDICE A
PRESSUPOSTOS HUMANIZADORES DE PAULO FREIRE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE

PRESSUPOSTOS	FONTES
processos pedagógicos que viabilizem a humanização, gestada na própria história dos sujeitos	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, EVM, MO, PI, PSTN
processo de ensino e aprendizagem que contribua com o desenvolvimento integral do ser humano	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, MO, PI, PSTN
superação da prática da transferência de quem sabe para quem não sabe: professor e estudante como sujeitos do ato de conhecer	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, EVM, PPP, MO, PI, PSTN
aguçamento da curiosidade epistêmica do educando, mediada pela inserção do educador no movimento interno do ato de conhecer do/a estudante	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, MO, PI, PSTN
uma prática pedagógica pautada na relação dialógica, sustentada na amorosidade esperançosa	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, EVM, MO, PI, PSTN
conteúdos de aprendizagem como instrumentos para conhecer e responder às questões postas pela realidade experiencial dos educandos; a prática social como ponto de partida e de chegada	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, MO, PI, PSTN
respeito aos saberes, gostos, linguagem dos/as estudantes e investimento do professor na superação dos mesmos, em busca dos saberes eruditos, mediados pela materialidade da homem e do mundo	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, MO, PI, PSTN,
a prática pedagógica humanizadora pressupõe o exercício da autonomia, atrelado à ética, com vistas a compreensão do papel desumanizador da licenciosidade	PO, PA, EC, EPL, MO, PSTN, PI, PSTN
a prática pedagógica humanizadora como espaço-tempo em que professor(a) e estudantes têm a possibilidade de desenvolver ações criadoras	PO, PA, EC, EPL, CGB, MO, PSTN
valorização do pensamento divergente, a partir do estímulo à elaboração de respostas que superem às expectativas, o convencional	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, MO, PI, PSTN
escuta sensível do professor como incentivo ao exercício da fala do/a estudante	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, EVM, MO, PI, PSTN
reconhecimento da autenticidade dos/as estudantes em termos das diferenças individuais em termos dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo, crítico	PO, PA, EC, EPL, CGB, PPP, MO, PI, PSTN

LEGENDA:

PO - Pedagogia do Oprimido

CGB - Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo

EPL - Educação Como Prática da Liberdade

EVM - O educador: vida e morte

PPP - Por uma pedagogia da pergunta

PSTN - Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar

PA - Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa

EC - A Educação na Cidade

PI - Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos

APÊNDICE B

QUADRO 7 - QUANTITATIVO DE LIVROS RETIRADOS DA BIBLIOTECA
SALA DE AULA A – 3º ano do Ensino Fundamental

CODNOME	AUTOR/A	QUANTIDADE
Rosa Clemente	nacional	01
Maria salgado	nacional	03
Gerusa Rodrigues Pinto	nacional	06
José Costa Matos	ipueirense	01
Olavo Bilac	nacional	05
Ruth Rocha	nacional	07
Monteiro Lobato	nacional	16
Luís Ló	ipueirense	03
Pedro Bandeira	nacional	09
Márcia Honora	nacional	06
José de Alencar	cearense	04
Angela Lago	nacional	01
Jarbas Celindo	nacional	04
Chico Buarque	nacional	05
Ziraldo	nacional	03
Gerardo Melo Mourão	ipueirense	10
José Paulo Paes	nacional	03
Vinícius de Moraes	nacional	08
Simone Pessoa	cearense	04
Amália Simonetti	cearense	02
Evaristo Geraldo	nacional	09
TOTAL		110

Fonte: Caderno de registro de empréstimos da Biblioteca da EEFFRL.

APÊNDICE C

QUADRO 8 - QUANTITATIVO DE LIVROS RETIRADOS DA BIBLIOTECA
SALA DE AULA B – 5º ano do Ensino Fundamental

CODNOME	AUTOR/A	QUANTIDADE
Ana Miranda	nacional	01
Henriqueta Lisboa	nacional	02
Carla Caruso	nacional	01
Maria Clara Machado	nacional	19
Carla Caruso	nacional	22
Janaína Takitaka	nacional	00
Cornelia Funke	nacional	20
Maria Galas	nacional	06
Clarisse Lispector	nacional	16
Cristina Mara	nacional	05
Débora Elli	nacional	00
Cora Coralina	nacional	07
Cecília Meirelles	nacional	26
Luiz Carlos dos Santos	nacional	41
Manuel Bandeira	nacional	07
João Cabral de Melo Neto	nacional	55
Ulisses Tavares	nacional	01
Ledo Ivo	nacional	00
Carlos Drummond	nacional	28
Paulo Leminski	nacional	00
Gonçalves Dias	nacional	01
Jorge de Lima	nacional	16
Mário Quintana	nacional	04
Castro Alves	nacional	00
Simão Brito	ipueirense	00
TOTAL		278

Fonte: Caderno de registro de empréstimos da Biblioteca da EEFFRL.

APÊNDICE D

QUADRO 9 - CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES DA SALA DE AULA A

CODNOME	FALTAS FEV-NOV 2011	SITUAÇÃO FINAL
Rosa Clemente	03	APROVADA
Maria Salgado	09	APROVADA
Gerusa Rodrigues Pinto	24	APROVADA
Costa Matos	22	APROVADO
Olavo Bilac	06	APROVADO
Ruth Rocha	12	REPROVADA
Monteiro Lobato	12	APROVADO
Luís Ló	15	APROVADO
Pedro Bandeira	29	REPROVADO
Márcia Honora	20	APROVADA
José de Alencar	04	APROVADO
Angela Lago	08	APROVADA
Jarbas Celindo	31	REPROVADO
Chico Buarque	16	APROVADO
José Paulo Paes	08	APROVADO
Gerardo Melo Mourão	03	APROVADO
Ziraldo	01	APROVADO
Vinícius de Moraes	24	REPROVRADO
Simone Pessoa	16	APROVADA
Amália Simonetti	20	APROVADA
Evaristo Geraldo	05	APROVADO
TOTAL	288	

Fonte: Dados coletados da planilha de acompanhamento da frequência escolar, 2011.

APÊNDICE E

QUADRO 10 - CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES DA SALA DE AULA B

CODNOME	FALTAS FEV-NOV. 2011	SITUAÇÃO FINAL
Ana Miranda	3	APROVADA
Henriqueta Lisboa	4	APROVADA
Carla Caruso	1	APROVADA
Maria Clara Machado	0	APROVADA
Cecília Meirelles	0	APROVADA
Janaína Takitaka	3	APROVADA
Cornelia Funke	2	APROVADA
Maria Galas	6	REPROVADA
Clarisse Lispector	0	APROVADA
Cristina Mara	0	APROVADA
Débora Elli	8	APROVADA
Cora Coralina	0	APROVADA
Dalinha Catunda	0	APROVADA
Luiz Carlos dos Santos	2	APROVADO
Manuel Bandeira	0	APROVADO
João Cabral de M. Neto	1	APROVADO
Ulisses Tavares	0	REPROVADO
Ledo Ivo	1	APROVADO
Carlos Drummond	1	APROVADO
Paulo Leminski	0	APROVADO
Gonçalves Dias	2	APROVADO
Jorge de Lima	1	APROVADO
Mário Quintana	1	APROVADO
Castro Alves	1	APROVADO
Simão Brito	3	APROVADO
TOTAL	40	

Fonte: Dados coletados da planilha de acompanhamento da frequência escolar 2011.

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO

Título da pesquisa de doutorado: Prática pedagógica e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública

Pesquisadora Responsável: Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Eliete Santiago

Instituição: UFPE

Telefones: Pesquisadora - (85) 91376761

Entrevistado:

RESUMO DA PESQUISA

O currículo pode ser abordado por duas vias: em termos do como fazê-lo e, também, quanto aos seus efeitos, significados e possibilidades. A opção pela segunda vertente tem âncora no campo das teorias progressistas do currículo, cuja discussão se dá em torno do que o estudante possa vir a saber, vir a fazer e vir a ser. Essas perspectivas teóricas tomam por base contribuições importantes, dentre elas a pedagogia crítico-dialógica de Paulo Freire, foco deste trabalho.

A compreensão freireana de que os homens e as mulheres têm direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa em torno da constituição de um currículo que contribua com o processo de humanização dos seres humanos e do mundo em que vivemos.

Potencialmente, o ser humano possui as condições necessárias para enveredar pela busca por *Ser Mais*, um ser que compreende e é capaz de intervir; um ser de humanidade, historicamente situado, que tem consciência e se sabe consciente de seu potencial transformador. Em Paulo Freire, reconhecer que o ser humano é um ser de práxis é tributar-lhe a capacidade de refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo, haja vista que ação e mundo, mundo e ação, estão dialeticamente relacionados (FREIRE, 1988).

O conceito de humanização transversaliza toda a elaboração teórico-prática de Paulo Freire, marca singular do seu exercício de coerência, pois ao vivenciar o processo de viver-criar-viver perspectivas educacionais humanizadoras, criador e criatura se confundem. Por isso, para compreender os conceitos, temas e noções expressos na singularidade dessa contribuição, revisitamos algumas produções sobre o/do autor que revelam a atualidade do seu pensamento, no ritmo e movimento de atualização do mundo.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire configura sua obra como extemporânea, como uma literatura clássica, uma vez que a base material em que se sustenta, a opressão desumanizante, é uma realidade para grande parcela da população mundial, constituída a reboque de mecanismos sustentadores da reestruturação do sistema capitalista, de processos que favorecem o empoderamento de determinados grupos, em detrimento de outros, a depender do gênero, da raça, da idade e do sexo.

Compreender como se expressam os elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire, na prática pedagógica docente vivenciada no ensino fundamental da escola pública de Ipuéiras-CE se constitui como objetivo geral da pesquisa em foco.

O procedimento para coleta de dados consta da pesquisa documental, entrevista e observação enquanto que para as análises toma como referência a técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin. Inclui-se também como procedimento e atitude da pesquisadora a transcrição das entrevistas na íntegra e, para salvaguardar a integridade das informações, o texto transcrito volta ao/a entrevistado/a para a leitura e correções que se fizerem necessários. Quanto ao uso das informações oferecidas só serão utilizadas depois do retorno da leitura e correções realizada pelo entrevistado(a), bem como a sua permissão através desse TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Destacamos que alcançar os objetivos que nos propomos nesta pesquisa pode favorecer maior compreensão dos sistemas educacionais que reconhecem o pensamento freireano como fundante na formulação de políticas curriculares e, assim, trazer elementos que subsidiam na orientação de novos caminhos para a elaboração de currículo comprometido com ações educativas coerentes com a educação que visa à formação humana do sujeito.

ESCLARECIMENTOS

O Sr. está sendo convidado a participar da pesquisa “Prática pedagógica e humanização: a contribuição de Paulo Freire para a escola pública”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga.

Esse TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o esclarecimento sobre a investigação a ser realizada para que a sua manifestação de vontade, no sentido de participar, ou não, seja efetivamente livre e consciente.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordar em participar autorizando a publicação da entrevista concedida e corrigida, no projeto de pesquisa acima descrito.

Ipueiras, _____ de 2011.

APÊNDICE G

DIÁRIO DE CAMPO AMPLIADO – PLANEJAMENTO INICIAL 2011

ENCONTRO PEDAGÓGICO 2011 Realização: 25 e 26 de janeiro de 2011 2º dia: Planejamento Inicial	
LOCAL: EEF José Aloísio Aragão	SUPERVISORA: Supervisora A
GRUPO ENVOLVIDO: Professores de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano (Serra, Sertão, Carrasco e Macambira).	TOTAL: 27 professores.
CARGA HORÁRIA: 4h/a	

OBSERVAÇÃO: Na capa do material distribuído constava um pensamento do Paulo Freire: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

OBJETIVO DA PESQUISADORA: compreender como e com que os/as professores/as organizam e se organizam para o trabalho docente

DIÁRIO DE CAMPO AMPLIADO

A supervisora pedagógica da Secretaria de Educação deu as boas vindas ao grupo, destacando que havia um certo tempo que não se encontravam, uma vez que no segundo semestre o planejamento realizou-se nas escolas. A título de retrospectiva do ano anterior, registrou o envolvimento de todos na execução do SPAECE; a parte desempenhada por cada um, como dizia o tema de anos atrás - Faça parte. Faça a sua parte. Dê a melhor parte de você. Considerou que a educação não pode ser pensada em função dos resultados, mas que os resultados obtidos nos exames são importantes como uma das referências do trabalho realizado no dia a dia da sala.

Em seguida, a supervisora focou sua fala nas questões relativas a mudança, avaliação e diagnóstico, elementos mencionados como essenciais num primeiro diálogo para iniciar as atividades do novo ano letivo, dando a entender que uma questão norteadora da programação do evento, como um todo, e da elaboração da pauta do encontro fosse: Como os professores avaliam o seu desempenho, relativo ao ano de 2010, e que perspectivas apontam para o novo ano letivo?

Mesmo não tendo sido explicitado, claramente, o objetivo geral do primeiro planejamento de 2011 foi: criar espaço-tempo em que os professores pudessem avaliar sua atuação e instigá-los a promoverem mudanças em suas práticas pedagógicas, no ano de 2011.

Nessa direção, após a distribuição de um texto: “Mudar é possível”, a supervisora fez a correção de uma palavra: porque junto e com acento. A nosso ver, foi importante essa recomendação, especialmente, por tratar-se de um grupo de professores de Língua Portuguesa.

A leitura do texto suscitou que o grupo identificasse possíveis relações entre o conteúdo do texto e a docência: o medo que a inovação gera entre os educadores, em termos de mudanças na rotina; a resistência decorrente da constatação de que o novo nos é desconhecido; circunstâncias inusitadas que ocorrem em sala de aula e deixam os professores meio que perdidos, tanto em relação ao conteúdo, como em relação à condução disciplinar, dificuldades didáticas; o temos diante das advindas do grupo. No entanto, ponderou a supervisora, que nas situações em que os estudantes não estão aprendendo a ler, faz-se necessário “pensar outras oportunidades de adequação às deficiências dos alunos; não há um padrão único. Uma mesma série tem peculiaridades, as diferentes regiões mais ainda. Não devemos ter medo, embora, na prática, não seja tão fácil”.

Na sequência, um jovem professor assim se posicionou: “Professor tem que ser mutante por natureza. Se ele criar uma mesma postura para todas as turmas vai encontrar dificuldades”. Em caráter de complementaridade, a supervisora colocou: “A própria rotina da sala de aula, a dinâmica, não pode seguir uma mesma linha”. Em outras palavras, o que ele e ela estavam querendo dizer era que o tempo pedagógico vivenciado em sala de aula não pode se constituir em mera sequência de repetições, em “rotina rotineira”, como constata Santiago (1990) em seus estudos de mestrado.

Para iniciar o momento seguinte, a supervisora propôs que, em referência ao ano de 2010, os presentes fizessem relação com as mudanças percebidas. Disse ela: “É momento de avaliar pra investir em mudanças: o que fiz, que não deu certo, e quero mudar. O que fiz, e foi bom, vale à pena continuar.” A seguir entregou um envelope a cada professor (a) para que procedesse a uma avaliação. O grupo foi convidado a pensar sobre algumas questões e respondê-las verbalmente: *O que você trás para 2011? O que falta acontecer? O que eu devo deixar de fora?*⁴⁷

Cada uma dessas questões se desdobrava nos itens:

- Formação profissional
- Atuação em sala de aula
- Relação com os pais e a comunidade
- Postura no ambiente escolar
- Qualidade de vida

⁴⁷ A Supervisora A informou que as questões foram retiradas de uma matéria da Revista Nova Escola. Foi possível perceber que o material apresentado nas lâminas encontrava-se embasado em pesquisas realizadas por professores e especialistas no assunto.

No diálogo estabelecido emergiram algumas questões: o reconhecimento da presença dos pais, seu acompanhamento, como importante elemento de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvidos com os estudantes e a compreensão de que “A escola produz conhecimento. Não necessariamente ela vai conseguir educar essa criança para a vida, mas investe nisso, ao máximo”. Este aspecto foi evidenciado pela supervisora em lembrança a fala da Professora Palestrante para o conjunto dos educadores, no dia anterior.

A recomendação feita pela supervisora foi de que os professores elogiassem os pais naquilo que foi e está sendo bom. Esse comentário suscitou uma certa polêmica dentro do grupo porque uma professora que assim se posicionou: “Mas tem mãe que quer ensinar a gente a dar aula. Uma vez eu disse para uma mãe: a senhora quer vir me ensinar, então venha. Diga como é que eu devo fazer”.

A intervenção da professora revela a existência de animosidade no relacionamento que estabelece com alguns pais, gerada, possivelmente, por uma certa fragilidade na condução de questões que são desafiadoras e que, portanto, exigem segurança, equilíbrio e boa vontade.

Em resposta a pergunta *O que trás pra 2011?*, Uma das professoras cuja prática será observada por nós, assim se colocou: “Em relação a formação profissional: concluir os cursos em andamento. Em relação a atuação em sala de aula: compromisso e disponibilidade de mudar; melhorar o planejamento, buscar novas práticas pedagógicas; usar as tecnologias de que já dispomos. Na relação com pais e a comunidade: buscar um diálogo mais aberto, sem desconhecer a condição de que professor é a autoridade maior na sala de aula. Com relação a postura no ambiente escolar: buscar maior envolvimento na escola. Quanto à qualidade de vida: dedicar-me a família, ao marido, lazer, pra ficar melhor em sala de aula, render mais. Deixar de fora o desânimo, a rotina, porque às vezes estamos sobrecarregados, estressados” (Professora PNF 3).

2º MOMENTO

A supervisora fez sua intervenção reconhecendo que a docência exige tanto dos educadores, em termos de sacrifício, que se compara ao sacerdócio, um comparativo que, em certa medida, explicita uma leitura ingênua ou descontextualizada, em termos do reconhecimento de questões relacionadas com a profissão e com a profissionalidade docente. Como não houve qualquer tipo de reação a essa fala, procedeu a uma exposição dialogada, utilizando alguns slides como suporte.

Com relação ao item formação profissional: a supervisora lembrou, uma vez mais, da fala da Professora Palestrante, proferida no dia anterior, mais especificamente a pergunta por ela levantada: que livro(s) você pretende ler no próximo mês? Destacou, também, que se a escola dispõe de equipamentos tecnológicos, eles podem ser grandes aliados e como citou o caso do computador, lembrou a possibilidade de baixar livro da internet como uma boa estratégia. Por fim, chamou a atenção para a suposta qualidade de cursos a distância.

No que diz respeito à atuação em sala de aula, a supervisora considerou que o planejamento deve ser revisto sempre; deve ser adaptado ao grupo de estudantes, assumindo uma de suas

características que é a flexibilidade; que a avaliação, como dito anteriormente, se constitui elemento importante para balizar o planejamento. Em relação às provas, a supervisora ponderou que não deveriam se constituir nos instrumentos exclusivos de avaliação, porém não apresentou qualquer sugestão como alternativa.

O item relação com os pais e a comunidade suscitou a intervenção de vários professores, dentre os quais um professor que teceu comentários acerca das peculiaridades de cada região, em termos de realidade concreta (Serra, Sertão, Carrasco, Macambira). Além disso, ele lembrou que o poder aquisitivo da população melhorou um pouco, levando alguns pais a darem ao filho aquilo que não tiveram. Nesse sentido, argumentou que se faz necessário olhar muito mais para os pais dos estudantes, educar todo mundo junto – pais e estudantes, a comunidade em geral. Ele afirmou, ainda: “Ipueiras tem uma realidade bem pesada (reportando-se à Sede do Município), mas na minha Região isso tem sido possível fazer. O professor tem que se envolver com a comunidade. No ano passado funcionou: elogiar, fazer a crítica fundamentada. Inserir os pais na escola traz ganhos para todos. Percebe-se a diferença”, disse o Professor J, que foi contestado, em seguida, pela Professora Palestrante, que fez uma comparação entre os pais da escola particular e os pais da escola pública, dizendo:

- Os pais da escola particular acompanham. Aqui, como temos alunos de diferentes comunidades, como acompanhá-los? Na zona rural é completamente diferente de trabalhar aqui. Lá, todo mundo se conhece, todo mundo ajuda.

Na mesma direção, uma coordenadora pedagógica da Sede afirma:

- E quando os pais vêm a reunião, é contando o tempo pra ir embora.

O Professor J fez a seguinte ressalva:

-A educação começa em mim e vai aflorar lá nos meus netos. Na escola particular não vejo assim, mas temos a preocupação e temos que estar presentes. Nas classes menos favorecidas, criar uma nova cultura, talvez daqui há vinte anos teremos uma geração melhor.

A fala do professor me fez pensar em Paulo Freire quando dizia que se começarmos fazendo, hoje, o que só hoje é possível fazer, estaremos adquirindo a senha de acesso para fazer amanhã o que somente amanhã será possível fazer e que depende do que hoje foi feito (1982).

A Professora I afirmou que, na maioria das vezes, a mãe valoriza mais a escola do que o pai. Por vezes, quando começa a falar, a mãe começa a chorar, despertando a necessidade de dizer que assuma seu papel de mãe e pai exigindo do/a filho/a aquilo que desempenhe as tarefas que lhes são inerentes na condição de estudantes, condição necessária para que ele/a aprenda. Recomenda a professora: “Mandem com autoridade. Seja pai, seja mãe! Exerça seu papel de mãe, corrijam em casa. As conseqüências da sua permissão (permissividade) tem interferências na sala de aula”. Reportando-se a vivência desse fato, a professora assegura que o menino começou a melhorar.

Para arrematar esse aspecto, a supervisora assim se coloca:

- O que não pode acontecer é o aluno pensar que a sua liberdade é poder dançar conforme a sua própria música.

Fortalecida, mesmo que às avessas, por esse argumento, uma outra professora afirmou que deixou uma aluna sem recreio ano todo. Tomou essa atitude porque quando chamara a mãe para conversar sobre o desempenho da menina, ela disse que havia desistido da menina, que a responsabilidade era da avó. Chamou a avó e ela disse que a menina era doída. Que possíveis relações pode haver entre um desempenho acadêmico ruim, ou mesmo a indisciplina, e o cerceamento ao direito de uma criança ao descanso, a vivenciar situações lúdicas, no momento do recreio?

Em relação ao aspecto postura no ambiente escolar, a supervisora considerou que o professor deve tomar as rédeas do seu trabalho, identificar os problemas e pensar coletivamente as soluções para os mesmos. Para tanto, o reconheceu que PPP se constitui numa referência importante e o Conselho Escolar um espaço-tempo de crescimento do grupo. Essa colocação me fez pensar se aquela referência feita ao PPP e ao Conselho de Classe seria coerente com o que, de fato, ocorre nas escolas públicas municipais. Não seria mera referência apontada pela fonte de pesquisa utilizada, a Revista Nova Escola?

No item Qualidade de vida, a supervisora considerou que cuidar de si implica cuidar da saúde, da alimentação e do lazer. A qualidade de vida, segundo a supervisora tem relação com as dimensões física, emocional e intelectual, entre outras. Para que isso ocorra, vale a pena “Mudar agora, não deixar para 2012, 2013...”, disse.

Em seguida, a Professora I pergunta:

- Como ficarão os planejamentos de 2011? Haverá planejamentos aos sábados?

Ao que a supervisora respondeu:

- Foram retirados todos os sábados letivos, no entanto, a retirada dos planejamentos dos sábados é inviável, no momento, mas isso não está fechado. Procuramos a Secretária e já conseguimos que não tenha mais nenhum sábado letivo, quanto aos planejamentos, vamos continuar tentando.

Duas professoras mencionaram o fato de que há municípios que fazem o planejamento na última sexta-feira do mês e estendem o ano letivo.

- Se a questão é assegurar 200 dias, é só colocar no final do ano, afirmou a Professora Professora S.

No intervalo, procurei a supervisora para esclarecer se havia, de fato, alguma possibilidade de que os planejamentos pudessem ser retirados do último sábado do mês e ela me falou que não.

- Se dissesse isso, ali, todo o momento o meu planejamento iria por água abaixo. Essa é uma questão que gera descontentamento entre os professores.

Cumprir, rigorosamente, a carga horária/dias letivos previstos em lei (LDB 9394/96) foi uma “inovação antipática” aos olhos daqueles, cuja cultura docente estava eivada pelo descompromisso com a escola pública e com o aprendizado dos/as estudantes. Pareceu-me que se a supervisora tivesse colocado argumentos contundentes, o assunto poderia ter sido abordado com transparência e

tranquilidade. Ao contrário disso, ela parecia insegura diante de algumas professoras, dentre as quais mais especificamente uma que, praticamente, monopolizou a fala.

Outra iniciativa que gerou desagrado foi a retirada da “folga” no dia do pagamento que, anteriormente existia. Os/as professores/as paravam as aulas para ir pegar seu pagamento, pagar suas dívidas, fazer compras, sob a alegação de que a agência bancária não abria no final de semana. A partir de 2005, a Secretaria solicitou que o caixa eletrônico ficasse à disposição dos educadores, de modo que as aulas não fossem mais suspensas por essa razão.

A Supervisora anunciou o intervalo para o lanche, que constou de refrigerante e sanduíche, sem filas, tranqüilo.

3º MOMENTO

Após o intervalo foi projetado um trecho do filme: “O Retrato de Monalisa”, que apresenta uma professora de História da Arte em seu primeiro dia de aula. No vídeo, a professora se depara com uma realidade absolutamente diferente daquela que costumava trabalhar: estudantes que haviam estudado toda a apostila antes de começarem as aulas, que possuíam uma disciplina muito rigorosa e um elevado nível de cultura, no entanto, sentiram-se desafiadas a ir além da mera reprodução de conceitos acerca do assunto em foco. A supervisora fez uma parada na rolagem do filme para tecer alguns comentários e pedir ao grupo que manifestasse suas impressões sobre o filme. Chamou a atenção de todos/as para alguns aspectos, como: a recomendação da diretora de que a docente tivesse cuidado com aquele grupo de estudantes; a iniciativa da atriz de procurar conhecer as estudantes pelas fichas individuais; o impacto gerado pela professora nas estudantes, ao mostrar-lhes uma imagem e fazer perguntas que não estavam na apostila, desestabilizando (a “desequilíbrio” no sentido piagetiano do termo) o grupo para a elaboração de novas perguntas e respostas inusitadas. Ao indagar o que é arte, o que faz dela boa ou ruim, a professora fazia um convite às estudantes para abrirem a mente para uma nova concepção.

Considero que esse momento foi de fundamental importância para fazer relação com o texto inicial, com as questões levantadas em termos de avaliação do ano anterior, bem como em relação com as perspectivas que cada um possa desenhar para si, como pessoa e como profissional. Isso ficou claro quando um Professor J assim se colocou:

- Ela se planejou para os alunos, buscou algo inovador para que os alunos descobrissem o verdadeiro significado da arte.

Retomando o percurso descritivo do filme, a supervisora afirmou:

- Ela teve que tomar outro rumo, mudar a metodologia, levou outras imagens que não estavam na apostila.

De forma ainda mais sintética, o Professor J falou:

- Ela sentiu que eles necessitavam de uma prática reflexiva, ir além da memorização da apostila.

A supervisora confirmou:

- Ela levou-os a pensar, ou seja, a fazer com que cada um fizesse a sua interpretação.

A Professora I analisou a cena e fez referência a um artigo que leu:

- A aluna sentia um certo prazer em desafiar a professora. Pra que o aluno aprenda melhor, é lendo realmente antes. Ler antes, tirar dúvidas na sala e ter o parecer de um especialista, ele vai ter um rendimento melhor. Eu li sobre isso. Quando tudo é novidade, a gente não assimila de uma hora pra outra. Se a gente conseguisse que eles lessem antes, seria...

Um professor que ainda não havia se posicionado, interveio e fez a seguinte afirmativa:

- O filme mostra a necessidade de desmistificar que existe o certo e o errado. O SPAECE veio pra ajudar o aluno a aprender melhor....

Acalourando o debate, a Professora S diz:

- Já vi questões, como: dê sua opinião. Aí, tem que respeitar o que ele disser.

Para Professora PNF 3, “quando a gente faz isso, é querendo que ele argumente”.

Nesse momento, o Professor J problematiza:

- Quem disse o que é certo e o que é errado?.

E a supervisora reitera:

É mesmo, quem estipulou o que é certo e errado?

O comentário seguinte vem do Professor J:

- Nosso papel não é ensinar como está, mas ajudar o aluno a desenvolver mentalidades.

Neste momento, percebi que a supervisora encontrou dificuldades para construir uma reflexão sobre o papel do professor e concepção de ensino e de aprendizagem, diminuindo, assim, o potencial que uma intervenção pedagógica pode assumir do ponto de vista de compreensões e atuações afirmadoras de uma prática pedagógica docente que contribua para que o/a estudante se trone sujeito cultural, apto a transformar a realidade em que vive.

A supervisora deu por encerrada a percepção do filme e passou, então, a fazer considerações sobre os livros didáticos, afirmando que ainda não haviam chegado, devido a greve dos correios, motivo que atrasou o processo de entrega. Ela entregou um material, dizendo ser de amostra, constando de um roteiro para elaboração do diagnóstico inicial dos/as estudantes, em termos dos descritores, de modo que no próximo planejamento possa ser feito o detalhamento, tomando por base o diagnóstico. Vale ressaltar que o referido material tem com base os critérios utilizados para a correção da PROVA BRASIL.

Nessa iniciativa percebi certo nível de coerência com uma condução que reconhece, na prática pedagógica docente, a necessária identificação da realidade com a qual o professor irá trabalhar em sala de aula. Caracterizar o grupo de estudantes, em termos de suas aprendizagens se constitui um indicativo de respeito aos seus saberes previamente constituídos, como ponto de partida para novos conhecimentos, em termos de sedimentação, ampliação e novas elaborações. Por outro lado, a opção

pelos critérios da PROVA BRASIL deixa clara a preocupação com os resultados que o Município vem obtendo nas avaliações externas.

A esse respeito, a professora Professora I considerou que se trata de “conhecer o chão onde pisa”. Identifiquei nessa expressão um fragmento da fala da Diretora de Ensino, no momento em que sintetizava, no dia anterior, para a Professora Palestrante, a trajetória da educação no município de Ipueiras, a partir do ano de 2005.

Em seguida, foi distribuído um material sobre revisão de textos, considerando os itens: avaliando o texto, corrigindo o texto.

Por fim, a supervisora distribuiu um roteiro de avaliação retomando o assunto inicial. (Instrumental número 4), seguida de leitura e retirada de dúvidas para que eles respondessem e entregassem. Trata-se de um balanço acerca de “atividades que fizeram parte da rotina do professor em 2010, em termos dos aspectos trabalhados durante a manhã.

Surgiram algumas manifestações espontâneas de alguns professores, depois que a supervisora se despediu e agradeceu pela presença e participação do grupo:

- Esse momento foi muito bom, as sugestões foram ótimas!
- Nós é que agradecemos.

Percebemos como vantagens do planejamento coletivo a riqueza da socialização das diferentes possibilidades que a realidade de cada unidade escolar apresenta, bem como condução dos trabalhos feita pela supervisora de maneira planejada, em conformidade com os objetivos de um planejamento inicial de ano letivo. Além disso, a qualidade do planejamento, em si, não é assegurada lá no espaço de cada escola, no entanto, existe a desvantagem de não contemplar as peculiaridades locais como um todo, quando as discussões e projeções são feitas no coletivo maior.

REFERÊNCIAS

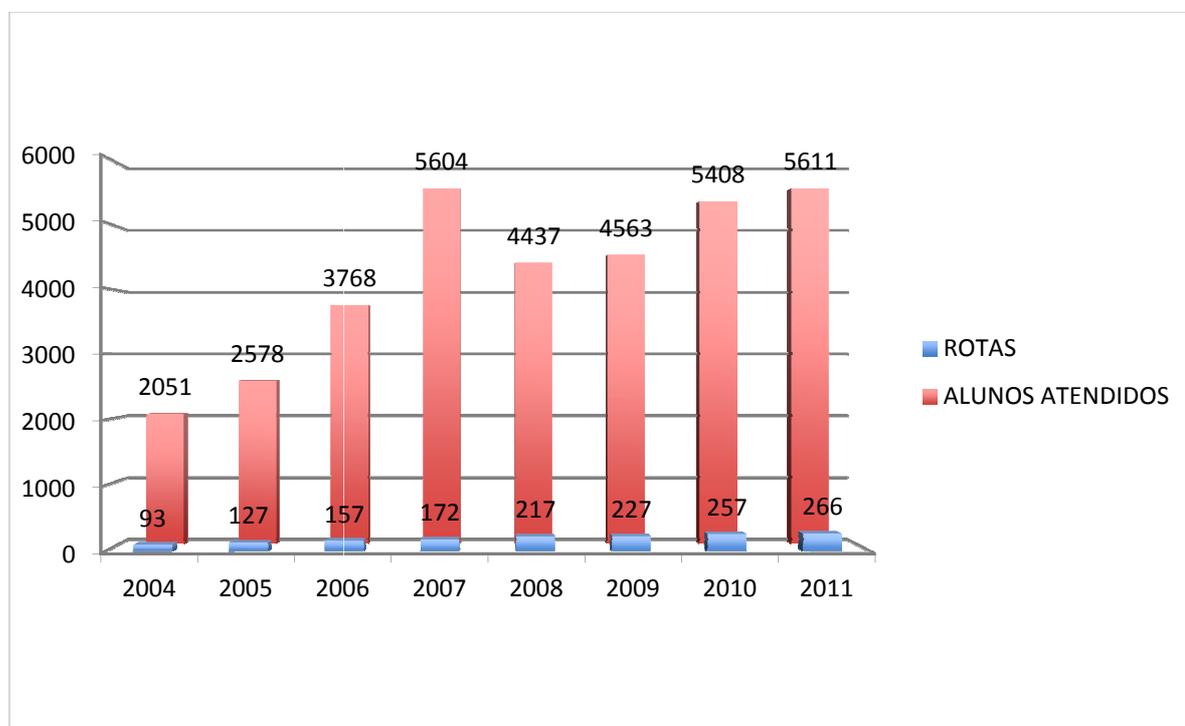
_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

SANTIAGO, Maria Eliete. Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ANEXOS

ANEXO A

GRÁFICO 1 – Evolução das Rotas de Transporte Escolar 2004-2011



Fonte: Secretaria da Educação de Ipueiras-CE, 2012.

ANEXO B

DIÁRIO DE CLASSE: CAPA, CONTRA-CAPA E MENSAGEM,

2005 - 2008

CULTURA E DESPORTOS

Educação, direito e
ação de todos nós



Diário de Classe

Escola:		
Localidade:		
Série:	turno:	turno:
Professor(a):		

2006

O Sal da Terra

Beto Guedes - Ronaldo Bastos

Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo nesse chão da nossa casa
Vem que está na hora de arrumar
Tempo, quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir
Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver
A paz na Terra, amor
O pé na terra
A paz na Terra, amor
O sal da Terra
És o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã
Canta, leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com teus frutos
Tu que és do homem a maçã
Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois
Deixa nascer o amor
Deixa fluir o amor
Deixa crescer o amor
Deixa viver o amor
(O Sal da Terra)

Caro educador,

"O real não está na saída nem na chegada,
ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia."

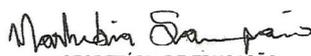
(Guimarães Rosa)

Com a evolução da sociedade, e, por que não dizer, da civilização humana, os desafios que se apresentam para nós aumentam a cada dia. Considerando que a evolução é processual, e a nossa importância nesse processo, talvez possamos dizer que os desafios mais importantes para nós, educadores, sejam: a busca constante do conhecimento e a amorosidade em nossas ações, tendo em vista não só a qualidade do trabalho mas, também, a qualidade de vida.

A busca do conhecimento está relacionada não apenas à formação acadêmica, mas, principalmente, ao cuidado com o planejamento das aulas, à curiosidade em aprender coisas novas, ao zelo por nossa imagem, à não acomodação ao que já conquistamos, atenção às mudanças do mundo, preocupação com o destino da humanidade, preocupação em crescer e aprender com nossos colegas e alunos, perguntando, dividindo preocupações.

Quanto à amorosidade em nossas ações, aqui, nos remete ao cuidado que devemos ter em nossa relação com a comunidade escolar, tratando os outros como gostaríamos de ser tratados, dando bons exemplos, tomando consciência de que nossas ações influenciam as ações dos outros, afinal o "amor é contagioso". Podemos traduzir esses dois desafios na palavra CUIDADO. Cuidado com nós mesmos, à medida que nos preocupamos com nosso ofício, com o resultado do nosso trabalho e das nossas ações; cuidado com os outros, agindo com ética, boa vontade, solidariedade, companheirismo e compromisso.

CUIDADO significa amor, respeito, responsabilidade. É tomar para nós o destino de nossa gente; é preocuparmo-nos com o bem comum; é sairmos do "eu" para o "nós", na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e mais humana, vivendo bem HOJE, querendo o bem HOJE, fazendo o bem HOJE, todos juntos - Secretaria de Educação, coordenadores, diretores, professores, alunos, pais, enfim, toda a comunidade escolar, lado a lado com a sociedade - afinal "um mais um é sempre mais que dois" e "para construir a vida nova, vamos precisar de muito amor".


SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E DESPORTOS

ANEXO C CALENDÁRIO LETIVO 2011



PREFEITURA MUNICIPAL DE IPUEIRAS-CE
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CALENDÁRIO LETIVO 2011

<i>Janeiro</i>							<i>Fevereiro</i>							<i>Março</i>						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	20	21	22	23	24	25	26
23	24	25	26	27	28	29	27	28						27	28	29	30	31		
30	31																			
Dias Pedagógicos⇒ 25 e 26 Feriado⇒ 01 Dia Mundial da Paz Letivos⇒ 01 dia							Letivos⇒ 20 dias							Letivos⇒ 20 dias Facultativos⇒ 07 Carnaval / 09 Cinzas Feriados⇒ 08 Carnaval / 19 São José						
<i>Abril</i>							<i>Maio</i>							<i>Junho</i>						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	29	30	31					26	27	28	29	30		
Letivos⇒ 19 dias Feriados⇒ 21 Quinta-Feira Santa / Tiradentes 22 Sexta-Feira Santa 24 Paixão de Cristo							Letivos⇒ 22 dias Feriado⇒ 01 Dia do Trabalho							Letivos⇒ 21 dias Feriado⇒ 23 Corpus Christi						
<i>Julho</i>							<i>Agosto</i>							<i>Setembro</i>						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2		1	2	3	4	5	6					1	2	3
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
31																				
FÉRIAS							Letivos⇒ 23 dias							Letivos⇒ 21 dias Feriado⇒ 07 Independência do Brasil						

<i>Outubro</i>							<i>Novembro</i>							<i>Dezembro</i>						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31
30	31																			
Letivos⇒ 18 dias Feriados⇒ 04 São Francisco 12 Nossa Senhora Aparecida 25 Dia do Município							Letivos⇒ 20 dias Feriados⇒ 02 Finados 15 Proclamação da República							Letivos⇒ 15 dias Facultativo⇒ 07 Festa da Padroeira Feriados⇒ 08 Imaculada Conceição 25 Natal 31 Reveillon						

Legenda

	Dias Pedagógicos		Início e término do ano letivo / Semestre		Dias letivos / Comemorativos
	Facultativos		Feriados		Planejamentos

Recuperação 2010

12 a 16/04/2010 – Aulas / Provas
 24 a 30/06/2010 – Aulas / Provas
 08 a 15/10/2010 – Aulas / Provas
 27/12/2010 a 03/01/2011 – Aulas / Provas
 04/01/2011 – Conselho de Classe
 05/01/2011 – Entrega de resultados finais

Recuperação 2011

11 a 15/04/2011 – Aulas / Provas
 22 a 30/06/2011 – Aulas / Provas
 30/09 a 07/10/2011 – Aulas / Provas
 19 a 23/12/2011 – Aulas / Provas
 26/12/2011 – Conselho de Classe
 27/12/2011 – Entrega de resultados finais

Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – Par. Nº

ANEXO D

MENSAGEM UTILIZADA NA SALA DE AULA B

Um carregador de água, na Índia, levava dois potes grandes, ambos pendurados em cada ponta de uma vara a qual ele carregava atravessada em seu pescoço. Um dos potes tinha uma rachadura, enquanto o outro era perfeito e sempre chegava cheio de água no fim da longa jornada entre o poço e a casa do Senhor para quem o carregador trabalhava. O pote rachado sempre chegava com água apenas pela metade.



Foi assim por dois anos. Diariamente, o carregador entregando um pote e meio de água na casa de seu Senhor. Claro, o pote perfeito estava orgulhoso de suas realizações. Porém, o pote rachado estava envergonhado de sua imperfeição. Sentia-se miserável por ser capaz de realizar apenas a metade do que lhe havia sido designado fazer.

Após perceber que por dois anos havia sido uma falha amarga, o pote rachado, um dia, falou para o carregador à beira do poço: — *Estou envergonhado. Quero lhe pedir desculpas.*

— *Por que?* — perguntou o homem. — *De que você está envergonhado?*

— *Nesses dois anos* — disse o pote — *eu fui capaz de entregar apenas metade da minha carga, porque essa rachadura no meu lado faz com que a água vaze por todo o caminho que leva à casa de seu Senhor. Por causa do meu defeito você não ganha o salário completo dos seus esforços.*

O carregador ficou triste pela situação do velho pote, e, com compaixão, falou:— *Quando retornarmos à casa do meu Senhor, quero que observe as flores ao longo do caminho.*

De fato. À medida que eles subiam a montanha, o velho pote rachado notou muitas e belas flores selvagens ao lado do caminho, e isto lhe deu ânimo. Mas, no fim da estrada, o velho pote ainda se sentia mal, porque, mais uma vez, tinha vazado a metade da água, e, de novo, pediu desculpas ao carregador por sua falha.

O carregador, então, disse ao pote: — *Você notou que pelo caminho só havia flores no seu lado do caminho? Notou ainda que a cada dia, enquanto voltávamos do poço, você as regava? Por dois anos eu pude colher flores para ornamentar a mesa do meu Senhor. Sem você ser do jeito que você é, ele não poderia ter essa beleza para dar graça à sua casa.*

ANEXO E

PROJETO : SACOLA DE LEITURA – SALA DE AULA A

APRESENTAÇÃO

Trate-se de um projeto de leitura e escrita, onde os alunos levarão para casa, diariamente, uma sacola contendo livros de história infantil e um caderno de registro (resenha). Deverá ser feito um registro no caderno, onde preencherá um cabeçalho com informações do livro, como: título do livro, nome do autor e o livro conta...(recontar a história lida) usando escrita, colagem e desenhos. Depois cada aluno apresentará sua criação aos colegas.

JUSTIFICATIVA

Este projeto visa fazer com que o aluno tenha prazer em ler e consiga transmitir ao outro o que leu.

OBJETIVOS

- * Promover o estímulo à leitura e a escrita dos alunos.
- *Fazer com que o aluno manifeste sentimentos e emoções, definindo preferências.
 - * Fazer com que construam o hábito de ouvir.
 - * Ampliar o repertório de histórias do aluno.
- * Desenvolver no aluno a facilidade de se expressar.

METODOLOGIA

- *Haverá uma sacola de pano, um caderno de registros e diferentes livros de histórias infantis da biblioteca da escola.
 - * O aluno será escolhido e levará a sacola para casa.
- *Ele deverá ler o livro, fazer a resenha no caderno na página do seu número de chamada.
 - *O aluno deverá trazer a sacola no dia seguinte.

AVALIAÇÃO

Ocorrerá durante todo o processo, a partir da leitura direta das atividades do aluno-leitor, da interpretação do texto no dia-a-dia da sala de aula.

ANEXO F

PERFIL CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Secretaria da Educação
Conselho Municipal de Educação
Ipueiras – Ceará
Ano 2009 – 2010 - 2011

PERFIL CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Legislação	Áreas Res. CNE N.º 02/98	Componentes Curriculares	Base Nacional Comum																Parte Diversificada											
			Anos																Anos											
			1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		6º		7º		8º		9º			
A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H					
Lei Federal N.º 9394/96 (LDB)	Língua e Código (Domínio das Ciências Sociais, Humanas e Religiosas) e suas tecnologias.	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	6	240	-	-	-	-	-	-				
		Língua Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40		
		Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	-	-	-	-	-	-	-			
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	-	-	-	-	-	-	-			
		História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40	1	40	1	40	-	-	-	-	-	-	-			
		História Afro-Brasileira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40		
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	-	-	-	-	-	-	-			
		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	-	-	-	-	-	-	-			
		Relações Humanas: Educação Ambiental	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40		
		Domínio Científico Tecnológico	Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120	-	-	-	-	-	-			
		Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	-	-	-	-	-	-	-			
		Total Geral da Carga Horária			20	800	21	840	21	840	21	840	21	840	4	160	4	160	4	160	4	160								

Anos Iniciais: 1º ao 5º – Anos Terminais: 6º ao 9º

Observações:

1. Dias Letivos - 200 dias

2. Carga Horária Anual Mínima - 1º ao 5º Ano – 800 horas 6º ao 9º Ano – 1000 horas

3. Módulo Semanal - 40 Semanas

4. Temas Transversais: Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciências e Tecnologia, Cultura, História da Cultura Afro-Brasileira.

ANEXO G

RESULTADO SPAECE 2011 ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO RIBEIRO LOPES – LÍNGUA PORTUGUESA

SPAECE

SPAECE 2011: Resultados Rede Municipal

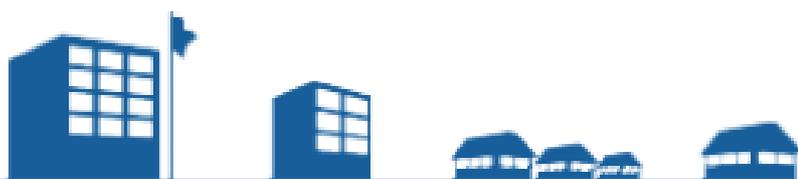
ESCOLA: FRANCISCO RIBEIRO LOPES EEIF

MUNICÍPIO: IPUEIRAS

CREDE: CRATEUS

S/ANO EF

Língua Portuguesa



	Ceará		sua CREDE		seu município		sua escola
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	
1. Proficiência Média	187,81	189,51	175,52	193,33	-	210,34	238,45
2. Participação (número de alunos)							
Previsto	2.166	132,67	87	5.232	-	875	46
Efetivo	1.830	130,38	86	5.216	-	867	45
Percentual	84,49%	98,27%	98,85%	99,69%	-	99,09%	97,83%

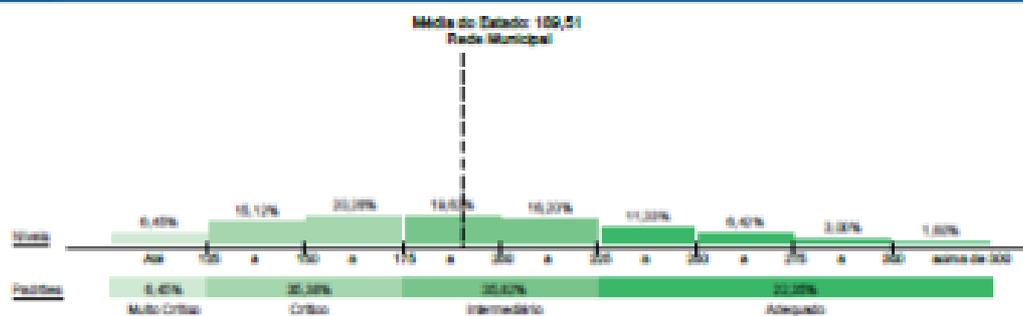
3. Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho



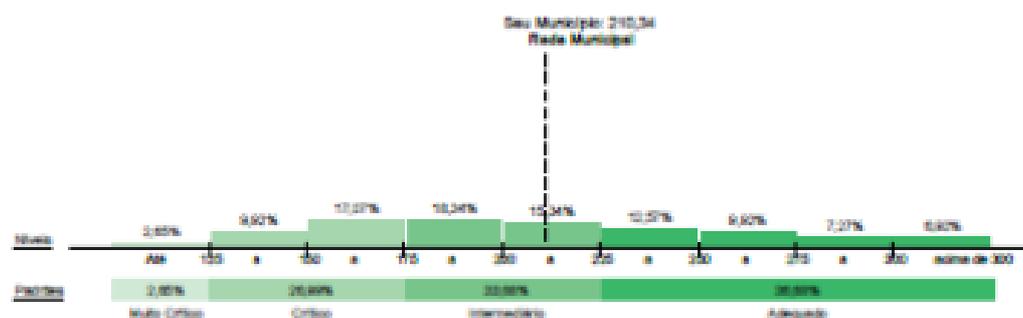
4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho



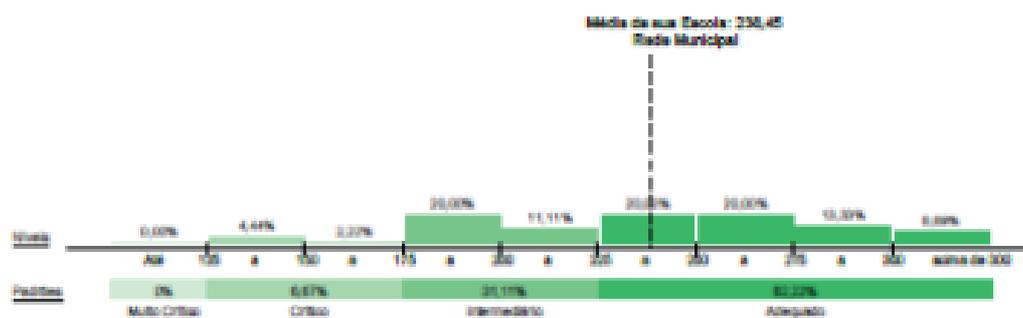
Ceará



município: IPUIRANGA



sua escola: FRANCISCO RIBEIRO LOPES EEEF



ANEXO H

RESULTADO SPAECE 2011 ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO RIBEIRO LOPES – MATEMÁTICA

SPAECE

SPAECE 2011: Resultados Rede Municipal

ESCOLA: FRANCISCO RIBEIRO LOPES EEIF

MUNICÍPIO: IPUERAS

CREDE: CRATEUS

5º ANO EF

Matemática

	Ceará		sua CREDE		seu município		sua escola
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	
1. Proficiência Média	201,83	206,85	179,5	213,72	-	237,41	275,28
2. Participação (número de alunos)							
Previsão	2.166	132,67	87	5.232	-	875	46
Efetivo	1.831	130,38	86	5.216	-	867	45
Percentual	84,53%	98,27%	98,85%	99,69%	-	99,09%	97,83%

3. Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho



4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

