
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

TAMIE HAMMERMEISTER NEZU

**SOBRE A QUESTÃO DA AUTONOMIA NA
PRÁTICA DOCENTE COM PROFESSORES
E PROFESSORAS: LEITURA E DIÁLOGO**



Rio Claro
2011

TAMIE HAMMERMEISTER NEZU

SOBRE A QUESTÃO DA AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE
COM PROFESSORES E PROFESSORAS: LEITURA E DIÁLOGO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rosa Rodrigues
Martins de Camargo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciatura e Bacharel em Ciências
Biológicas.

Rio Claro
2011

370.71 Nezu, Tamie Hammermeister
N575s Sobre a questão da autonomia na prática docente com
professores e professoras: leitura e diálogo / Tamie
Hammermeister Nezu. - Rio Claro : [s.n.], 2011
95 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Ciências
Biológicas Integral) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Professores – Formação. 2. Educação. 3. Paulo Freire.
4. Processo de libertação. 5. Homem-sujeito. I. Título.

AOS QUE REPUDIAM AS INJUSTIÇAS SOCIAIS,
ZELAM PELO MEIO AMBIENTE E PREZAM PELA
QUALIDADE DE VIDA DE SI E DO PRÓXIMO, E,
SOBRETUDO, POR SE ACEITAREM COMO
MULHERES E HOMENS INACABADOS, LUTAM.

AGRADECIMENTOS

A todos que participaram do Curso de Difusão Cultural e compartilharam suas experiências, seus sonhos e seu comprometimento com a formação de seus educandos. Sou grata a vocês por todo crescimento que me proporcionaram e por reforçarem minhas ideias sobre a *Educação como Prática da Liberdade*.

Aos professores que não fizeram de suas aulas *cantigas de ninar* e sim *desafios*.

Em especial, à Maria Rosa que me toca de modo tão sutil e profundo com suas sábias palavras. Mais corajosa do que aparenta.

À prof^a. Segatto que me acompanhou na primeira etapa deste estudo, durante as disciplinas de PCC (Prática como Componente Curricular).

À prof^a. Bernadete que gentilmente colaborou com a formação do grupo de discussão com professoras(es) da rede.

À prof^a. Dalva que também colaborou com a formação do grupo de discussão, assim como em inúmeros momentos da minha graduação. Meus sinceros agradecimentos por ter sido um referencial de dedicação à Educação.

À Denise que atenciosa e carinhosamente fez uma das primeiras leituras do estudo.

Aos funcionários da biblioteca que sempre foram solícitos e gentis.

Ao projeto de extensão Preserve onde comecei a me encantar pela Educação. Especialmente, a Tati e ao Vitor pelas afinidades e sintonia.

Ao grupo PIBID com o qual pude experimentar e amadurecer uma gestão que preza pela autonomia de todos os integrantes. Em especial, agradeço à Salms por seu alto astral e simpatia, à Mi por seus questionamentos poéticos em espirais, à Mari por seu jeito doce e paciente e, claro, à Aline que, em mais um momento da graduação, foi uma excelente parceira.

À Jó e Gabizinha pelos momentos de Tra-lá-lá. Ao Wagnão, um cara calado, meio ogro e que, de repente, te surpreende com uma nova qualidade.

Ao Fii pela ajuda nas gravações dos encontros, pelas afinidades em trabalhos em grupos que quase sempre se tornavam encontros divertidos.

Aos amigos que só conheci na segunda parte da facul, Pedó e Mudinho, que me acolheram com tanto carinho na nova sala. Sentirei saudades de preparar dos rangos e das sessões: rango-filme-discussão.

À família de amigos que fiz em Rio Claro:

Aline com quem fiz trabalhos, estudei para provas, dancei agarradinha, fiz dupla de estágio e PIBID; compartilhamos ideias, sonhos, casas, festas... Você foi fundamental no meu processo de (trans)formação durante todos esses anos de graduação.

Careca, um tchongo mingo, é verdade... e, não por isto, menos querido. Vive me xingando. Mas como ele mesmo diz: “as pessoas boas devem amar aos seus inimigos.” Como foi divertido morar com você!

Luiza, uma menina divertida, gente boa, parceria ponta firme, que, felizmente, tive o prazer de conhecer no dia a dia e que tanto me incentivou com o curso. Guardo de nós a sintonia e a *tagarelação* no jardim de casa.

Felipe Close, miss simpatia, amigo de rolê e ideias. Com quem posso vislumbrar outras possibilidades. Sonhar é preciso!

Preps, pacato, mas longe de ser passivo. Aproximamo-nos no convívio *Só se for agora* onde compartilhamos longos cafés com conversas recheadas de risadas.

A todos os outros amigos que fiz em Rio Claro e fizeram daqui um lugar especial.

À minha querida mãe, Anne, a mulher mais corajosa que conheci e que, sem dúvidas, é meu exemplo de força e luta.

Ao meu pai, Jojo, que, desde menina, já me fazia treinar a retórica. Às vezes, bravo, mas sempre carinhoso.

Às minhas queridas irmãs: Erikinha com seu jeito alegre e divertido de encarar a vida e Di, meio bruta, mas companheira de discussões e ideias.

Ao Fi, um cara *meio assim* que de repente encontrei, com quem conheci o amor como libertação.

“Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

O estudo busca, num ato comprometido, aproximar-se das questões da autonomia na prática docente a partir do diálogo com autores(as) e com professoras(es) da rede pública de Ensino Básico com vistas no repensar da noção de autonomia na prática docente. Na primeira parte, familiarizo-me com o cenário no qual estamos inseridos: influências da globalização e da política neoliberal sobre as políticas educacionais brasileiras, como nos discursos dos PCNs e os currículos oficiais. Em seguida, dialogo com alguns autores sobre o que se compreende por autonomia e as questões da autonomia na prática docente. Com eles, vou descobrindo afinidades. Na segunda parte, em busca do diálogo com e entre professoras(es), organizei um grupo de discussão por meio de um curso. O Curso de Difusão Cultural - *Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade* - foi um espaço criado no intuito de fomentar o diálogo, a reflexão e a troca de saberes entre professoras(es) e alunas(os) de licenciatura a partir de escritos de Paulo Freire. A escolha dos textos pautou-se no entendimento destes como disparadores de reflexões que pudessem acercar-se do tema em estudo. Cada encontro apresentava uma leitura antecipada na qual sugeri que destacassem trechos a serem compartilhados e discutidos com os demais colegas no encontro seguinte. Durante as leituras, para cada texto, propus que escrevessem algo relacionando os trechos destacados com suas práticas docentes; nomeei esta atividade de *produção escrita*. Após o término dos encontros, os materiais de registros – gravações em audiovisual, *produções escritas* e anotações em caderno de registros – foram analisados.

Nota-se que, mesmo diante de tantas incoerências de uma política educacional que pouco promove a legitimação de seu discurso, a autonomia na prática docente, como a compreendo neste estudo, não pode ser exclusivamente dada nem exclusivamente tomada, porque há o sujeito no centro das “condições postas”. Mesmo que nos digam, nos pressionem, nos imponham o que fazer, enquanto não aceitarmos a condição dada como *sina*, estaremos buscando outras formas, outras saídas. E, nas brechas, nos outros *modos de fazer*, também, nos fazemos sujeitos. Homens e mulheres com paixões, sonhos, olhares, gostos e necessidades próprias que se colocando como seres inacabados, lutam.

Palavras-chaves: Paulo Freire; processo de libertação; homem-sujeito.

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IB	Instituto de Biociências
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCC	Prática Como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA	Projeto de Educação de Jovens e Adultos
PIBID	Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA	9
1. CENÁRIO: ESTAR NO E COM O MUNDO	12
1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	15
1.2. Programa São Paulo Faz Escola – Uma proposta curricular.....	16
2. O QUE SE COMPREENDE POR AUTONOMIA?.....	22
2.1. Diálogo com Summerhill	24
2.2. Diálogo com Paulo Freire	26
3. AUTONOMIA NA PRÁTICA DO DOCENTE	30
3.1. Diálogo com escritos	31
3.2. Diálogo com professores e professoras	35
3.2.1. Sobre formar grupos de discussão com professores.....	35
4. CURSO DE DIFUSÃO CULTURAL: SEJAM BEM VINDOS!.....	40
4.1. Os registros: material de análise.....	41
4.2. Os sujeitos: protagonistas de suas histórias.....	43
4.3. Os encontros: leitura, diálogo e troca de saberes	45
4.3.1. Primeiro encontro	46
4.3.2. Segundo encontro	49
4.3.3. Terceiro encontro	55
4.3.4. Quarto encontro.....	59
4.3.5. Quinto encontro.....	63
4.3.6. Sexto encontro.....	68
4.3.7. Sétimo encontro.....	74
4.3.8. Oitavo encontro	79
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS	86
APÊNDICE A	89
APÊNDICE B	90
APÊNDICE C	91
APÊNDICE D	92
APÊNDICE E	93
APÊNDICE F.....	94
ANEXO A.....	95

INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA

A primeira parte do estudo é composta a partir de uma leitura de documentos oficiais e textos teóricos que contextualizam o tema da autonomia.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Os PCNs vêm para pontuar objetivos da Educação nas diversas regiões do país reconhecendo-se, como o próprio documento afirma, “a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” e busca, na Educação, os conhecimentos indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e participativos. Para tanto, os PCNs procuram redefinir o papel da escola na sociedade com discurso que visa melhorar a qualidade de sua Educação, que, segundo o proclamado no documento, respeita o educando e o enxerga como integrante no processo de aprendizado.

A autonomia moral e intelectual é uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e seu desenvolvimento se dá em função de uma prática educativa exercida coerentemente com essa finalidade.

O desenvolvimento da autonomia como princípio educativo considera a atuação do aluno, valoriza suas experiências prévias, buscando essencialmente a passagem progressiva de situação em que o é dirigido por outras pessoas, a situações dirigidas pelo próprio aluno. (BRASIL, 1998, p.89)

Refletindo sobre estes comprometimentos da Educação Brasileira como futura professora (até o momento ainda não havia assumido algumas aulas como professora eventual), eu buscava uma prática pedagógica que contemplasse o desenvolvimento da autonomia, capacidade que penso tão importante no *processo de libertação* dos educandos.

Fui, então, inquieta e ansiosa, atrás de outras leituras na busca de compreender um pouco mais sobre as questões da autonomia. As primeiras leituras para este estudo foram: *Liberdade sem medo: Summerhill* e *Pedagogia da*

autonomia. Suspeitava que para que uma professora, um professor fossem capazes de formar alunos verdadeiramente autônomos, eles deveriam ser estes sujeitos, pois não podemos ensinar o que desconhecemos.

Quanto às questões da autonomia e, mais especificamente, da autonomia docente, recorri também às minhas experiências como aluna, filha, irmã, amiga, colega, professora eventual, brasileira. Meus *diálogos introspectivos*¹ acerca desta temática iniciaram com o que se compreendia por autonomia; em seguida, passamos² a dialogar sobre o desenvolvimento da minha autonomia enquanto *sujeito*³. Observei coisas simples do cotidiano, como escolher um produto dentre diferentes marcas na prateleira do supermercado ou decidir se devo lavar a louça ou estudar num determinado momento. Que autonomia media estas escolhas e decisões? Que conhecimentos são necessários nestas escolhas e decisões?

Paralelamente aos *diálogos introspectivos*, entrei em contato com o cenário no qual professoras(es) estão inseridas(os).

No período do estudo, o Programa São Paulo Faz Escola, no Estado de São Paulo, que a princípio era uma proposta, foi implementado em 2009, tornando-se currículo oficial. Ao considerar as relevantes transformações que este programa traz ao cenário escolar, alguns levantamentos sobre este serão apresentados.

Na segunda parte, em busca do diálogo com e entre professoras(es) da rede pública de Ensino Básico em Rio Claro e região, organizei um grupo de discussão por meio de um curso. O Curso de Difusão Cultural - *Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade* - foi um espaço criado no intuito de fomentar o diálogo, a reflexão e a troca de saberes entre professoras(es) e alunas(os) de licenciatura a partir de escritos de Paulo Freire.⁴

No decorrer do estudo, num ato comprometido, aproximei-me das questões da autonomia na prática docente por meio do diálogo com autores(as) e com

¹ Os *Diálogos introspectivos* também poderiam ser chamados de reflexões, ou seja, quando converso com minhas ideias. Optei por chamar estes momentos de diálogos, pois penso que a palavra expresse de modo mais verdadeiro esta minha interação.

² O verbo na primeira pessoa do plural refere-se a mim e minhas ideias.

³ *Sujeito*, neste caso, refere-se ao homem-sujeito, expressão que Paulo Freire utiliza em antagonismo ao homem-objeto.

⁴ Esta segunda etapa do trabalho surge do incômodo provocado na pesquisadora ao reler por diversas vezes seu trabalho de conclusão das disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC) e perceber a ausência de diálogo com professores uma vez que o presente trabalho refere-se às suas condições de trabalho e sua prática pedagógica. Então, dando continuidade ao estudo iniciado na disciplina de PCC, convido professores da rede pública de Ensino Básico e alunos de licenciatura a participarem de um grupo de discussão.

professoras(es) da rede pública de Ensino Básico. E, a partir das leituras, do diálogo e da reflexão com professoras e professores repensar a noção de autonomia na prática docente.

1. CENÁRIO: ESTAR NO E COM O MUNDO

Ora, quando examinamos as reformas do ensino no Brasil após 68, o papel conferido à segurança nacional (levando à introdução do ensino de moral e civismo e da organização social e política do Brasil), ao desenvolvimento econômico nacional (levando aos cursos profissionalizantes no ciclo médio, às licenciaturas, curtas ou plenas, em estudos sociais, ciências, comunicação e expressão, e aos convênios empresa/escola), e à modernização da escola (cientificização do ensino, organização burocrático-administrativa da escola, centralização e tutela curricular), notamos a aliança intrínseca entre uma certa concepção de ciência, da tecnologia, da profissionalização e do “progresso” que não só indicam a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revelam também o novo papel conferido a escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva. Para compreendermos o que significa transformar a pedagogia em ciência, o educador em cientista prática (técnico) e aprendizado em criação de força-de-trabalho, precisamos avaliar o significado da cultura contemporânea como poderoso agente de exclusão e de intimidação social e política. Sem isto, não compreenderemos porque ensinar/aprender deixou de ser arte e rememoração, e porque hoje, mais do que nunca, a cultura popular está no fim. (CHAUÍ, 1982, p. 57-58)

Reconhecendo-se a complexidade na qual as políticas educacionais brasileiras e globais estão inseridas, será realizada uma breve contextualização sobre este cenário.

A globalização proclama a solidariedade e a união dos povos, trazendo a sensação de que o mundo se torna, para todos, ao alcance da mão (SANTOS, 2000). No entanto, subjacente ao avanço acelerado das tecnologias, da informação em tempo real, do aumento da expectativa de vida, da inexistência de fronteiras comerciais e do processo de desenvolvimento de países periféricos, descobre-se uma *globalização perversa*⁵.

A ruptura das fronteiras permitiu que o capital financeiro circulasse livremente, mas não as pessoas. Algo que vem proporcionando um imenso acúmulo de riquezas por parte de poucos investidores e poucas empresas inter e transnacionais. Muitas empresas passaram a fragmentar sua produção em diferentes territórios em busca de maior lucratividade, o que permitiu a estas realizar diversas exigências às nações nas quais se instalam. “Essa nova forma de dominação política e econômica –

⁵ A expressão *globalização perversa* refere-se ao termo utilizado por Milton Santos (2000) na obra *Por uma outra globalização*.

‘colonialismo de mercado’ – subordina o povo e os governos por meio da interação aparentemente ‘neutra’ das forças do mercado.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.29). Os Estados, assim, perdem força para empresas globais que controlam boa parte do capital financeiro internacional, permitindo que o papel político de empresas sobreponha a vida social.

No Estado mínimo (para serviços), porém máximo (para o capital financeiro), as políticas sociais passam a ter um caráter assistencialista. Ou seja, o Estado ausenta-se de tais obrigações sociais que passam a ser assumidas como caridade e voluntarismo. O Estado passa a fornecer apenas o básico para aqueles que não têm condições de pagar por serviços de melhor qualidade, deixando as políticas sociais aos cuidados de empresas privadas, pois crê que a concorrência e outras lógicas do mercado são suficientes para assegurar a qualidade dos serviços.

As pessoas abrem mão de sua cidadania ao se tornarem clientes, adquirindo privilégios ao custo da perda de seus direitos. O crescente desemprego torna-se permanente, do mesmo modo que as situações de miséria e pobreza nos países periféricos. Esses são fatos que contribuem ainda mais para a desvalorização da educação, visto que esta não garante mais a ascensão social do educando (MINTO, 2008).

“A formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo.” (LOPES, 2004, p. 114)

Ainda assim, estranhamente, os PCNs apontam que vivemos num processo de globalização, no qual se fortalece o espírito de solidariedade como cidadão. (BRASIL, 1998, p.62)

Os alicerces desta política neoliberal são a concorrência e a mais valia no mercado em escala mundial. A *competitividade* neste mercado rompe com conceitos morais na busca feroz pelo lucro. Milton Santos (2000), afirma que a *competitividade* contribui para a perda da filosofia na formulação das ciências sociais inspirando-se na economia como ferramenta da transversalidade.

A internacionalização do capital financeiro proporcionou condições para que estas poucas empresas ampliassem seu mercado consumidor, assim como, os espaços geográficos em que o produto será produzido. Pode-se, facilmente, exemplificar empresas que possuem apenas escritórios nos territórios de sua sede,

quase sempre localizadas nos países ricos, e as fábricas espalhadas em territórios nos quais a mão-de-obra é barata e as tributações são menores que em seus países de origem.

O mundo, assim, passa a ser movido por um *motor único*⁶ que controla a informação e o processo científico-tecnológico, influenciando diretamente as políticas curriculares. Para Lopes (2004), os currículos assumem centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado, sobretudo na formação de professores. Segundo Goodson (2007), os currículos contribuem para o aumento da exclusão social, o que se justifica historicamente. Os pilares da Educação foram definidos pela elite, num momento em que a educação era destinada apenas à elite. Porém, as novas exigências do mercado fizeram com que houvesse uma reconfiguração das políticas educacionais, tornando a educação um “direito de todos”, no entanto, pouco desta estrutura curricular se reconfigurou.

As políticas sociais vêm no intuito de *compensar* a revolução tecnológica e econômica, prevenindo-se de situações politicamente críticas. (Coraggio, 1996).

Nesta perspectiva, o Banco Mundial percebe que os gastos na educação equivalem ao *capital humano*, gerando, portanto aumento de renda (Coraggio, 1996), o que justifica os esforços que o Banco Mundial vem realizando no alinhamento das políticas educacionais para os países pobres e endividados. Políticas essas que têm trazido profundas mudanças no quadro educacional brasileiro.

Segundo Minto, 2008, esta seria uma das recomendações do Banco Mundial:

[...]o professor é considerado apenas um quinto fator de importância na qualidade do ensino, que, ademais, é resumida a uma noção de “domínio de conteúdos” que enfatiza a formação em serviço (especialmente em programas de formação à distância) e não a formação inicial, considerada cara e ineficiente.

Deixa-se, portanto, evidente que o professor torna-se nada mais que um dos insumos do ensino. Outras recomendações do Banco Mundial referem-se à padronização do ensino através dos livros didáticos por serem tidos como mais *eficientes*.

O Banco Mundial, apesar destes apontamentos, define-se em seu site oficial

⁶ A expressão *motor único* é outra utilizada por Milton Santos na obra já citada.

no Brasil como *“uma instituição que promove o desenvolvimento econômico e social e a redução da pobreza.”*

Outras considerações que devem ser enfatizadas são as exigências contratuais deste banco, visto que a execução e o término de projetos devem ser cumpridos no tempo pré-estabelecido pelo Banco Mundial, sob penalidade do pagamento de taxas. Tais rígidas regras têm trazido grandes desvantagens aos empréstimos destinados à educação brasileira. Marília Fonseca (1995, p.179) afirma que “A realidade desses vinte anos vem mostrando que a experiência dos projetos internacionais não tem beneficiado convenientemente o setor educacional.”

Contudo, deve-se repensar nas reais vantagens da interferência desta política neoliberal em território nacional, por meio de um olhar voltado para as necessidades de uma realidade brasileira, e se contrapondo a atender aos interesses de poucos privilegiados, que em virtude destes interesses, sacrificam o direito do povo.

1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental), que podem ser facilmente acessados através do portal do Ministério da Educação (MEC) - <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>, foram documentos produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), em 1998, com vistas a pontuar os objetivos da Educação Brasileira.

Os PCNs são divididos em dez volumes, sendo o Volume 01 uma introdução aos PCNs, os demais volumes específicos a cada uma das disciplinas (Volume 02: Português; Volume 03: Matemática; Volume 04: Ciências; Volume 05: Geografia; Volume 06: História; Volume 07: Arte; Volume 08: Educação Física; Volume 09: Língua Estrangeira) e o último aos Temas Transversais (Ética; Saúde; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Pluralidade Cultural).

Este trabalho restringir-se-á ao Volume 01, visto que os outros volumes tratam de questões mais específicas aos conteúdos de cada uma das disciplinas e dos Temas, o que não é o foco deste estudo.

Trago, primeiramente, alguns dos trechos destacados deste documento introdutório para que o leitor familiarize-se com o compromisso que a União assume

ao proclamar que:

Ao delinear o papel da instituição escolar não se está buscando uma uniformização dos estabelecimentos escolares, uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade. O objetivo é identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental. (BRASIL, 1998, p. 42)

A autonomia refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. [...] A autonomia do aluno em relação à construção do conhecimento (que se traduz, por exemplo, por saber o que saber, como fazer para buscar informações, como desenvolver um dado conhecimento, como manter uma postura crítica, comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão) depende fundamentalmente do desenvolvimento da autonomia moral e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança e sensibilidade. (BRASIL, 1998, p.89-90)

O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios, Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais. (BRASIL, 1998, p.140)⁷

1.2. Programa São Paulo Faz Escola – Uma proposta curricular

O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p.21)

O Programa São Paulo Faz Escola que a princípio era uma proposta, foi implementado em 2009 como Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tornando-se currículo oficial. Anteriormente as escolas só recebiam os livros didáticos que faziam parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e estão disponíveis para todas as escolas públicas brasileiras; agora, as escolas do estado

⁷ APÊNDICE A: Diálogo entre professores durante o Curso de Difusão Cultural sobre os PCNs.

recebem também os materiais pedagógicos deste programa. No site do MEC (c2011) encontra-se:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.⁸

As escolas públicas do Estado de São Paulo, assim, dispõem de dois materiais didáticos: os “caderninhos” fornecidos pelo Programa São Paulo Faz Escola e os livros didáticos do PNLD.

Na apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, proclama-se que:

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria [da Educação] toma assim duas iniciativas complementares. A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. [...] Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir o seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (SÃO PAULO, 2008, p.8)

Com vistas a melhorar a qualidade do ensino e “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências”, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo produziu um material didático que inclui o Caderno do Gestor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Esses cadernos são distribuídos a todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo, para que, assim, “funcionem de fato como uma rede”.

⁸ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=66>
> Acesso em: 5 set. 2011

Maria Inês Fini, coordenadora-geral do Programa São Paulo Faz Escola, já na segunda edição dos cadernos do professor em 2009, afirma que:

Os Cadernos foram lidos, analisados e aplicados, e a nova versão tem agora a medida das práticas de nossas salas de aula. Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los. (SÃO PAULO, 2009, p.5)

No entanto, no Trabalho de Conclusão de Curso de Polato (2009) verificou-se, por meio de um estudo de caso numa escola estadual no município de Rio Claro, que estes professores não foram consultados.

De acordo com o documento estadual encaminhado aos professores em 2008,

A *Proposta Curricular* se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008, p.9)

A então secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, informa aos professores que “o Caderno do Professor foi elaborado por especialistas na área de Educação. Com o conteúdo organizado por disciplina, oferece orientação para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas.” (SÃO PAULO, 2009, p.3)

Irei exemplificar uma das Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor de Ciência, 5ª série do Ensino Fundamental, volume 1. (SÃO PAULO, 2009, p.10-11)

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 OS FATORES NÃO-VIVOS DO AMBIENTE E OS SERES VIVOS

Tempo previsto: 1 aula

Conteúdo e temas: os seres vivos e os fatores não vivos do ambiente

Competência e habilidades: ler e interpretar o texto; produzir respostas objetivas; emitir opiniões quando solicitada, argumentando-as; saber se expressar em público.

Estratégias de ensino: leitura e discussão de um texto; resolução de conjuntos de questões para reflexão; discussão geral na classe.

Recursos: texto “Um lugar vivo”; questionário para interpretação; quadro-negro e giz.

Avaliação: as respostas, tanto orais quanto escritas, para as questões de problematização e para o questionário, assim como outros comentários dos alunos durante a discussão.

[...]

Nesta aula, você vai trabalhar com um texto sobre um jardim e os seres vivos que lá podem ser encontrados. Antes de iniciar a leitura com seus alunos, converse com eles sobre os jardins de maneira geral e os seres vivos que “moram” lá. É interessante que a conversa seja encaminhada com questões que estimulem a expressão oral dos estudantes. Você pode usar perguntas do tipo? “Quem possui um jardim em casa?”; “Quem já ajudou os pais a cuidarem do jardim?”; “Que cuidados devem ser tomadas para se ter um jardim bonito?”; “Que tipos de plantas geralmente são encontradas nos jardins?”; “Existem bichos que moram no jardim?”; “Existem bichos que só visitam o jardim, mas não moram lá?”; “Por que existem bichos nos jardins?”.

O Caderno do Professor assemelha-se a um guia prático de “como dar aulas” que, ao mesmo tempo em que auxilia os professores (visto que a maioria deles dispõe de pouco tempo para preparar suas aulas), também pode direcionar demasiadamente as escolhas do mesmo quanto aos “modos de fazer” de seu trabalho pedagógico.

Para Paulo Freire (2010d, p.86)

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, apesar de apresentar um discurso semelhante ao dos PCNs, principalmente, em suas páginas de apresentação, pode se constituir como condicionante que compromete a autonomia do docente.

A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial. Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. (SÃO PAULO, 2008, p.11)

Maria Helena Guimarães de Castro, na Carta da Secretária (ANEXO A) pronuncia:

Prezados gestores e professores,

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante.

Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p.6, grifo nosso)

Estes “caderninhos”, hoje, são utilizados em sala de aula, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino que, segundo a então secretária, mostrou-se ineficiente ao longo do tempo, assim como para melhorar o desempenho dos alunos em avaliações como SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Em função do desempenho dos alunos nesta avaliação, os professores são premiados com o cobiçado bônus⁹. Deste modo, professores e professoras acabam sendo pressionados a adotar os “caderninhos” como material

⁹ O bônus são gratificações salariais que as(os) professoras(es) recebem caso atinjam as metas, podendo ter bônus integral, desde que não faltem.

prioritário, quando não exclusivos, em suas aulas.

Gadotti (2010, p.55) afirma que

[...] os projetos educacionais, por melhores que sejam, mas elaborado apenas por especialistas e não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os projetos que dispunham de grandes investimentos como foi o caso do MOBREAL.

Contudo, que autonomia estes professores possuem quanto a suas práticas pedagógicas?

2. O QUE SE COMPREENDE POR AUTONOMIA?

As questões acerca da autonomia continuavam promovendo constantes *diálogos introspectivos*. Após aproximar-me dos PCNs e do Programa São Paulo Faz Escola, inicio um diálogo com escolas que se denominam democráticas (restringindo-se, posteriormente, às ideias de Summerhill, Inglaterra) e com a educação progressista (tomando por base as ideias de Paulo Freire).

Durante o levantamento bibliográfico verifiquei que as questões da autonomia vêm sendo abordadas com diferentes compreensões, então, procurei esclarecer o que se compreende por autonomia neste estudo.

Segundo Gadotti (2010, p.14), “A palavra ‘autonomia’ vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorrealizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno.”

Os PCNs são documentos que ressaltam a importância da formação de cidadãos autônomos. No seguinte trecho destacado, afirma-se que autonomia e independência não são palavras sinônimas.

a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com as atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes.¹⁰ (BRASIL, 1998, p.90)

A autonomia implica em uma *respeitosa liberdade*¹¹; portanto, o desenvolvimento simultâneo de outras questões, como: bom senso, consciência, compromisso, tolerância, respeito, são fatores, entre outros, indissociáveis na formação deste sujeito autônomo.

No trecho que segue, Paulo Freire enfatiza a importância do desenvolvimento da autonomia no processo de libertação. Liberdade que vem mediada pela autonomia.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá

¹⁰ Penso que a compreensão sobre *independência* que o documento traz não faz relação com a compreensão sobre *dependência* para Paulo Freire, de modo que não correspondem a termos antagônicas.

¹¹ Ver *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire.

construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida.¹² (FREIRE, 2010d, p.93-94)

Penso que a autonomia deve permear todo ambiente escolar, transpondo as delimitações das disciplinas e mediando as relações tanto entre docentes e discentes, como entre estes e aqueles.

Esta prática exige o repensar e o reinventar de posturas, tanto de docentes como de discentes, algo que ainda não é comum ao ambiente escolar. Como, por exemplo, a prática de decidir e participar.

o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós. (BRASIL, 1998, p.20-21)

Tendo em vista a afirmação do documento e compreendendo que “a escola é parte integrante do todo social” (VEIGA, 1995, p.81) seria coerente, na práxis, incluir a participação de educandos (as), educadores (as) e outros funcionários (as) da escola nas decisões que serão tomadas, visto que a decisão interferirá diretamente no dia-a-dia de todos.

Summerhill, entre outras escolas democráticas, é regida por assembleias periódicas (*The meeting*) na qual o voto de um aluno de sete anos tem o mesmo valor que o voto de um professor ou de qualquer outro funcionário da escola. “O que torna a igualdade real e não apenas mera retórica é a Reunião.” (tradução nossa)¹³, encontro onde todos têm espaço e são incentivados a falar e escutar o outro. Desde os anos iniciais no convívio social, as crianças de Summerhill desenvolvem uma participação ativa nas decisões do contexto que as cerca. Aprofundaremos a seguir um pouco mais no exemplo de Summerhill.

¹² A *dependência* a que Paulo Freire se refere é a dependência das ideias dos outros, das verdades ditas pelo outro, da leitura de mundo do outro.

¹³ “What makes the equality real rather than mere rhetoric is the *Meeting*.” Esta informação foi retirada no site do colégio Summerhill <www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>

2.1. Diálogo com Summerhill

[...] o inglês Alexander S. Neill (1883-1973), com sua experiência da escola livre de Summerhill, levou o princípio da liberdade e autonomia até as últimas consequências: em Summerhill toda a organização da escola era controlada pelos alunos. Segundo Neill, para que o autogoverno fosse possível, o professor deveria renunciar a toda forma de autoridade, a toda pretensão hierárquica, a todo tipo de dirigismo. (GADOTTI. 2010, p.16)

Summerhill foi uma escola fundada em 1921 por A.S. Neill. Esta é uma escola bastante polêmica, pois não se enquadra nos padrões educacionais convencionais e até mesmo nos padrões de relações sociais. Summerhill é um internato que se encontra num local calmo e bucólico, a duas horas de Londres, em Leiston, Suffolk, Inglaterra. As crianças deixam a escola apenas algumas semanas no ano, cinco semanas no natal, outras cinco na primavera e nove semanas no verão.

“Summerhill é uma comunidade com mais de cem pessoas. Sendo que 95 destas são crianças entre cinco e 18 anos de idade. O restante são professores, *house parents* e outros funcionários.” (tradução nossa)¹⁴. Nesta comunidade, os alunos, desde muito novos, praticam escolhas e decisões sendo, portanto, um local onde eles têm espaço e tempo para se desenvolverem de acordo com seus interesses. Para Neill (1960, p.23), “Mostrar a uma criança como uma máquina funciona é roubá-la toda a alegria da descoberta.”

A escola reconhece que as decisões sempre envolvem riscos, como estresse, raiva, decepção, desapontamento etc.; no entanto, também reconhece que isto faz parte do desenvolvimento das crianças.

Segundo Neill (1960) é diferente obrigar uma criança a parar de tacar pedras e obrigar uma criança a aprender latim, pois a liberdade de um não deve interferir na do outro. Para ele, forçar uma criança a aprender latim é o mesmo que obrigar um homem a adotar uma religião por decreto do parlamento.

Freud, Honer Lane, entre muitos outros, foram teóricos que inspiraram Neill, porém, após alguns anos, passou a se dedicar cada vez mais à experiência prática e aos poucos foi se desvinculando desses autores.

¹⁴ “Summerhill is a community of over a hundred people. About 95 of these are children aged between 5 and 18. The rest are teachers, house parents and other staff.” Não foi encontrado um termo equivalente para *house parents* na língua portuguesa. Summerhill é um internato e os dormitórios são separados por faixas etárias, assim, os *house parents* são os responsáveis por cuidar destas crianças mais novas. Estas informações foram obtidas no site do colégio Summerhill <www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>

Neill se formou na universidade em Edinburgh, onde não via possibilidades de seu trabalho ser reconhecido. Ele diz que, quando fazia palestras para os estudantes de Cambridge ou Oxford, nenhum professor se interessava em ouvi-lo; algo que se tornou um orgulho para Neill, pois acreditava que isto apenas afirmava que não estava sendo antiquado.

O exercício de autonomia desenvolvido por alunos de Summerhill, diariamente, parece permitir que eles sejam, segundo a escola, o que gostariam de ser, livres do julgamento e cobrança de adultos. Neill, em uma de suas conhecidas afirmações, disse que “preferiria que Summerhill formasse um varredor de rua feliz do que um ministro neurótico.” (tradução nossa)¹⁵ Em Summerhill, cada aluno é único, possui suas habilidades, seus interesses e conhecimentos; portanto, não tem como horizonte produzir alunos moldados, mas formar alunos livres.

A ausência do autoritarismo, sem que o professor perca a figura de autoridade, contribuiu na construção de uma relação de respeito mútuo entre educadores e educandos. O que pode tornar o convívio escolar mais agradável e favorável ao aprendizado, corroborando, assim, para o desejável desenvolvimento de uma autonomia legítima.

Reconhecendo que a relação vertical, muitas vezes, se apropria de imperativos e regras não justificadas que acabam por coagir o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, é fundamental aos alunos de Summerhill que aprendam, desde cedo, a questionar o mundo que os cerca, a dizerem o que pensam sem que tenham medo e a conscientizarem-se de que sua liberdade não deve interferir na do outro.

É pertinente destacar que, apesar das contribuições de A. S. Neill serem importantes na reflexão e compreensão do desenvolvimento da autonomia dos alunos, Summerhill encontra-se em condições bastante distintas das vividas no Brasil. Por exemplo, sabemos que no Brasil ser um varredor de rua implica, muitas vezes, em não ter suprida suas necessidades básicas, incluindo aqui as que delimitam a condição de cidadão/cidadã, o que muda completamente o quadro.

¹⁵ “I would rather Summerhill produced a happy street sweeper than a neurotic prime minister.” (A.S.Neill) Disponível no site do colégio Summerhill <www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>

2.2. Diálogo com Paulo Freire

Trago diálogos que tive com escritos de Paulo Freire sobre questões relacionadas à autonomia; digo relacionadas, pois não encontrei excertos específicos que explicassem o que é autonomia. Conforme avançava nas leituras sentia-me acolhida, pois encontrava suporte para dialogar sobre estas questões ao longo do estudo.

Das leituras de escritos de Paulo Freire que buscam compreender autonomia, destaco algumas palavras: conscientização, compromisso, liberdade, licenciosidade e processo de libertação.

O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria a chamar a vocação humana para o *ser mais*, me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela liberdade de mulheres e de homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. (FREIRE, 2003, p.208)

Tenho pensado bastante no que Paulo Freire chama de *processo de libertação* e suspeito que esta se inicie no momento em que o ser transcende a pedagogia da opressão e sua realidade se torna problemática e não mais inexorável. Deste modo, a conscientização é *possibilidade* para o desenvolvimento da autonomia que, por sua vez, é uma das condições necessárias para o processo de permanente libertação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p.44)

No processo de permanente libertação estamos a busca do *ser mais*. Este *ser mais* é homem-sujeito maduro que, à medida que se repensa, também repensa sua ação no mundo.

A conscientização possibilita que este homem-sujeito abandone sua condição de homem-objeto, ou seja, aquele que aceita a fala do outro sem reelaborá-la,

aquele que ainda se encontra na condição de oprimido. O homem-objeto vai se tornando homem-sujeito à medida que desenvolve sua autonomia, sua capacidade de “ler” o mundo a partir de seus julgamentos, suas escolhas e decisões.

Paulo Freire diz que o homem-objeto não consegue se distanciar de sua realidade para repensar, reelaborar, reinventar esta; pois aceita sua condição como *sina*, como algo já posto, já determinado.

Um das formas de consciência dominada, nestas sociedades dependentes, se caracteriza pela sua quase “aderência” à realidade objetiva ou sua quase “imersão” na realidade. A este nível, como salientamos em *Pedagogia do Oprimido*, a consciência dominada não toma suficiente distância da realidade a fim de observá-la e conhecê-la criticamente. (FREIRE, 2010a, p.85-86)

A emersão nesta realidade permite aos oprimidos questionarem a cultura do dominador, o que os leva a perceber que sua condição de oprimido não é mero fatalismo, então, ganha consciência de sua condição histórica.

Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de *determinismos*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2010d, p.19)

Ao nos aceitarmos como seres históricos, concomitantemente, assumimos um compromisso com o mundo. Compromisso¹⁶ que, enquanto nos encontramos *imersos*, **não** podemos assumir por desconhecermos suas razões.

O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los. (FREIRE, 2010b, p.16-17)

Conscientização e autonomia dão suporte uma à outra, a consciência e a autonomia vão preenchendo o que antes era ocupado pelo outro, ou seja, pelas

¹⁶ Paulo Freire diz que “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano concreto.” (FREIRE, 2010b, p.15)

ideias do outro e nos vão estruturando para que nossa presença *no* mundo e *com* o mundo se efetive.

O desenvolvimento, tanto da conscientização como da autonomia, deve nos *habitar* constantemente para que, assim, estejamos em constante processo de libertação, nos refazendo, nos repensando a cada dia... Para Paulo Freire esse processo é permanente.

Desde, porém, que a consciência é condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionante a que estamos submetidos.

Neste sentido, é um processo tão permanente quanto a revolução, que só para mentalidades mecanicistas cessa com a chegada do poder. (FREIRE, 2010a, p.100)

À medida que desenvolvemos nossa autonomia, inevitavelmente, também adquirimos responsabilidades. Responsabilidades que surgem quando nos conscientizamos dessa autonomia, enquanto sujeitos autônomos. Segundo Paulo Freire, “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” (FREIRE, 2010b, p.16)

Ao desenvolvermos nossa autonomia, tornamo-nos seres mais capazes de ter clareza sobre nossos atos, percebendo-nos como transgressores ou não da ética.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *possibilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito* mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (FREIRE, 2010d, p.100)

A liberdade não pode ser confundida com licenciosidade, pois, enquanto a primeira é mediada pela autonomia e pela responsabilidade assumida, a segunda, ainda, não é capaz de assumir responsabilidade.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. 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 eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição

indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inacabados. (FREIRE, 1983, p.35)

Seres inacabados que, por isto, lutam pela e para a reinvenção do mundo.

Na construção desta autonomia dialoga-se consigo mesmo. Momento em que o conhecimento é refletido, repensado, re combinado, reelaborado... Durante esse diálogo, a *leitura de mundo* deste *homem-sujeito*, deste homem *inacabado e incompleto*, deste homem que sente o mundo com seu próprio corpo, deste homem em processo de permanente libertação, é formada. Porém, como Paulo Freire já destacou, (2010a, p.96) “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão.” E neste diálogo consigo o homem se refaz e, então, refaz o mundo.

3. AUTONOMIA NA PRÁTICA DO DOCENTE

O docente, muitas vezes, tem sua autonomia oprimida por diretores, coordenadores, administradores, governantes (que, por sua vez, também sofrem pressão de políticas internacionais) e, tantas outras vezes, oprime o desenvolvimento da autonomia de seus e suas alunos. Para desenvolvermos a autonomia dos(as) alunos(as) devemos superar as condições de opressão em nossas relações, tanto com opressores como com oprimidos. Paulo Freire destaca a importância dos opressores em se libertarem, pois do contrário sentir-se-ão oprimidos quando não possuírem mais seus privilégios.

[...] com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente tivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a ele. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seus direitos de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. (FREIRE, 1983, p. 47-48)

Neste sentido, penso que só um professor que assuma uma postura autônoma é capaz de aceitar a autonomia inerente a formação de seus alunos sem que se sinta oprimido por ela. A liberdade presente nos espaços de escolhas e decisões dos alunos pode, por exemplo, tomar-lhe certos privilégios, como o de nunca ser contrariado/questionado. Faz-se, então, necessário que professores que se comprometem com a formação de alunos autônomos reflitam sobre estas questões.

Permitindo e contribuindo para a presença de *homens-sujeitos* em sala de aula, viabiliza-se a *imersão da realidade*¹⁷ destes sujeitos, o que não sustentaria aulas tão rígidas. Elas necessitariam de um espaço para o diálogo e para a

¹⁷ O termo refere-se a deixar a condição de *imersos na realidade*, como coloca Paulo Freire.

curiosidade epistemológica tanto dos alunos como dos professores, estimulando-os a narrativas próprias e, assim, podendo se comprometer com o que foi dito e refletido.

Com essa perspectiva formadora em mente, iremos dialogar com alguns escritos e com alguns professores e professoras da rede pública de ensino.

3.1. Diálogo com escritos

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “processo tecnológico”. Resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o “progresso” seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes. Todavia, mesmo para aqueles que podem usufruir dos resultados de fartura trazidos pela ciência e pela tecnologia, não deixa de ser verdadeira a afirmação de Otávio Paz: “o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser.” Aumentou posse e consumo, de uns, miséria e fome de outros – diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade, roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza.

(CHAUÍ, 1982, p.56-57)

No trecho acima, Chauí desvela o mundo em que vivemos destacando a imposição da cultura do dominante, a cultura do silêncio, do ser menos que “diminui em todos a realidade, o ser, a capacidade de agir.” Penso que o professor tenha por compromisso desvelar o mundo em que vivemos por meio do diálogo com seus alunos, pois, à medida que o desocultamos, adquirimos responsabilidades que só passam a existir após tal conscientização e aceitação da nossa condição de homens inacabados. Nesse sentido, o professor deve se comprometer, primeiramente, a desocultar sua realidade, desenvolvendo atitudes autônomas, para que possa, então, se comprometer com a formação de seus alunos. E repito: não posso ensinar o que desconheço.

Para Paulo Freire é necessário que o professor seja coerente com seu discurso,

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2010d, p.98)

Qualquer professor, positiva ou negativamente, marca seu aluno.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 2010d, p.66)

Ao ganhar consciência desta realidade e da sua condição como profissional, o professor pode assumir compromissos que antes desconhecia. Dialogaremos, então, com alguns autores na busca por compreender algumas questões que remetem à autonomia docente.

Educadores, no Estado de São Paulo onde o Programa São Paulo Faz Escola foi implantado, são considerados meros executores de aulas pré-elaboradas por especialistas e, por consequência, meros transmissores de determinado conhecimento.

Contreras (2002, p.63) afirma que “Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional.”; o que, para Gadotti, justifica boa parte do atraso da educação. “Hoje, a distância entre os órgãos centrais (principalmente os gabinetes dos Secretários) e as escolas – fruto da tecnoburocracia que se instalou com os regimes autoritários – é uma das principais causas do nosso atraso educacional.” (GADOTTI, 2010, p.60).

A política neoliberal que extravasa os diferentes pilares sociais, como

discutido no primeiro capítulo, tem trazido grandes prejuízos para a educação. A concepção do ensino tecno-instrumental, como afirma Chauí (1982), mata o ensinar/aprender como arte e os restringe a ciência. Arte castrada em prol da padronização, da eficiência e do acúmulo de conhecimentos.

O ensino, para Contreras (2002), adquire a mesma ideologia de eficácia e da neutralidade tecnológica das empresas deixando o trabalho docente de ser uma prática intelectual e reflexiva, resumindo-se a cumprir as tarefas que lhes são atribuídas.

Avaliações como SARESP pressionam professores e professoras a conduzirem suas aulas de acordo com o conteúdo destas avaliações que, coincidentemente, estão presentes nos *caderninhos* do Programa São Paulo Faz Escola. Pois, como acreditam os Administradores, o bom desempenho nestas avaliações representa o sucesso da educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens da Rede. Porém, como já exposto em capítulos anteriores, sabe-se que a formação de um aluno não se resume apenas na (re)produção de conhecimentos de ordem instrumental.

[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se prolonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2010d, p.26)

E, assim, o fazer autônomo de educadores e educadoras vai sendo sacrificado em prol de outros interesses. No trecho já apresentado no primeiro capítulo, p.12, Chauí (1982, p.57) revela: “o novo papel conferido a escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva.”

Professores são submetidos à jornadas da trabalho dobradas ou triplicadas para compensar o péssimo salário, à falta de recursos nas escolas, à falta de tempo para preparar suas aulas, ao desinteresse dos alunos, à violência. Fatores que contribuem para que seu trabalho restrinja-se a cumprir suas tarefas que ocupam todo seu tempo e que, por isso, acabam por castrar seu exercício reflexivo e sua

capacidade de reinventar o mundo.

Como afirma Paulo Freire,

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2010d, p.66)

Nesse cenário desrespeitoso, o professor assume a sala de aula, primeiramente, como profissional que possui tarefas dadas a cumprir e, depois, com o seu compromisso ético como educador. Nesse sentido, Contreras (2002, p.69), que acredita que haja uma proletarização da profissão docente, diz que o profissionalismo faz com que o homem colabore com a Administração e não com a comunidade, o que restringe a sua prática docente, muitas vezes, a um trabalho tecno-instrumental, já que é isto que a Administração lhe exige.

Apesar desta política educacional ser comum em escolas públicas brasileiras, os PNCs se posicionam diferente ou até antagonicamente ao

valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. (BRASIL, 1998, p.11)

No trecho acima destacado, assim como nos outros apresentados no primeiro capítulo, percebemos a tensão que existe entre os discursos proclamados pelos PCNs, ou seja, os compromissos que a União assume quanto aos rumos da Educação Brasileira, e as políticas educacionais, de fato, aplicadas, vividas nas escolas.

Reconhecendo a importância do trabalho reflexivo do professor que se encontra diariamente na sala de aula, penso que seria mais coerente que estes educadores também fossem produtores de conhecimento, assumindo o *status de profissional do ensino*, algo, atualmente, ainda raro na realidade do Ensino Básico.

3.2. Diálogo com professores e professoras

Iniciei meus estudos sobre as questões da autonomia docente na disciplina de licenciatura Prática Como Componente Curricular (PCC) que é dividida em quatro módulos; durante estes dois anos, tempo de duração das disciplinas, desenvolvemos uma pesquisa sobre Educação. Próximo à finalização do estudo, que até aquele momento se consistia numa pesquisa documental, percebi que faltava algo. Estava inacabado, incompleto. Sentia falta de um contato mais íntimo com professores(as) da rede pública, visto que o estudo trata deles. Até o momento, só dialogara sobre as questões da autonomia docente com autores. Precisava dar o passo seguinte e dialogar diretamente com professoras e professores da rede pública.

Não queria, no entanto, que esse contato se restringisse a entrevistas; buscava trocas de saberes que fossem ricas tanto para minha formação como para a formação continuada desses docentes. Pensei inicialmente em encontros nos quais se discutisse/conversasse sobre uma das obras de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*. Porém, devido a diversos acontecimentos, essa ideia foi se adequando às necessidades, aprimorando-se e tomando forma, quando, por fim, um Curso de Difusão Cultural foi concebido, planejado e realizado para que se viabilizasse esse diálogo.

3.2.1. Sobre formar grupos de discussão com professores

Ao longo deste tópico tentarei descrever o trajeto percorrido na busca por formar um grupo de discussão com professores; as dificuldades e as necessidades encontradas. Dificuldades que foram justificadas pelas condições de trabalho do professor. Tais condições podem ser relacionadas com questões da autonomia? Essas dificuldades tem a ver com os espaços de ação que limitam a movimentação dos professores?

Primeira tentativa

No dia 02 de dezembro de 2010 fui ao encerramento de um curso com professores da rede pública, promovido pelo Departamento de Educação da UNESP- Rio Claro, acompanhando uma das professoras responsáveis pelo curso, a prof^a. Dalva, e me apresentei. Conteí brevemente sobre meu trabalho e das minhas intenções ao propor a formação de um grupo de professores para que discutíssemos questões da autonomia a partir da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Convidei-os a participarem e deixei meu e-mail e telefone de contato.

Não os senti muito receptivos ou interessados no convite. Já em casa, perguntava-me se havia feito algo errado, ou se não havia sido clara, ou se, realmente, a proposta não era interessante. Mesmo assim, enviei por e-mail o projeto do meu trabalho e reforcei o convite. Não houve retorno.

Segunda tentativa

No dia 24 de fevereiro de 2011, reenviei o convite para a lista de e-mail (APÊNDICE A) de professores que conseguira no final do ano anterior. Após dois dias a professora de artes me ligou; ela queria informações sobre o certificado daquele curso que visitei. Disse que não fazia parte daquele grupo e sugeri que ligasse no Departamento de Educação da UNESP. Aproveitei a oportunidade e, meio sem jeito, perguntei se ela se interessava em compor um grupo de discussão. Ela, sem rodeios, perguntou se teria certificado. Respondi que não, mas que poderia verificar esta possibilidade; ela pediu para que eu entrasse em contato caso este passasse a fornecer certificado.

Os professores novamente não me retornavam. Foi quando, comecei a ficar preocupada com a dificuldade de encontrar professores interessados em formar um grupo na ausência de certificado. Procurei uma professora da rede com a qual eu e outros alunos licenciandos, coordenados pela prof^a. Dalva, tivemos trabalhado em um projeto paralelo. Ela disse que sabia pouco a respeito, mas que é necessário que o certificado tenha uma carga horária mínima de 30 horas para que a secretaria de cada escola registre os pontos que serão repassados à Diretoria de Ensino.

Reconhecendo as dificuldades da maioria dos professores da rede pública, dentre elas, principalmente, a falta de tempo provocada pelas muitas salas que assumem para que “compensem” os baixos valores pagos por hora/aula, percebi

que seria muito difícil que algum professor se interessasse em participar de um grupo de discussão sem que isto fosse um “investimento”, ou seja, que tivesse um certificado reconhecido pela Diretoria de Ensino que lhe somasse pontos para a carreira.

Decidi ir ao Departamento de Educação da UNESP conversar com as professoras que realizaram aquele curso com certificado e verificar as possibilidades de fazer com que os encontros do grupo de discussão gerassem um certificado reconhecido pela Diretoria de Ensino. Encontrei a prof^a. Bernadete e ela gentilmente me atendeu.

Terceira tentativa

Outras ideias surgiram, mas não havia encontrado algo que atendesse às questões abordadas e fosse coerente com o trabalho realizado até o momento. Continuei procurando “modos de fazer” e fiquei atenta às possibilidades. Conversando com amigos, alguém citou algo sobre as Tertúlias Dialógicas Literárias, que me pareceram interessantes por terem como objeto “promover espaços de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo).” (MELLO, 2004).

As tertúlias acontecem por meio da aprendizagem dialógica.

A aprendizagem dialógica é um conceito elaborado pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona, com base nas contribuições de Paulo Freire, para a Educação, e de Habermas para a Sociologia. Implica sete princípios que são indissociáveis: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. (MELLO, 2004)

Pensei em formarmos um grupo a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, mas a proposta de leitura já estaria definida e não se enquadrava propriamente como uma Literatura Clássica Universal, como Mello explica (2004):

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. É gratuita, aberta a todas as pessoas de diferentes coletivos sociais e culturais, incluindo pessoas recém alfabetizadas. O objetivo é promover espaços de diálogo igualitário e de

transformação (pessoal e do entorno social mais próximo).

No entanto, encontrei orientações de como promover o diálogo entre o grupo.

La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada una trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta em función de su posición de poder. (FLECHA, 1997, p.17-18)

Nesta busca por fomentar o diálogo e trocas de saberes entre professores da rede pública e alunos de licenciatura, um Curso de Difusão Cultural intitulado “*Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade*” foi proposto. Este curso não se restringiria mais à leitura da *Pedagogia da Autonomia* como pensava de início, ampliando-se para leituras de escritos de Paulo Freire.

Com uma nova proposta, a etapa seguinte seria convidar, mais uma vez, professores e professoras a participarem dos encontros. Encaminhei outro e-mail. (APÊNDICE B). A priori, restringi o convite a apenas alguns professores. Optei por não dizer que haveria certificado acreditando que o formato do curso (carga horária de 30 horas) deixasse implícito que haveria certificado. Passaram-se alguns de dias e os professores retornaram-me dizendo que seus horários não se adequavam aos horários do curso – que até o momento, como proposta inicial seriam realizados às segundas-feiras no final da tarde.

Um dos professores aconselhou-me a alterar o horário dos encontros pois assim como o HTPC de sua escola ocorre no mesmo horário da proposta do curso, outras escolas também podem ter seus HTPCs neste horário. Respondi a todos pedindo que enviassem suas disponibilidades de horários para que pudesse tentar remanejar o horário, caso se interessassem, mas ninguém retornou. Estendi o convite por e-mail a outras professoras (APÊNDICE C), até liguei para uma delas, mas esta também não poderia participar.

Quarta tentativa

Após quase um mês esperando o retorno, decidi adotar novas estratégias. Com o auxílio de um amigo, que prontamente se dispôs a me ajudar, fizemos um cartaz chamativo e bonito de divulgação do curso (APÊNDICE D) convidando professores e alunos licenciandos. Fui até algumas escolas em Rio Claro¹⁸ e deixei o cartaz; uma amiga que trabalha numa escola em Santa Gertrudes¹⁹, município ao lado, fez a gentileza de levar um cartaz.

Felizmente, esta tentativa atraiu alguns professores e alunos de licenciatura, não sendo nenhum destes professores comuns aos convidados anteriormente.

¹⁸ E.E. Barão de Piracicaba; E.E. Carolina Augusta Seraphim; E.E. Prof^a. Heloísa Lemenhe Marasca; E.E Prof. João Batista Leme; E.E. Joaquim Ribeiro; E.E. Prof. Marciano De Toledo Piza; E.E. Prof. Odilon Correia.

¹⁹ E.E. Pedro Raphael da Rocha.

4. CURSO DE DIFUSÃO CULTURAL: SEJAM BEM VINDOS!

O Curso de Difusão Cultural - *Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade* - foi um espaço criado com vistas a fomentar o diálogo, a reflexão e a troca de saberes entre professores(as) da rede pública de Ensino Básico e alunos(as) de licenciatura, a partir de escritos de Paulo Freire. O eixo norteador se organizou pelas questões da autonomia. A escolha dos textos pautou-se no entendimento destes como disparadores de reflexões que pudessem acercar-se do tema em estudo. E por que um curso que traz já no seu título *autonomia e subjetividade*? A proposta de discussão disparada por escritos de Paulo Freire busca pôr, no centro dos acontecimentos, o sujeito da ação: o professor é participante ativo na discussão de sua prática docente.

CRONOGRAMA DO CURSO

<i>Encontros presenciais</i>	<i>Textos estudados e postos em discussão</i>
I Encontro	Apresentação do autor O primeiro contato entre o grupo Meu sonho é o sonho da liberdade (Pedagogia da Tolerância)
II Encontro	Primeira Carta (Professora sim tia não)
III Encontro	Contra o Medo (Sobre Educação)
IV Encontro	O processo de libertação (Cartas a Cristina)
V Encontro	Práxis da Libertação (Conscientização)
VI Encontro	O compromisso do profissional com a Sociedade (Educação e Mudança)
VII Encontro	Expor-se ao diálogo (Sobre Educação)
VIII Encontro	Ação cultural e conscientização (Ação Cultural para a Liberdade)

Antes que as leituras acima fossem selecionadas, um levantamento bibliográfico dos livros de Paulo Freire foi feito e procurei me focar em seus livros individuais:

- ✓ Educação como Prática da Liberdade (1967);
- ✓ Pedagogia do Oprimido (1970);
- ✓ Extensão ou Comunicação? (1971);
- ✓ Alfabetização e Conscientização (1975);
- ✓ Ação Cultural para Liberdade e outros escritos (1976);
- ✓ Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1977);

- ✓ A Mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da liberdade (?);
- ✓ Educação e Mudança (1979);
- ✓ Conscientização: teoria e prática da liberdade (1980);
- ✓ A Importância do Ato de Ler (1982);
- ✓ Sobre educação (diálogos) (1984) – escrito com Sérgio Guimarães;
- ✓ A Educação na Cidade (1991);
- ✓ Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992);
- ✓ Política e Educação (1993);
- ✓ Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar (1993);
- ✓ Cartas a Cristina (1994);
- ✓ À Sombra desta Mangueira (1995);
- ✓ Pedagogia da Autonomia (1996);
- ✓ Pedagogia da Indignação (2000).

Dentre os livros levantados, selecionei textos (capítulos apresentados ao lado no cronograma do curso) que acercavam as questões da autonomia.

O curso teve carga-horária de 30 horas, ocorrendo em oito encontros semanais de duas horas, nas manhãs das terças-feiras, que corresponderam às 16 horas de atividades presenciais e as outras 14 horas de atividades não presenciais, que foram destinadas às leituras antecipadas e às produções escritas.

4.1. Os registros: material de análise

Os encontros do grupo “*Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade*” produziram três tipos de registros:

❖ Gravação dos encontros em audiovisual

Os encontros foram filmados para que pudessem, posteriormente, ser analisados. A câmera ficava estática sob um tripé no canto da sala. Como os encontros tinham duas horas de duração e cada DVD só gravava 30 minutos, foram necessários quatro DVDs por encontro, portanto, há cortes nas gravações.

❖ Produções escritas

Sugeri ao grupo que, durante a leitura antecipada, destacassem trechos do texto que gostariam de compartilhar com os demais no encontro seguinte. Também propus que escrevessem sobre os trechos destacados, relacionando-os à sua prática docente; chamei esta atividade de produção escrita. As produções escritas foram entregues semanalmente, cada uma referiu-se à leitura de um texto.

❖ Anotações em caderno de registros

Durante os encontros fazia algumas anotações rápidas para que me lembrasse das questões discutidas, mesmo que já estivessem sendo filmados. Ao retornar de cada encontro, fechava-me no quarto e escrevia as impressões que tive deste. Escrevia o que vinha à cabeça sem me atentar para a construção de frases ou me preocupar se o texto estava repetitivo, confuso... Escrevia.

A análise do material

Aos assistir às gravações, pela primeira vez, escrevi as primeiras impressões que tive sobre estas; buscava primeiramente familiarizar-me com o material. Apresento-as.

Passei estes últimos dois dias vendo os vídeos, ou melhor, escutando-os na maioria das vezes, pois é muito entediante ficar assistindo a esta captação de imagens parada (a câmera ficava parada sobre um tripé). Tentei me focar na entonação, na vivacidade da fala de uns, na tranquilidade de outros, na paciência, nos espaços entres as falas. Fico em casa escutando-os... Escuto para ver o que me acontece...

Primeiro tenho que superar o medo. Acho que medo de reconhecer falas, atos, comentários que, repensando, não falaria novamente. Não que sejam absurdas. É que as frases espontâneas são pouco pensadas, acabam não sendo tão honestas e criteriosas como na escrita. Ao reler o que escrevo percebo menos incoerências do que quando falo, mesmo que a escrita seja um registro informal como este.

Penso que somos um grupo de fervorosos, inquietos, incomodados,

professores que são capazes de sentir a “dor” de seus alunos e por isto compreendê-los. Acreditam no que dizem, são sinceros e, sobretudo, têm amor e o sonho de transformar o mundo através da Educação. Cada um com sua história, sua crença, suas necessidades, sua práxis... (Caderno de registros, 30.08.2011)

Na segunda vez que ouvi as gravações, decidi, antes de assistir aos encontros, reaproximar-me do texto lido para o encontro, das anotações no caderno de registro e das produções escritas. Destaquei trechos que abordavam questões da autonomia do sujeito, tanto nas gravações em audiovisual como nas produções escritas, e os transcrevi.

4.2. Os sujeitos: protagonistas de suas histórias

O Curso de Difusão Cultural começou com 15 inscritos, dentre eles, professores da rede pública de Ensino Básico e licenciandos em formação que já exerciam alguma prática pedagógica. Nem todos os inscritos concluíram o curso, duas professoras só estiveram presentes no primeiro encontro.²⁰

A opção por apresentá-los, um a um, para além de uma biografia, tem a intenção de fazê-los sujeitos que têm voz, têm histórias, fazem escolhas, dizem de sua prática, são interlocutores nos diálogos que buscam elementos para pensar questões da autonomia. Para preservar a identidade dos educadores, refiro-me a eles por nomes trocados e escolhidos por mim.

Rosa é casada, tem filhos, é inspetora de alunos e aluna do primeiro ano do Curso de Pedagogia à Distância na Faculdade Claretianas. Não pretende trabalhar na sala de aula, pois gosta da relação que tem com os alunos nos outros espaços escolares, como na biblioteca pela qual se responsabiliza. Ela começou como voluntária. Contou que gosta de ensinar; dá aulas de catecismo aos finais de semanas e já deu aula de ponto cruz, como voluntária; diz que para fazer ponto cruz “é preciso

²⁰ *Características gerais do grupo:* o grupo de professoras(es) que participou dos encontros pode não representar o perfil da professora, do professor que constituem a realidade das escolas brasileiras. A maioria dos participantes são professoras(es) recém-formadas(os) ou ainda ligadas(os) à universidade.

matemática, contar os quadrados, dividir os espaços.”

Alberto é um rapaz reflexivo, discreto, talvez tímido. Não fala muito e escuta pacientemente o outro. Quando ouvimos sua fala, logo notamos um jeito de falar só seu, característico. Vem de uma cidadezinha no interior paulista próximo a divisa com o Estado de Minas Gerais, não muito longe de Rio Claro. Veio morar aqui, também, por causa da graduação, é aluno licenciando do último ano do curso de Ciências Biológicas e educador bolsista no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), um dos projetos de extensão da universidade.

Sofia é uma jovem divertida, inquieta, angustiada em alguns momentos, esperançosa em outros, mas sempre viva. Aluna do último ano do curso de Geografia/UNESP já licenciada é professora de Geografia em uma escola próxima ao campus. Durante a graduação, foi educadora no PEJA. Começou a lecionar no começo deste ano (2011). Fala com carinho dos alunos. Questiona-se bastante sobre o que faz. Sobre a vida. Sobre sua condição de educadora. Parece que está sempre procurando, vasculhando, remexendo...

Carlos não é tão jovem como Sofia, apesar de parecer bastante jovial. Tem um jeito descontraído, é agitado e expressivo quando fala. É professor há 11 anos. Mudou-se de São Paulo para Rio Claro para fazer graduação em Física na UNESP e acabou ficando por aqui. Sempre se revolta contra o sistema educacional, mas ama dar aulas e diz que não consegue deixar a escola por causa dos alunos. Lembra com frequência de seus professores, “ele foi meu herói!” Está sempre informado sobre os acontecimentos do mundo e conectado a blogs, redes sociais, twitter, por onde troca informações extracurriculares com seus alunos... (Não sei como dispõe de tanto tempo.)

Maria é uma moça grande, alegre. É difícil passar despercebida. Sua fala é forte e seu jeito é doce. É espontânea e tímida. Gosta de conversar e vive se desculpendo. Veio para Rio Claro estudar Geografia, está no último ano da graduação, e é professora de português no cursinho comunitário da UNESP.

Clarice sorri quando fala. É uma moça tímida que foi se soltando durante os

encontros. Já morava em Rio Claro quando iniciou o curso de Pedagogia na UNESP e é estagiária-bolsista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado à universidade. Diz ter pouca experiência. Fala pouco e está sempre atenta à fala do outro. Imagino-a pacientemente escutando as histórias de suas alunas às quais se refere com tanto carinho.

Vitória, à primeira vista, parece séria, mas aos poucos vai soltando sorrisos... aí percebemos que ela é mais discreta que séria. Tem uma postura firme. É criteriosa. Sabe o que quer, tem uma luta clara. Preocupa-se com os objetivos a serem conquistados. Durante a graduação foi educadora em um projeto de extensão da UNESP-RC. Formou-se ano passado (2010) e entrou na escola este ano, é professora de Geografia. Fala pouco como quem pensa para falar. Aguarda tranquila e atentamente a fala do outro, dificilmente atropela a fala do outro.

Daniel é um rapaz sempre bem humorado, comunicativo, fanfarrão. Engraçado também. Não fala demasiado, em muitos momentos, prefere só ouvir. Apesar deste lado agitado e brincalhão, busca a serenidade e a reflexão quando está só. Formou-se em Ciências Biológicas pela UNESP-RC, durante a graduação foi educador no PEJA. Cultiva sua prática educativa nos espaços que o cercam.

Cláudia só esteve presente no primeiro encontro, então não pudemos nos conhecer melhor. Há alguns meses conheci um aluno da escola em que a professora trabalha e ele me disse que “ela é uma professora muito respeitada”.

Pamela teve uma participação mais discreta e me pareceu mais reservada. Ela também só esteve presente no primeiro encontro.

4.3. Os encontros: leitura, diálogo e troca de saberes

Encontrávamo-nos às terças-feiras das 9h às 11h na sala 32 do Bloco Didático do Instituto de Biociências (IB), UNESP câmpus Rio Claro. A sala está

localizada em um ambiente tranquilo, sua porta e suas janelas estão voltadas para um gramadinho com algumas árvores.

Dos e nos encontros foi gerado o material que permitiu-me mergulhar em reflexões que se acercam de algumas questões referentes à autonomia, o fazer docente pensado como fazer autônomo, pensado como um praticar que remete à possibilidade de escolha.

Para apresentar esse material que dá corpo ao estudo que proponho, de uma forma que se configurasse nas relações dinâmicas de cada encontro, optei por trazê-lo – o material – nas suas diversas dimensões, como segue: (i) o texto, (ii) o propósito que se buscou na escolha do texto, (iii) o que se destaca deste (como se fosse um epígrafe), (iv) sentimentos e pensamentos da pesquisadora (também sujeito no processo) anotados em caderno de registros, (v) vozes dos professores (sujeitos da pesquisa) registrados em audiovisual e em produções escritas, (vi) finalizando com algumas reflexões analíticas concernentes ao tema de estudo.

4.3.1. Primeiro encontro

O texto: *Meu sonho é o sonho da liberdade* (Pedagogia da tolerância, 2005) e *Esclarecimento* (Educação como prática da liberdade, 2010c)

O propósito: fazer uma apresentação do autor para além do estudioso; olhando Paulo Freire como sujeito.

A epígrafe:

A questão fundamental é saber com que sonho, e contra que sonho. Porque eu não posso sonhar em favor de alguma coisa, se não sonho contra outra. Que é exatamente aquela que, obstaculiza a realização do meu sonho. Eu não posso sonhar se eu não estou claro também com a favor de quem eu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético. Quer dizer, não é possível sonhar sem boniteza, e sem moralidade e sem opção política. (FREIRE, 2005, p.293)

Opção por esse ontem, que significa uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta ao seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta

minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos da História. Opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objetos de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2010c, p.43-44)

A pesquisadora:

Faltando alguns minutos para as nove horas da manhã desta terça-feira, sentia-me ansiosa e preocupada com o início dos encontros. Perguntava-me se todos os inscritos apareceriam... se iriam gostar dos encontros... se concluiriam o curso... se... se... ses... “Quanta insegurança! BASTA!” [...] Já havia ajeitado a sala e disposto as obras de Paulo Freire sobre a mesa principal da sala... Os primeiros inscritos começam a chegar. [...] (Caderno de registros, 26.04.2011)

As vozes:

Cláudia (Diálogo gravado, 26.04.2011): Paulo Freire é bem, assim, a utopia da nossa educação. Queria que fosse Paulo Freire a nossa educação, mas infelizmente estamos longe disto... o homem-sujeito e o homem-objeto que é onde temos a nossa realidade e a nossa clientela é o homem-objeto. É a massificação, é a alienação. E, infelizmente, o pouco que é o homem-sujeito prefere ficar omissa, quietinho na dele porque dá um trabalho terrível você lutar contra uma massificação muito grande que é a sociedade elitista. Não tem como... Mídia das falsas políticas educacionais, sociais e econômicas.²¹



²¹ As falas foram transcritas do material audiovisual e com esforço por parte da pesquisadora pontuar de modo que ficasse próximo à entonação, trabalho bastante difícil de conseguir seu intuito.

Carlos (Diálogo gravado, 26.04.2011): Eu duvido muito que algum aluno descubra que a educação é um achado para sua libertação e fale: “nossa, olha pra onde vai me levar!” A gente tinha esta ilusão porque nosso pai e nossa mãe falaram: “você vai ter que estudar, moleque. Isto é bom para vida!” Então, como nossa mãe falou que é bom, a gente foi estudar. Mas vocês enquanto adolescentes, vocês tinham esta condição de saber o quanto isto é libertador? Eu fui pensar isso da universidade pra frente. Realmente isto é libertador. Mas a gente não tem estas noções. A gente encaminha e molda um moleque num padrão que a gente acha bom e é bom. Vai sair positivo, mas um moleque não tem esta autonomia. “Caramba, isto vai me libertar.” Ele vai nadando, vai engolindo, pois é o que estão mandando... Quando ele consegue fazer isto.

Tamie (Diálogo gravado, 26.04.2011): Mas como você chegou?

Carlos (Diálogo gravado, 26.04.2011): [Ele com firmeza respondeu] Eu cheguei por moldes. O padrão era “tem que estudar”, “tem que fazer uma universidade”. Eu fui no vácuo. Em casa meus pais falavam: “você vai estudar”. Eu tinha contato com a USP, eu via a galera estudando no *busão*²² e eu achava bonito. Tinha algum negócio nobre em estudar e eu queria pertencer a este nobre também. Eu vim por muito tempo no vácuo e estava aqui na universidade. Depois que começa a cair a ficha. Caramba, olha o que fez em mim, olha como eu estou criticando ou questionando as coisas.



Sofia (Diálogo gravado, 26.04.2011): [...] não vamos cair apenas nas lamentações e esquecer de buscar outros modos de fazer, pois todos já sabem que a escola está um caos.

²² *Busão*, de modo informal, refere-se a ônibus.

Comentário:

Quando os professores afirmam: “Não tem como”, “Eu duvido muito que algum aluno descubra que a educação é um achado para sua libertação”; aceitam a condição de homem-objeto de seus alunos, anulando-lhes a capacidade de mudar as condições “postas” em sua vida, pois sua história já foi definida, delimitada.

E a capacidade de criar e recriar dos alunos - sujeitos de sua história? Será que todos são “animais adestrados” (como disse uma das professoras)? Será que a tentativa de “adestrá-los” é garantia de que o serão?

Quando pergunto ao Carlos como ele chegou a tais reflexões, ele responde que seguindo os “moldes”. Os “moldes” ou o “adestramento” não impediram que ele – sujeito de sua história – transpusesse estas condições “postas”.

Nos encontros seguintes, como nos alertou Sofia, procuramos nos atentar a outros “modos de fazer”, buscando o que é possível fazer no cenário que está aí.

4.3.2. Segundo encontro

O texto: *Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra* (Professora sim tia não, 2003)

O propósito: trazer questões sobre a leitura de mundo no desocultar da realidade.

A epígrafe:

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2003, p.33)

A pesquisadora:

Discutiu-se bastante a “ditadura do vestibular”. Os professores disseram que muitos alunos de escolas particulares estudam por causa dos vestibulares, formando-se como “máquinas de resolver exercícios”. Dizem que o mesmo conteúdismo não é tão frequente na escola pública. [...] Os professores se queixam de muitos problemas, mas também buscam outros “modos de fazer”, novas possibilidades... Conversamos sobre as redes sociais [...] (Caderno de registros, 03.05.2011)

As vozes:

Rosa (Diálogo gravado, 03.05.2011): A escola pública está formando mão de obra [...] quando ele chega no terceiro ano do ensino médio ou a partir do segundo, ele tem que pensar “eu vou trabalhar, eu tenho que escolher um caminho” ou ele vai partir para a escola técnica que ele pode fazer em paralelo, né? E ... A base da escola pública é mão de obra, mas não qualificada.

Vitória (Diálogo gravado, 03.05.2011): Porque numa escola particular, aí do ensino médio, os alunos são adestrados pra isto [vestibular], pouco importa que você não vai prestar. Você vai aprender isso porque vai cair no vestibular. Aí sim você vê um sentido ali. Porque o aluno sabe que tem que aprender aquilo porque vai cair no vestibular. Mas na escola pública, o aluno não tem, ele não é adestrado para isso, ele não é influenciado pra isso. É muito difícil, né?

Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): Eu vejo que a gente tenta adestrar, não que consiga. E aí por isso, porque tem mais liberdade, porque ele não tem ninguém cutucando você nas costas dizendo: “e o conteúdo” [...] Aí a gente tem mais liberdade pra respeitar isso deles assim e tentar fazer a coisa mais coerente, conforme o que cada um acha. Tanto que é muita liberdade na escola pública. Tem professor que até hoje, se você chegar na sala, ele tá sentado e o aluno passando ponto na lousa. Não tem uma cobrança. Aí vai de cada um. Ehhh... Não é rígido, realmente, como numa escola particular. Mas eu vejo que é bastante conteudista. Esta proposta nova do governo, a dos

caderninhos, ela saiu bastante do conteúdo, ela tirou bastante. Em certo ponto, é até bonito o que eles tentam fazer. Só que ainda está em cima de um conteúdo ... que ao meu ver, eu tô falando da minha área, assim... que eu acho desnecessário. Não seria interessante para eles.

Sofia (Diálogo gravado, 03.05.2011): Porque é uma liberdade que beira quase a ... ehh... quase a várzea²³. Sabe? Quase um processo de *varzeamento*. Não sei nem dizer a palavra, mas eh... Porque, é isto, é tão livre, tão solto, que você faz o que você quiser. Então, você pode tanto fazer coisas incríveis, como você pode fazer nada. Sabe? Como professores que chegam lá, sentam e só passam na lousa, sentam e, tipo, “Ok. Vocês que se matam”. Mas é isto aí. Tá na lousa o conteúdo. E eu senti muito isto na escola. Eu comecei a dar aula, fiquei três meses, ninguém veio me perguntar absolutamente nada. Sabe? Tipo... “Como estão suas aulas?” Como? Nenhuma coordenadora ou nenhuma diretora. [...] É muito solto! Sabe? Porque... E ao mesmo tempo não é uma anarquia ao ponto de, tipo, beleza, vamos cada um fazer a sua..., sei lá, delimitar o seu espaço, a liberdade até onde vai a do outro, sabe? Porque, ao mesmo tempo, que isto é livre com o professor, a gente tem muitas amarras, todos os caderninhos, as presenças... Vai no banheiro, escreve o nome.

Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): Só complementando... Essa licenciatura aí, ela diminuiu muito depois que veio o caderninho, a proposta do governo. Porque professor que não tava fazendo nada, ele teve... E aí, os coordenadores começaram a cobrar de certa forma: “E aí meu, o caderninho tem que andar. A supervisora tá em cima.” Então começou a diminuir isso daí. Bastante até.



Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): Então, cria-se um discurso. Uma baixada. E vamo aí. Vamos empurrando desse jeito [tom de ironia]... Tá indo

²³ Várzea, neste caso, de modo informal, refere-se a bagunça, descaso.

muito bem pra quem interessa. Não pra molecada. Não pro desenvolvimento deles.

Vitória (Diálogo gravado, 03.05.2011): Os índices da educação, gente, joga os índices de IDH lá em cima.



Sofia (Diálogo gravado, 03.05.2011): O caderninho, eu acho que ele cai como uma luva pro professor, pra situação do professor. Porque, é isto, é um caderninho... É prático, sabe? Tá pronto. “Bom... o que eu preciso dar hoje? Ok... Aqui! Situação de Aprendizagem... Três aulas... Tá! Estes pontos, esses exercícios e pronto.”

Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): E o caderninho do professor até ensina você como dar aula. “Oh, fala isto! Fala daquilo!” Você praticamente não tem que pensar. [...] “Oh! Faz assim porque até agora você só fez porcaria. Faz assim!” Esse governo do PSDB, eles, realmente, acreditam que a culpa da educação é do professor. O aluno não aprende porque o professor não quer ensinar. A partir do momento que o professor quiser ensinar, eles vão aprender. E o caderninho veio muito com isso, com essa mentalidade de tirar nossa autonomia em sala de aula. Isso foi muito questionado.

Tamie (Diálogo gravado, 03.05.2011): Mas como, por exemplo, você lida na sua aula? Você se restringe só ao caderninho? Só ao que eles pedem para que você faça?

Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): Não! Tanto que eu tenho que desenvolver quatro caderninhos e eu só consigo desenvolver dois ao longo do ano. E eu não me proponho a desenvolver mais. Porque, assim, eu acho que eles estão muito ralos, os caderninhos. Não vai ficar com o aluno. Então eu pego aquele assunto e aprofundo mais, trago mais exemplos, vídeo e exercícios. Eu aprofundo mais todos os temas que tem lá. Então eu acabo só desenvolvendo dois dos caderninhos.

Tamie (Diálogo gravado, 03.05.2011): E alguém lhe cobra, em termos de coordenação?

Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): Já vieram me chamar, mas eu falei: Não vou fazer! Eu não vou fazer! Tem que ter argumento. “É mesmo? Então me mostra como eles vão aprender isto? Você vem me pressionar com SARESP, você vem me falar isto. Então me fala, se você me mostrar eu faço!” A gente teve uma reunião ano passado. Eu estou dando aula na EJA, de matemática também. Aí eles queriam que a gente usasse esse caderninho do ensino médio com o pessoal da EJA que, por vezes, não sabe nem fazer conta de mais, não sabe colocar unidade em baixo de unidade. Aí a gente foi receber uma capacitação. Eh ... Pra saber como a gente vai organizar a EJA. Aí capacitação, um monte de professor de matemática, aí a mulher lá começou a falar: “vocês estão vendo... vocês cortam isso daqui, dão isso daqui.” Aí eu levantei a mão e disse: Olha! Eu entendo o que você está falando, mas eu não vou fazer nada disso. Nada disso! Aí ela olhou assim... Eu até assustei porque, normalmente o que é da Delegacia de Ensino, é tudo por base do medo. Todo mundo segue as regras para não levar comida²⁴. E ela falou assim: “Por quê?” Meus alunos não tem a menor noção disso. Como você quer ensinar progressão aritmética e geométrica? Ou equações? Eles não sabem nem isolar uma variável. Aí o pessoal começou a falar: “É!”, “É que meu aluno...” e cada um começou a falar do problema que tem. Aí a mulher falou assim: “Óh! Você está correto. Você tem todos os argumentos para justificar, mas ó... pode continuar fazendo, mas anote tudo em diário. Anota tudo isso daí no diário. Porque é uma documentação que você tem, caso alguém queira vir...” Ela foi muito coerente. Eu não esperava isso dela, porque tudo que vem da delegacia de ensino é de cima para baixo e segue! Aí na escola eu já conversei com a diretora, e disse do caderninho. A coordenadora também aceitou.

Sofia (Diálogo gravado, 03.05.2011): Bom saber!

Carlos (Diálogo gravado, 03.05.2011): Mas tem que saber argumentar!

²⁴ Comida, neste sentido, refere-se a bronca.



Alberto (Produção escrita, 03.05.2011): Mesmo com a pouca experiência que tenho no ensinar a ler, o que mais penso e me preocupa é se não estou enchendo a cabeça das pessoas com falas minhas, com interpretações minhas... Busco – e nesta busca constrói-se uma luta mesmo – em minha prática deixar o maior espaço possível para fala, para imaginação.



Carlos (Produção escrita, 03.05.2011): [refere-se ao mesmo trecho destacado na epígrafe] Quanto à parte do arriscar-se e aventurar-se nessa compreensão do objeto, creio que não exista, pois no modelo atual de escola, não existe espaço nem intenção de deixar alguém arriscar-se ou aventurar-se.

Comentário:

Para os professores, tanto as escolas públicas como as escolas particulares, preocupam-se, majoritariamente, com a leitura da palavra com vistas aos conhecimentos exigidos em exames de avaliação e vestibulares. “Transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei.” (FREIRE, 2003, p.33) E deixam, de lado, a leitura do mundo. Também dizem que escolas particulares são mais conteudistas e a escola pública mais licenciosa. Porém, ambas não dão garantia de que seus alunos desocultaram a realidade percebendo “suas relações com outros objetos”.

Carlos, em sua produção escrita, afirmou que “[...] no modelo atual de escola, não existe espaço nem intenção de deixar alguém arriscar-se ou aventurar-se.” E, durante o encontro, reconheceu que: “a gente tenta adestrar, não que consiga”. Nesse sentido, mesmo que a escola não tenha a intenção de deixar ninguém se arriscar e se aventurar, não há como impedir que isto aconteça, pois nem todos aceitam os espaços dados pela escola.

Queixam-se das condições de trabalho, dentre elas, a licenciosidade da escola. “Então você pode tanto fazer coisas incríveis, como você pode fazer nada.”

Esta licenciosidade que vem acompanhada de algumas dificuldades, acaba também por “abrir mão” de controlar rigidamente alguns espaços, que podem ser “aproveitados”, desde que com compromisso, como espaços de libertação.

4.3.3. Terceiro encontro

O texto: *Contra o medo* (Sobre educação, 1982)

O propósito: discutirmos nosso medo de arriscar, nosso medo do desconhecido, do não programado; nosso medo da liberdade.

A epígrafe:

Para mim, quanto mais autoritário é o educador, mais medo tem de arriscar-se. No fundo, o medo é de perguntar, o medo de conhecer, o medo de desvelar está ao lado do medo do risco. É o medo da liberdade, também, na medida mesma em que a liberdade implica risco, em que a liberdade demanda conhecimento, em que a liberdade exige aventura. É o medo de assumir a responsabilidade. Ora, é impossível conhecer sem assumir a responsabilidade de conhecer, não? (FREIRE, 1982, p.89-90)

A pesquisadora:

Os professores disseram que os alunos não têm consciência da importância da educação, que não sabem o que ela pode lhes proporcionar... Os alunos não tem o hábito de estudar em casa e que só estudam para fazer provas. Carlos nos disse que já fez uma pesquisa com diferentes salas perguntando se alguém já havia estudado pelo menos quatro horas seguidas em casa, nenhum aluno levantou a mão. Então, perguntou se alguém já havia estudado pelo menos duas horas seguidas, alguns poucos alunos levantaram a mão confirmando a pergunta. [...] Ele também nos contou que tem muitas ideias na cabeça e que tem até um esboço sobre uma escola perfeita... se não precisasse ensinar física aos alunos, trabalharia com filmes, documentário,

música, cultura... Trataria em suas aula sobre questões mais voltadas às necessidades cotidianos dos alunos. [...] (Caderno de registros, 10.05.2011)

As vozes:

Tamie (Diálogo gravado, 10.05.2011): Vocês já precisaram, algum de vocês precisou falar pros alunos que não sabem? “este tema não domino” ou “não conheço, vou pesquisar e trago num momento seguinte”?

Carlos (Diálogo gravado, 10.05.2011): Já! Nossa! Eles chegam com umas perguntas que eu falo: como foram pensar nisto? Aí eu falo que não sei e na semana que vem eu trago. Aí eu levo.

Tamie (Diálogo gravado, 10.05.2011): E você se sente à vontade em fazer isto?

Carlos (Diálogo gravado, 10.05.2011): Sim, mas na hora que ele pergunta, eu queria comigo dar um tempo. “Peraí, deixe eu pensar!” Ficar pensando pra tentar formular, mas não tem este tempo, assim. Aí eu fico incomodado. Aí aquilo fica coçando. E eu falo: depois eu trago, não sei mesmo... Por vezes eles mostram coisas novas...



Carlos (Produção escrita, 10.05.2011): Essa é uma briga interna diária. A de ser humilde e saber que, por vezes, me falta conteúdo. Tento me arriscar em sala de aula na medida em que tento dar maior liberdade de questionamento e expressão em sala de aula.

Percebo que por mais que eu já tenha explanado um mesmo ponto da matéria por várias vezes, a cada vez que retomo, aprendo uma nova maneira de ver o mesmo ponto. O olhar e perguntas dos alunos me ajudam muito com isto.

Ao mesmo tempo sofremos a pressão de sermos uma máquina de dar respostas “certas” em um tempo determinado. Essa pressão vem tanto dos alunos como da escola e sociedade. Devido ao sistema capitalista seguimos cada vez mais o “tempo da máquina” e não respeitamos o “tempo do homem”,

o que dificulta muito o aprimoramento dessa humildade e da substituição da cultura do erro.



Carlos (Diálogo gravado, 10.05.2011): Gente no papel é lindo! Eu estava aqui [UNESP] conversando com um professor da matemática, aí a gente ia fazer uma crítica do PCN, aí eu não tinha lido, não tinha saco! Aí eu falei: Tá bom, vamos ler o PCN. Eu já fui com faca e o revolver nele. Aí eu ia lendo, lendo... Oh, é maravilhoso o PCN. Eu fiquei bobo, caramba. Não tem o que tacar pedra, ele é maravilhoso, mas é um papel. Nossa! Não tem nada a ver.

Vitória (Diálogo gravado, 10.05.2011): Igual à constituição.



Vitória (Produção escrita, 10.05.2011): Na verdade, nós, professores, somos vítimas dessa programação planejada por aqueles que não são educadores, atualmente, cada vez mais. Quando nos propomos a fazer uma análise atenta e crítica sobre as nossas condições subjetivas (de formação) e objetivas (de trabalho) diante da realidade escolar, percebemos que somos tão vítimas quanto os alunos, desse tipo de organização escolar. Claro que, com mais condições de compreender esse processo e lutar pela transformação radical dessa estrutura.

A escola é uma instituição burocratizada que tenta funcionar, “andar no trilho” conforme “recomendado” pelas diretrizes internacionais, não consta na cartilha que ela pode agir de acordo com o contexto e necessidades da comunidade que a frequenta, ela será avaliada pelo nosso Estado avaliador, ela precisa contribuir para aumentar os índices, custe o que custar e, às vezes, custa a humanização que é interrompida.

Resta-nos ser um “professor-problema, mas enquanto problema político para uma administração antipopular.” (FREIRE, 1982, p.98 e 99).



Carlos (Produção escrita, 10.05.2011): Não vejo como mudar essa situação tendo em vista a quantidade de alunos por sala e o choque de diferenças entre o que eu tenho que fazer e o que eles esperam.



Sofia (Produção escrita, 10.05.2011): Será que faço diferença? Será que desoculto alguma realidade para os alunos? Será que estamos atingindo nossos objetivos? Nossas ideologias?

“Nada se perde. Tudo se transforma.” Espero poder contribuir para a transformação da sociedade. Da educação. Para a transformação das vidas desses jovens. Tão jovens quanto fui um dia. E não serei mais.



Carlos (Produção escrita, 10.05.2011): A escola até que compreende por vezes a situação dos alunos, mas estamos de mãos atadas pelo medo. Os padrões governantes não estão muito interessados em resolver essa situação. Então tudo na escola funciona na base do medo. De cima para baixo. Sem muitos recursos necessários. Seguindo o “tempo da máquina”. Tendo lido isso agora percebo. É. Vivemos a escola do medo, da mecanização, da destruição da criatividade, onde tentamos por vezes amenizar isso e de certa forma conseguimos resultados “bons” com isso. Mas resultados que estão longe de estarem construindo a forma de educação que o texto esta apresentando.

[Carlos também transcreve o seguinte trecho do texto em sua produção escrita e comenta:]

Esse é um chamamento que faço aos educadores que nos leiam amanhã: cumpramos o nosso dever de desocultadores da realidade e assumamos o papel de “problemas”. (FREIRE, 1982, p.99)

ATÉ O FIM o/ [25]

²⁵ Representação feita pelo próprio professor na produção escrita (numa linguagem informal da internet , remete

Comentário:

Nas falas dos professores, há desejo, amor, compromisso e também medo. Medo de sair dos trilhos, medo da incerteza, medo que imobiliza.

“Será que faço diferença? Será que desoculto alguma realidade para os alunos? Será que estamos atingindo nossos objetivos? Nossas ideologias?”

“Não vejo como mudar essa situação tendo em vista a quantidade de alunos por sala e o choque de diferenças entre o que eu tenho que fazer e o que eles esperam.”

Há o medo que envolve os mitos construídos sob a figura do professor, professor como “máquina de dar respostas certas”, professor como “vítima da programação planejada por aqueles que não são educadores”.

Mesmo que os professores não tenham problemas em dizer a seus alunos que não conhece determinado assunto, há uma pressão que “vem tanto dos alunos como da escola e sociedade” para que ele tenha a resposta na ponta da língua. Mas o pensamento não se dá desta maneira, é preciso parar e pensar, e, como disse Carlos, não há este tempo.

No entanto, mesmo que haja medo, também há esperança quando não aceitam o mito de sua figura como inexorável, quando se incomodam e buscam brechas, quando se colocam como “professores-problemas”. Um vislumbre de liberdade, talvez.

4.3.4. Quarto encontro

O texto: *O processo de libertação* (Cartas a Cristina, 2003)

O propósito: pensarmos sobre as questões da “natureza humana que, social e historicamente, se tornou *vocacionada ao ser mais.*”

A epígrafe:

O gosto da liberdade, o amor à vida, que me faz temer perdê-la, o amor à vida, que me situa num permanente movimento de busca, de incessante procura do SER MAIS, como *possibilidade*, jamais como *sina* ou *fado*, constituem ou vieram constituindo social e historicamente a *natureza humana*. (FREIRE, 2003, p.213)

A pesquisadora:

Hoje o encontro esteve mais esvaziado, estavam presentes eu, a Vitória, a Sofia e a Rosa, o que proporcionou um toque mais intimista; porém perdemos um pouco da diversidade do grupo na discussão. [...] Me preocupa um pouco o êxodo dos professores, mas parece que é assim mesmo. As professoras Pamela e Cláudia não vieram mais [...] (Caderno de registros, 17.05.2011)

As vozes:

Vitória (Diálogo gravado, 17.05.2011): Mas é que nem como você falou. Eles [alunos] não sabem que não são livres. Quem vai falar pra eles que eles não são livres?

Tamie (Diálogo gravado, 17.05.2011): Nós professores!

Vitória (Diálogo gravado, 17.05.2011): Aí que está! Nós professores, na grande maioria... não temos esta consciência, percepção. E as coisas estão postas de tal maneira que cada vez mais as pessoas são mal formadas. Deformados em seus cursos, cada vez mais. Tá muito gritante. Tá muito mais fácil de entrar num curso superior, mas você sai deformado. Você não tem esta percepção. E você vai entrar na sala de aula e vai fazer parte de todo este sistema e não vai conseguir perceber isto para tentar uma transformação, pra tentar este processo de libertação.

Carlos (Produção escrita, 17.05.2011): Reconheço essa incoerência [refere-se ao trecho destacado na p.209] na violência e na ditadura que exerço por vezes na sala de aula. Mas, com as condições de trabalho que temos, não vejo muita alternativa. É muito difícil controlar 45 alunos em sala de aula, onde a maioria não está interessada (e com certa razão) no conteúdo que tenho que desenvolver. Imagino N alternativas mas para isso a estrutura da escola deveria ser outra. O que acabaria influenciando na estrutura da sociedade.



Perguntei a elas em que momentos desenvolvem o processo de libertação com os alunos.

Vitória (Diálogo gravado, 17.05.2011): Que nem... Levar alguma música relacionada ao conteúdo e fazer com que eles reflitam sobre as condições que estão postas aí na realidade. Que eles questionem um pouco, que pensem sobre isso. É o modo que eu vejo como um processo de libertação.

Rosa (Diálogo gravado, 17.05.2011): Tem que ser uma coisa colocada aos poucos. Você levar uma frase ou mesmo uma notícia que você vê e colocar para eles discutirem, falarem sobre aquilo, a opinião deles. Não é o medo de dizer este não quer, aquele não quer ou alguém pensa. Não. É o que você pensa. É o que você acha. O que você viveria diante disso, daquilo. Acho que aí há um meio de você conseguir que no fundo eles comecem a ser críticos e comecem a se libertar das próprias ideias.

Sofia (Diálogo gravado, 17.05.2011): Eu acho que é o diálogo. Estava escrevendo aqui... O diálogo liberta. É a instância mais afetiva para que o processo da libertação seja elaborado. Através do diálogo é possível perceber que há um outro. E que muitos outros existem em nós. Descobrimos que há liberdade a partir de um outro. Outro sujeito. Outras realidades. Limites. Fronteiras.

Eu acho que é isto. Eu sinto que eu tenho mais voz, assim, mais... talvez que

eu consiga trabalhar mais esse processo de libertação quando eu converso com eles mesmo, assim... Sabe? Porque, às vezes, até lá na frente, você consegue fazer umas coisas mais polêmicas e discutir alguns aspectos. Mas quando, eu acho, é quando está você e o aluno, você e um grupo, sabe? É quando você consegue dar ideia neles. Quando eles vêm, hoje de manhã mesmo, aí vem... encontra uns que são de outra turma que você não vai trabalhar. “E aí sora?...” Eu acho que é nestes momentos. Eu acho, porque é quando quebra, sabe? Quando quebra essa coisa de professor e aluno [gesticula o braço indicando de cima para baixo]. A hierarquia... Você não consegue conversar com trinta, com quarenta, sabe? Você fica ali... Você tá preso também ao conteúdo e tudo mais. Tento fazer de outra forma, mas acho que é na conversa. Foram os momentos que eu vi que eu mais fiquei feliz, que eu tive um retorno, foi quando eu consegui conversar com eles, quando a gente trabalha em grupo. Aí eu vou nos grupos e pergunto mesmo. Como que é? O que você acha disso? Por quê? Não sei o que? Aí eu vou cutucando, assim. Sabe? Eu acho que é o diálogo. Mas que é difícil também. A gente tem que passar o conteúdo. Não dá pra ficar só conversando com os moleques.



Sofia (Produção escrita, 17.05.2011): Sou livre? Tenho liberdade para exercer minha profissão? Em partes. Existe um protocolo a ser cumprido. Uma estrutura a ser seguida. Mas a aula é sua. Como ter liberdade na sala de aula? Como libertá-los? Desocultando a realidade que nos cerca?



Vitória (Produção escrita, 17.05.2011): Em poucas palavras, compreendo que, nós, professores devemos utilizar nossas ferramentas – autoridade, capacidade de influenciar ou potencializar opiniões, capacidade de ser professor-problema - para a “criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática.” (FREIRE, 2003, p.

208). Tornar possível o processo de libertação exige constante movimento de busca, incessante procura pelo SER MAIS.

Comentário:

Os professores dizem que vivenciam o duelo entre seu desejo de contribuir no processo de libertação de seus alunos e o controle, a padronização, o “adestramento” que orienta a prática escolar. “Você não consegue conversar com trinta, com quarenta, sabe? Você fica ali... Você tá preso também ao conteúdo e tudo mais.” E neste duelo, os professores são capazes de reconhecer que acabam sendo incoerentes com o que acreditam.

Dentre as dificuldades da prática escolar, estes professores continuam tentando, de um modo ou de outro, encontrar espaços que envolvam o processo de libertação de seus alunos por meio da conscientização, da reflexão, do diálogo, no desenvolvimento de sua capacidade de autodeterminar-se e em tantos outros espaços que descobrirem. Pois não aceitam “a concepção mecanicista da história que, negando a história como *possibilidade*, anula[m] a liberdade, a escolha, a decisão, a opção e termina[m] por negar a própria vida.” (FREIRE, 2003, p.214)

4.3.5. Quinto encontro

O texto: *Práxis da libertação* (Conscientização, 1980)

O propósito: tratar sobre nossa necessidade da libertação a partir de três palavras-chaves que traz o texto: opressão, dependência e marginalidade.

A epígrafe:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade de libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os

oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade. Mas quase sempre, durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “subopressores”. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade. (FREIRE, 1980, p.57)

A pesquisadora:

Ontem à noite estava um pouco receosa e ansiosa quanto a quem estaria presente neste encontro. Felizmente os professores assíduos não faltaram, o que me tranquilizou bastante. Perguntei aos professores, no início do encontro, o que acharam do texto, se o acharam muito longo e cansativo. Ninguém se queixou; confirmaram que era um pouco mais longo que de costume, mas que a leitura fluiu bem. Eu também não achei cansativo. [...] Carlos disse que gostaria de romper com os moldes da escola, perguntando aos alunos o que eles gostariam de fazer, o que gostariam de saber. Falamos novamente sobre as redes sociais como possibilidades de transformação. [...] A discussão do encontro foi muito boa e acabamos até excedendo 20 minutos. [...] (Caderno de registros, 24.05.2011)²⁶

As vozes:

Clarice (Produção escrita, 24.05.2011): Acredito que o professor tem uma posição privilegiada para dar ferramentas para munir os oprimidos, os que ainda não percebem o quanto foram excluídos, para que esses possam ir se descobrindo como parte dessa sociedade e não como plateia da mesma. É esse sentimento que tenho ao preparar uma atividade ou iniciar uma conversa com os educandos.



²⁶ Após o encontro, eu, Carlos e Alberto continuamos conversando. (Apêndice E).

Carlos (Diálogo gravado, 24.05.2011): Ele [Paulo Freire] é muito categórico. Ele afirma muito, assim, eu acho, pra passar essa ideia. Mas não que seja fácil. É uma briga diária nossa pra tentar este ser mais, este novo homem. Não vai ser uma coisa do nada, que vai acontecer ou que já venha pronto. Este próprio questionamento é difícil. Lendo este texto, eu ficava: Caramba... Tem muita coisa que a gente tem que se repensar, que melhorar.

Alberto (Diálogo gravado, 24.05.2011): Melhorar primeiro eu.



Carlos (Produção escrita, 24.05.2011): Um redemoinho de lembranças no momento. Percebo a existência de uma certa opressão em minhas aulas, ao mesmo tempo em que convive com a tentativa de criação de espaço para o questionamento dessa opressão. Preciso usar de autoridade na sala de aula para direcioná-los para esse questionamento. Mas ao mesmo tempo estou usando a ferramenta dos opressores. Vem-me à cabeça que a escola perfeita para vencer a contradição do oprimido seria semelhante à Summerhill. Mas libertaríamos por um lado e aprisionaríamos por outro. Gostaria de não ter medo e insegurança para chutar toda a estrutura da escola e começar algo novo. Mas funcionaria da mesma forma. Libertaria-me por um lado e me aprisionaria por outro.



Vitória (Produção escrita, 24.05.2011): Cara, esses trechos foram muito esclarecedores para mim. É isso mesmo, a grande maioria das pessoas não faz essa reflexão, é sempre a busca pela superação de algo, pelo desenvolvimento, mas sempre com vistas àquilo que está posto como o ideal a ser alcançado, atingido, quase nunca a busca pelo “ser-para-si-mesmo”.



Carlos (Produção escrita, 24.05.2011): Frente à questão do analfabetismo colocada nas páginas 74 e 75, vejo que estamos alfabetizando os jovens utilizando a alfabetização como um presente e não como um esforço para alcançar a liberdade. Para que isto não aconteça mais, deveríamos adotar como objeto de estudo, a ser ensinado, as dúvidas dos alunos e não as matérias que temos em nosso currículo. Por mais que seja rico, se interligue e que nós tenhamos vindo da aplicação desse currículo, existe um fora da lei [aquele que não se enquadra nos padrões] quase que invisível por trás disso. Nós direcionamos os alunos a seguirem um caminho e estes vão se acostumar a alguém lhes direcionar o caminho. Não que isso não possa ser transformado durante a vida, mas é um caminho bem difícil. O ideal seria termos uma educação onde os objetos de estudo fossem as curiosidades e dúvidas dos estudantes. E respeitando sua diversidade e seu tempo de aprender.



Sofia (Diálogo gravado, 24.05.2011): Eu não consigo ainda ver mudança. Não consigo, mas tomara que ela esteja acontecendo.

Tamie (Diálogo gravado, 24.05.2011): Mas você não acha que muda seus alunos neste período que você está com eles, do começo do ano até agora? Será que você não muda nada?

Sofia (Diálogo gravado, 24.05.2011): Acho que é muita coisa achar que muda, sabe? Você difundi algumas ideias, mas mudar... Acho que não.

Tamie (Diálogo gravado, 24.05.2011): Eles já te mudaram?

Sofia (Diálogo gravado, 24.05.2011): Já me mudaram [risos] ... É... Pensando por este lado...



Sofia (Diálogo gravado, 24.05.2011): [comentava sobre outros modos de

organização social, referindo-se a povos indígenas que não tem um poder centralizado] Mas, de fato, principalmente a história ocidental, é marcada por essas conquistas. Porque essas sociedades foram suprimidas, o que restou de comunidades indígenas? Pouquíssima coisa.

Vitória (Diálogo gravado, 24.05.2011): Mas eu acho que nessas sociedades não tinha o conceito da terra ser objeto de posse, o que faz uma grande diferença.

Sofia (Diálogo gravado, 24.05.2011): Mas é isto, fica parecendo que é do ser humano. Mas também existem outras formas que o ser humano já se organiza. E acho que é até uma estratégia também da gente não conhecer estas outras formas, até pra gente ficar reafirmando que não tem jeito, que é biológico a competição. Que é uma forma de naturalizar. “É instinto!” Às vezes, eu também acho isso, mas a gente pensa tanto...

Comentário:

Nesse “modelo de humanidade”, por diversas vezes, acabamos sendo contraditórios com nossas próprias ideias e nosso compromisso, mesmo que bem intencionados. Mesmo que lutando para que os alunos se aceitem “como parte dessa sociedade e não como plateia da mesma”.

Os professores contam que, a partir de reflexões sobre a leitura, percebem incoerências em suas práticas que os incomodam. Este incômodo convida-os a se refazerem à medida que se repensam. Reconhecem que essa mudança deva ocorrer primeiramente em si e sabem que, assim como seus alunos, também precisam perder o medo, a dependência do outro, das ideias dos outros e se libertarem.

Segundo Paulo Freire (1980, p.62), “Há, portanto, uma relação necessária entre dependência e ‘cultura do silêncio’. Ser *silencioso* não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz.”

Há momentos em que os professores não veem soluções, sentem-se

imobilizados (“Libertaria-me por um lado e me aprisionaria por outro”); no entanto, também encontram outros “modos de fazer”, mesmo que nem sempre os reconheça como tal (“Já me mudaram [risos] ... É... Pensando por este lado”). Estariam no diálogo a percepção destas mudança em si mesmos? No exercício do diálogo com o outro?

4.3.6. Sexto encontro

O texto: *O compromisso do profissional com a Sociedade* (Educação e mudança, 2010b)

O propósito: o texto diz que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”, nesse sentido, pensamos se podemos assumir um ato comprometido.

A epígrafe:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. (FREIRE, 2010b, p.16)

A pesquisadora:

Tenho a impressão que a noite anterior eu dormi melhor. Acho que estava mais tranquila quanto ao curso, até dei uma rolada gostosa na cama antes de me levantar, afinal a manhã estava muito fria. Pedalando rumo ao nosso VI encontro, pude sentir o vento gelado no rosto e os dedos da mão congelando. Peguei a câmera e o tripé no Departamento de Educação, como de costume, e segui para a sala 32 do IB. Montei o equipamento, dispus as cadeiras e mesas em círculo e me sentei retirando o texto que seria discutido da pasta. Retomei alguns destaques que fizera durante a leitura até que escuto uma

bicicleta parar; fico ansiosa para saber quem é. O pessoal foi chegando aos poucos e se sentando, é engraçado como as pessoas costumam se sentar nos mesmos lugares. Nem todos foram, mas os professores assíduos estavam lá. [...] Perguntei, no final do encontro, se o compromisso profissional deles convergia ou era coerente com o seu compromisso como homem-sujeito. Todos disseram que seus compromissos profissionais são coerentes com os seus compromissos como sujeitos. Resposta que eu suspeitava de um público tão atarefado que acorda cedo neste inverno e que, sobretudo, acredita e gosta do que faz e vê, na educação, sua luta. [...] (Caderno de registros, 31.05.2011)

As vozes:

Maria (Produção escrita, 31.05.2011): “Quem pode comprometer-se?” Todos podem. Mas essa é, sem dúvida, uma tarefa difícil, pois exige que nos enxerguemos no mundo e que necessariamente capturemos seu movimento. [...] Ser comprometido, ser coerente é sempre um esforço, uma tarefa a se atingir. Enquanto professores, essa tarefa exige necessariamente o conhecimento da realidade e o comprometimento em transformá-la.



Carlos (Produção escrita, 31.05.2011): Para o momento em que estou inserido, isso [trecho destacado na leitura] me tocou profundamente. Vou falar como poderíamos fazer para desenvolver esse pensamento autêntico. Ao invés de direcionarmos os alunos para seguirem a matéria do currículo, poderíamos nos deixar guiar pelas dúvidas e vontades dos alunos e a partir disso mostrarmos o que, do currículo, existe nessas dúvidas e vontades. O aluno aprenderia a pensar por si e ao mesmo tempo aprenderia como tirar suas dúvidas, associando-as às diversas ferramentas existentes no currículo ao redor das dúvidas.



Carlos (Diálogo gravado, 31.05.2011): O pessoal chega e fala assim: “eu vou ser professor.” E eu falo, meu, você pensou bem? Você já sabe o que vai ter que enfrentar? Você sabe o quanto se ganha? Você sabe o que é uma sala de aula? Pensa bem, porque se for pra entrar, seja bem vindo, você vai tá do meu lado, mas, se não for pra entrar com garra, se não for pra mudar, não entra. Porque você vai ter dor de cabeça, não vai ganhar nada. Eu falo pra todo mundo, você quer ser professor, esqueça reconhecimento e remuneração. Esqueça. Vá pelo compromisso.



Sofia (Produção escrita, 31.05.2011): Ousar. É preciso avançar com a inovação.



Tamie (Diálogo gravado, 31.05.2011): Vocês acham que o compromisso de vocês, enquanto homem, ele converge ou é coerente ao compromisso profissional?

Carlos (Diálogo gravado, 31.05.2011): Eu tento ao máximo pelo menos. E eu acho que é por isto que eu vivo em choque em sala de aula. E é choque! Eu entro numas incoerências que eu falo “Putz, olha o que fiz hoje”. Tô em choque. Mas é isto, eu quero ser o que eu sou; cara, o que eu acredito que é bom pra mim e pros outros. Não quero vestir uma roupa de professor ao entrar na sala de aula. Eu mesmo ando com a calça caída.

Tamie (Diálogo gravado, 31.05.2011): Mas você fere seus ideais por causa da sua profissão? Sua condição de profissional faz com que você tenha que abrir mão?

Carlos (Diálogo gravado, 31.05.2011): Sim, totalmente, porque não era o que eu gostaria de estar fazendo em sala de aula. É o que eu tô falando, por vez.

Eles não têm que tá vendo Física agora. Deveriam estar desenvolvendo outras coisas antes de ver Física. Eu queria tá ensinando Física para quem quer. E com a essa molecada... Não quer? Então tá! Eu queria tá trabalhando com essa molecada, “o que vocês querem falar?” “Olha, eu tenho um monte de coisas pra trocar com vocês, eu tenho filmes, livros pra indicar, a gente pode fazer passeios, vamos conversar, eu queria ouvir de vocês, eu queria saber de cada um.” Eu queria muito tá fazendo isto, mas eu não posso.

Tamie (Diálogo gravado, 31.05.2011): O que te impede?

Carlos (Diálogo gravado, 31.05.2011): Eu me impeço. Eu me impeço, mas acima de mim há uma estrutura [da instituição de ensino]. Eu também não quero falhar com a estrutura, eu vejo que não dá pra rasgar. Se eu sentisse esta liberdade, o que desse, eu faria. Que nem, nos primeiros cinco anos que eu dava aula, eu era muito mais Summerhill, muito mais liberdade. “Óh, presta atenção quem quer, quem não quer fica de boa, só não joga baralho, não sei o que... que a diretora entra. E ficava. Um monte de gente não fazia nada. Aí eu ia nos grupos, tirava as dúvidas, eu não explicava matéria na lousa. [...] Eu tinha vários níveis na sala de aprendizagem. Aí eu vejo, é que eu sentia isto convicto. Eu fazia de coração aberto e sem peso nas costas, mas se eu já fosse fazer isto hoje, eu ia ficar: “mas eu quero ajudar meu aluno a ir a mais, a entrar no vestibular, que ele questione tudo isto que eu quero que ele questione.” Pelo menos ele vai ter uma ferramenta a mais. Eu já não conseguiria fazer isto hoje. Por mim. As coisas vão mudando. Mas eu tô neste choque.

Maria (Diálogo gravado, 31.05.2011): Mas sabe por que a gente não quebra? Porque a gente acredita nisso. O conhecimento não é uma ferramenta? Não é por isso que a gente estuda o Paulo Freire?

Carlos (Diálogo gravado, 31.05.2011): Eu acredito de uma certa forma porque eu vim disso e hoje que tô questionando e tentando. Só que ao mesmo tempo, a gente está enjaulando também. Deveria ter uma ruptura total. Não, chega! Acabou Física galera! Hoje vai ser isso. O dia que romper, aí vai de

outra maneira mesmo. Mas estamos construindo, não estamos? Eu acho que a gente tá construindo de alguma maneira. Eu vejo um positivo aí, o dia que eu não ver mais, aí certeza que eu vou mudar. Do mesmo jeito que não via mais positivo naquilo e mudei. [...] Eu tô mudando junto. Assim, a coisa que eu mais estou fazendo hoje, é um exercício diário: me permitir errar; tudo que eu permito aos meus alunos, eu me permitir. Eu tenho muito certo e errado dentro de mim, muito julgamento. Eu quero quebrar eles, eu me permito. Então, dentro disso que você falou, sim, eu acho que está convergindo isso, o homem com o profissional. Mas não está ainda. E, por vezes, vem de um jeito que até é oposto, mas eu me permito nadar nisso pra ver.

Rosa (Diálogo gravado, 31.05.2011): Eu procuro. Eu sempre sou eu, eu nunca sou o eu diferente. Eu sou a mesma lá na escola, a mesma fora. Não muda muito, minha cabeça não é muito boa neste ponto. Mesmo assim eu ainda me cobro. Às vezes a gente dá uns deslizes. Sempre tem o seu lado que passa um pouquinho ou que exagera naquilo que tá falando ou tenta se impor, que é o caso que não há necessidade. Sempre tem que ter a liberdade do outro, né? Nem sempre os meus pensamentos são os mesmos dos outros.

Vitória (Diálogo gravado, 31.05.2011): Eu tento. Acho que o que vocês dois falaram, é isto, eu não tenho muito o que acrescentar. E eu gosto disso, de estar aqui e a gente trocando ideia. Isto tudo me acrescenta muito. Então, eu percebo que o tempo todo eu estou remodelando uma maneira como eu vou para sala de aula. Principalmente porque eu que estou iniciando. Pra mim é importante, para eu ser a mesma pessoa. Em momentos extravaso, falo palavrão. Mas, eu também sou eu. Eu sou assim no dia a dia.

Sofia (Diálogo gravado, 31.05.2011): Ah, eu acho que eu tento ser compromissada, que nem Paulo Freire fala. Não é só em sala de aula, é em todas... quando eu fui do movimento estudantil aqui do centro acadêmico, o que mais me incomodava era isso, é que as pessoas daí falavam uma coisa e do lado, totalmente, oposto. Criticava um grupo e fazia a mesma coisa com o outro grupo, em outro espaço. Então, eu tento, mas é difícil coerência e eu sofro com isso. Minhas enxaquecas vêm disso. E educação é isso, eu tento

levar para todos os lugares. [...] Não sei se consigo, mas eu tento. Eu tenho que ir, reunião de pais. Tchau.



Sofia (Produção escrita, 31.05.2011): Como é importante refletir sobre o que fazemos. Ainda mais tratando-se de educação. Lidamos diariamente com o conhecimento historicamente produzido. Como não perceber nossa condição de ser histórico? Como negar a realidade cruel que estamos submetidos? Como é possível viver apaticamente com tamanhas evidências de desigualdade e injustiça?

Precisamos acordar. Romper com as ditaduras que ainda reinam. Com uma educação conservadora e moralista. Escola é reflexo da sociedade. Não é espanto estar tão caótica.

Comentário:

Esses professores demonstram e se dizem compromissados. Compromissados porque são capazes de sentir as injustiças do mundo (“Como é possível viver apaticamente com tamanhas evidências de desigualdade e injustiça?”), de compreender as dificuldades e os desejos de seus alunos (“Eles não têm que tá vendo Física agora. Deveriam estar desenvolvendo outras coisas antes de ver Física. Eu queria tá ensinando Física para quem quer.”) e, por isto, são instigados a pensar sobre o mundo com seus alunos, mesmo que estes espaços passem despercebidos ou sejam restritos - no final de uma aula, antes de começá-la, nos corredores... Ao refletir sobre estas questões, os professores se refazem. “Eu percebo que o tempo todo eu estou remodelando uma maneira como eu vou para a sala de aula”. “Do mesmo jeito que não via mais positivo naquilo e mudei. [...] Eu tô mudando junto.”

Sendo “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 2010b, p.16), penso que estes professores são capazes de assumir um ato comprometido e o assumem

em sua prática docente.

Compromisso com seus alunos e consigo mesmos no que concerne à questões de repensar o mundo, e também o “mundo” da educação. Poder-se-ia dizer que por aqui começa uma prática docente, para além de reflexiva, que é atuante em seus propósitos de ser professor/professora, na relação com a sociedade.

4.3.7. Sétimo encontro

O texto: Expor-se ao diálogo (Sobre educação, 1982)

O propósito: trazer discussões sobre a relação dialógica do ato de aprender entre educador-educando.

A epígrafe:

SÉRGIO – Mesmo porque não é possível se implantar uma democracia, uma relação democrática, por exemplo, na área da educação, se o método que se utiliza é autoritário.

PAULO – Pois é, essa é uma das minhas brigas, a da exigência desta coerência: como é que você pode trabalhar no esforço de mobilização e de organização das massas populares – sem as quais uma transformação social real não se dá – para a liberação, usando procedimentos manipuladores, que são os da opressão? Isso não me entra na cabeça, sabes?

Os grupos e partidos políticos que fazem esse jogo matreiro, de cima para baixo, e transam por cima em lugar de transarem por baixo, acho que não têm duração muito longa, não.

O importante para mim, por outro lado, é a educação que está se dando aí no interior dos movimentos sociais, uma educação que a gente não está nem vendo nem pegando.

É exatamente essa a educação nova, que ainda não é reconhecida como tal, e que será sistematizada no momento em que a sociedade mudar. (FREIRE, 1982, p.125-126)

A pesquisadora:

Hoje, tive a impressão que o pessoal estava meio desanimado. Mas creio que isto não se justifique pelo dia frio, foi uma manhã até que quente tendo em vista as manhãs que passaram. Sofia chegou consumida da aula, disse que os alunos não prestaram atenção no filme que passou: “Pro dia nascer feliz”. Além disso, ela também não teve tempo de ler o texto. Carlos disse que, há alguns dias, ocorreu um episódio que o perturbou; ele tem uma turma de alunos que é terrível (ele disse que é sua pior sala) e que na última aula estressou, xingou e disse que não daria mais aulas para eles enquanto os pais dos alunos acompanhados por eles não viessem à escola para conversar. Ficou bastante chateado com a postura que foi levado a tomar. Rosa não pode ler todo o texto, disse que o final de semana foi corrido. [...]
(Caderno de registros, 07.06.2011)

As vozes:

Clarice (Produção escrita, 07.06.2011): Muitas vezes, como professora, busco ser coerente com o discurso, mas realmente o medo de falhar atrapalha.



Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): Nossa! Eu tô até hoje meio contaminado. Ontem, na última aula eu explodi, xinguei, falei palavrão. A pior sala que eu tenho este ano é o primeiro ano, 1º I. É o tempo todo piadinha, e zueira, não tem silêncio, eu fico de frente e é um cinismo. Aí eles ficam quietos, aí eu dou as costas e começa um zuar com o outro, jogar chiclete, quebrar carteira. Zuar. Ontem eu explodi. [...] E começam a conversar, tal... Eles entendem, mas não conseguem, eu vejo que é mais forte que eles esse negócio. Muito mais forte. Ontem eu explodi e falei: só vou dar aula de novo pra vocês depois que eu conversar com cada pai. “É, mas meu pai não pode.” Então você nunca mais entra na minha sala. [...] Fiquei com um negócio tão pesado, com uma energia tão ruim. Tô meio que em choque ainda.



Carlos (Produção escrita, 07.06.2011): Explodi na sala de aula por não conseguir expor meu tema. Paciência e sensatez me faltam. Sei pontuar isso, mas está cada vez mais difícil manter o equilíbrio. Muitos alunos em sala de aula que não querem estar lá e ouvindo sobre algo que pouco lhes interessa. Minha cabeça parece que vai explodir às vezes. É dar murro em ponta de faca trabalhar nessas condições. A escola é um depósito de alunos que não querem estar lá por N motivos. Estou muito decepcionado com o ocorrido, mas explodi. Tenho que aprender a ter paciência infinita.



Sofia (Produção escrita, 07.06.2011): [...] apesar das dificuldades me orgulho de sentir-me vanguarda. De propor novas formas. De experimentar novos diálogos. Seja com quem for. Talvez assim, com humildade, tolerância e muita política seja possível fazer-se mais claro. Desocultando as realidades aos poucos. Pois a história segue seu curso. E a educação ainda há de ser mais valorizada no sentido utópico da palavra.



Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): Teve um ano no Chanceler [escola estadual em Rio Claro]. Chanceler é uma escola sem dono, sem lei. Aí eu já sabia disso, porque já tinha dado aula a uns dois anos atrás. Aí naquele ano, eu cheguei e falei: ôh, tá todo mundo com cinco e com presença; vocês já passaram, fica na sala quem quer. “Sério mesmo professor?” Sério mesmo. Não tinha inspetora e eu sabia que os moleques pulavam o muro mesmo. Aí eu falei, vão sair alguns.

Sofia (Diálogo gravado, 07.06.2011): Não saem, né?

Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): Eu falei: vão sair alguns alunos. Ficaram três. Meu Deus do céu! Aí eu falei: nossa, agora já falei, agora vou ter que cumprir. Fiquei com os três trabalhando excelentemente. [...] Aí, na semana seguinte veio dois. Falei: ôh, se estiver na sala tem que trabalhar. “não professor, a gente vai trabalhar.” Até o final do ano, estavam todos de volta.

Todos. Só que cada um em um nível. Porque eles chegavam na sala e falavam: “ah, professor, mas eu não sei fazer isto”. Então pega na apostila.

Tamie (Diálogo gravado, 07.06.2011): E o que fazia eles irem, retornarem?

Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): Eu não sei. Eu não sei, acho que talvez essa liberdade. “a gente pode tá aqui fora, não tamo transgredindo nada.” Eu imagino que seja isso. E eu fiz isto com todas as salas do Chanceler. E até o final do ano, todos os alunos estavam de volta. E todo mundo trabalhando, não tinha conversa, não tinha brincadeira, eram grupos de quatro pessoas cada. Cada um fazendo uma parte da apostila. Teve gente que foi retornar em agosto. Eu falei, beleza, pega do início da apostila. Aí eles iam tentando fazer as atividades. Lendo a apostila e tentando fazer. Eu ia tirando dúvida, às vezes, ia pra lousa pra tirar dúvidas. Eu tinha vários níveis da matéria do ano. Vários níveis. Esta é a melhor maneira de se trabalhar, essa é a melhor maneira, mas o preparo da aula para isso... É muito trabalhosa... É muito trabalhoso. Mas funcionou. E eu imagino isso. A escola deveria ser isso. “Ôh cara, o que a gente tem a lhe oferecer é essa porcaria por enquanto, essa porcaria te serve pra alguma coisa? Então entra.” Deveria ser portão aberto.



Sofia (Diálogo gravado, 07.06.2011): Mas eu fico pensando, vocês acham que tem que ser obrigatório? A escola. Porque é isso, se o moleque não vai à escola ou não tem frequência o conselho tutelar é chamado, a própria escola chama. Será que tinha que ser obrigatório?

Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): Eu acho que não deveria ser obrigado. Eu acho que nada deveria ser obrigado. Nada. Só que a escola poderia ter outro leque de opções. Pra ficar interessante pro aluno.

Sofia (Diálogo gravado, 07.06.2011): Porque eu fico pensando, “tudo bem só vai quem quer”, mas ia cair muito o número de alunos que frequentavam. Que, de fato, eles acham um saco a escola. Mas, e aí? Quais vão ser as

possibilidades deles? Talvez a criminalidade aumentasse mais ainda. Bom, aí você fica pensando, tem que ser obrigatório? Mas sendo obrigatório, desta forma eles odeiam mais ainda. Então faz diferença? Aí eu fico nisto. Será que tem que ser obrigatório? E se não for, como vai ser?

Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): A maioria deles, principalmente em Santa Gertrudes, cara, eles querem trabalhar e ter dinheiro. É isto. Mais nada.



Carlos (Diálogo gravado, 07.06.2011): Segundo o governo, o fracasso é nosso, do professor. “O aluno não aprende é porque você não sabe ensinar.” Isto é discurso vigente.



Rosa (Produção escrita, 07.06.2011): Uma educação nova não se faz através de uma sociedade nova mas sim com ideias novas, a educação precisa começar dentro de nós.

Comentário:

Há uma relação dialógica no ato de conhecer que não se sacia com a transferência de conhecimento. Transferência que ocorre na relação educador-educando – em que o educador se considera exclusivo educador do educando e este considerado como não portador desse conhecimento (FREIRE, 1982).

O dicionário Aurélio define diálogo como “1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversa 2. Troca ou discussão de ideias, opiniões, etc.” (FERREIRA, 2004). Nesse sentido, para que o diálogo ocorra é preciso que ambos queiram que este exista; sem esta interação não há diálogo, apenas a fala de um sujeito que não depende do outro. Fala, “1. Ação ou faculdade de falar 2. Emissão de sons por animais; voz. 3. Timbre de voz; voz. 4. Discurso.” (FERREIRA, 2004)

Penso que os professores que formaram o grupo do Curso de Difusão

Cultural já estivessem nas escolas buscando esses diálogos com seus alunos, buscando essas trocas. E, por isso, se chateiam. Porque buscam estas trocas e elas pouco ocorrem. Como eles mesmos dizem, é difícil conversar com 40 de uma vez, muitos não conseguem esperar uns aos outros ou não interagem em outro diálogo que não os seus, não param para escutar o outro.

Carlos explodiu com os alunos e se chateou com isso. Estava incomodado, falou sobre isto tanto no encontro como na produção escrita. Percebi que isto estava remoendo dentro dele. Ele estava decepcionado, sobretudo, consigo, pois no fundo compreende seus alunos (“Eles entendem, mas não conseguem, eu vejo que é mais forte que eles esse negócio. Muito mais forte.”). Diz que são as condições de trabalho.

Para muitos alunos é uma tortura estar em sala de aula, demonstram que queriam estar em outros lugares fazendo outras coisas, mas estão ali, como disse Carlos. Mas são obrigados a estar ali, naquela sala de aula. Estes, a priori, não estão interessados no diálogo com o professor, então ele não ocorre. E frustra quem os convida para entrar na roda dialógica.

Eles se arriscam em outros modos de fazer, como nos contou Carlos sobre sua experiência no Chanceler que, quando convicto, “fazia de coração aberto e sem peso nas costas”. Questionam-se sobre a obrigatoriedade da escola. Buscam diferentes olhares.

Como nos disse Paulo Freire, existem espaços em que essa relação dialógica está ocorrendo (como em nossos encontros) “que a gente não está vendo nem pegando”, mas que está aí. Por isso, digo que essa relação dialógica já ocorre entre estes professores e seus alunos mesmo que, muitas vezes, não consigam notar claramente tal dialogicidade.

São como portas entreabertas que se movem lentamente, rangem, mas o peso, por vezes, as fazem estáticas. É como se se vislumbrasse uma possibilidade de liberdade que teima em se esconder.

4.3.8. Oitavo encontro

O texto: *Ação cultural e conscientização* (Ação cultural para a liberdade, 2010a)

O propósito: discutir nosso compromisso docente no ato transformador dos alunos a partir da conscientização e da ação cultural para a libertação.

A epígrafe:

Em primeiro lugar, a ação cultural para a libertação se realiza em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder.

Os limites da ação cultural para a libertação se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. São esses limites os que determinam as táticas a serem usadas, que são necessariamente diferentes das empregadas na revolução cultural.

Enquanto a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetora, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. Ambas são um esforço através do qual se nega, culturalmente, a cultura dominante, mas a revolução cultural já conta com as novas bases materiais que viabilizam aquela negação. A nova cultura que nasce no seio da velha que é negada não está isenta, porém, de uma permanente análise crítica. É que a revolução cultural não é imobilista.

A ação cultural para a libertação e a revolução cultural implicam a comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade. Na revolução cultural, porém, esta comunhão é tão íntima que líderes e povo se tornam um só corpo e permanente processo de auto-avaliação. (FREIRE, 2010a, p.89)

A pesquisadora:

Faltando alguns minutos para acabar nosso último encontro, perguntei a eles o que compreendiam sobre sua autonomia na prática escolar. [...] Sinto-me muito satisfeita e feliz que tudo tenha corrido bem. Conheci e (re)aproximei-me de pessoas que lutam por causas comuns. Encerro esta etapa motivada por saber que existem pessoas comprometidas e que também estão atuando e contribuindo, cada um de seu jeito, para uma mudança que não esperaram que seja, exclusivamente, a do mundo, mas suas, enquanto sujeitos. (Caderno de registros, 14.06.2011)

As vozes:

Rosa (Diálogo gravado, 14.06.2011): O PCN é uma maravilha. O que a gente tem é bom. Mas existe uma estrutura dentro da própria política da educação que barra o professor criativo, que barra aquele professor que quer ter aula mais ampla. Ele não pode.



Carlos (Diálogo gravado, 14.06.2011): Mas eu falo: Por que eu sou assim também? Por que eu consegui ver e complexar a escola de outra maneira? [refere-se a assumir uma visão crítica e holística da escola] E gosto disso. Vem do histórico, da educação que eu tive em casa, dos professores que eu tive influência, de coisas assim, de pessoas com quem eu pude conversar. Mas quem não teve? Aí eu vejo, como que é fazer um professor chegar nisso, nesse questionamento todo. Querer ler Paulo Freire, questionar e falar: “é por aqui?” Sei lá... Tem que ter o *start* inicial. Seja lá aonde for.



Maria (Diálogo gravado, 14.06.2011): Gente, o trabalho do professor, tanto universitário quanto a gente, é uma reflexão. Não é? [...] Porque, assim, a escola tem problema, a universidade também, é que tá tudo dentro da sociedade. E a gente reproduz. O que a gente tem que pensar é como não reproduzir. Como não reproduzirmos! Como reproduzir menos.

Carlos (Diálogo gravado, 14.06.2011): Então, mas aí a gente reproduz a sociedade ou a sociedade reproduz a gente? Virou um ciclo. E é quando, assim, perai. Eu não vou copiar, eu não vou reproduzir, mas ... eu tenho que pensar por mim e eu que tenho que mudar. Eu tenho que chegar aonde? E não está existindo essa autocrítica de cada um. Mas eu faço assim porque lá manda, mas lá manda por causa daquilo. Então... “Não! Pára!” O que eu tenho que fazer, é parar com tudo e eu vou fazer aqui e você faz aí, se vira... Então é hierarquia. É isso aí que a gente tá obedecendo. Veio de cima. Enquanto estiver vindo de cima, sinto muito. Vocês estão mandando e a gente tá cumprindo.



Tamie (Diálogo gravado, 14.06.2011): Gostaria de saber o que vocês compreendem sobre sua autonomia na prática escolar?

Carlos (Diálogo gravado, 14.06.2011): Eu compreendo este espaço que eu tenho para exercer o que eu acredito. Da maneira que eu acho melhor, mas tendo sido fundamentado para isso. Não é assim, eu quero assim e faço. Não... Tem um estudo por trás. Aí eu posso exercer isso, porque o espaço é meu. Isso que a gente tá discutindo aqui, eu posso passar para os alunos da maneira que eu acho melhor. Conhecendo eles e conhecendo o espaço, eu posso passar isso daqui. [...] Mas eu tenho este espaço, esta autonomia. Eu percebo ela, não exerço ... não tenho toda ela... o quanto eu gostaria. Mas eu tenho uma certa autonomia e eu uso e abuso dela. Totalmente.

Rosa (Diálogo gravado, 14.06.2011): Eu acho que tenho. Tenho sim. Eu tenho a liberdade e espaço para exercer aquilo que eu... Tá certo que tem as regras e os limites, mas tenho este espaço no meu trabalho, dentro da escola.

Vitória (Diálogo gravado, 14.06.2011): Acho que é um pouco isto que o Carlos falou. Eu acho que, principalmente na escola pública, dá para ter um pouco mais de autonomia que numa escola particular. Eu até lembrei... Um aluno meu ontem perguntou, porque eu levei Milton Santos para eles verem [documentário: o mundo global visto do lado de cá]. Aí ele perguntou se aquele filme estava indicado na apostila para passar ou se eu que quis levar. Falei que eu que quis trazer. Agora, pensando nisso, acho que a gente tem autonomia para levar... e trabalhar globalização. Existem os temas, você vai trabalhar os temas de acordo com sua linha, vamos dizer assim. De modo que você quer que eles aprendam isso. Não é simplesmente passar um tema e... Como eu quero que eles enxerguem isso? Que é bem o que a globalização, no mundo global do lado de cá [...] é como eu enxergo isso tudo.

Clarice (Diálogo gravado, 14.06.2011): Ah! Nós somos do PIBID, lá é uma realidade muito diferente da escola, né? A gente tem uma certa... mesmo

estando dentro da escola, tem uma interferência mas a gente tem uma liberdade grande, assim, no trabalho. Aí a gente se sente mais autônoma por poder... Nossa! É muito legal e a gente sabe que é diferente da realidade.

Sofia (Diálogo gravado, 14.06.2011): Eu pus assim... Não esperar de alguém ou mesmo de alguma situação favorável para poder desenvolver ações nas quais acredito e vejo coerência. Ser sujeito em e com o mundo, segundo o caro Paulo Freire.

Maria (Diálogo gravado, 14.06.2011): Acho que é isso sim. Eu nunca trabalhei na escola de verdade, minha experiência como professora é aqui no cursinho [cursinho comunitário da UNESP- RC] que eu tenho uma liberdade muito grande. E que eu posso fazer do conteúdo, e fiz e faço, é uma forma de extrapolar o que o conteúdo me permite autonomamente. Sei lá, acho que o conteúdo, no que eu trabalho, me possibilita muito isso. Por exemplo, a Vitória para trabalhar globalização, pegou o Milton. Se eu for falar, sei lá, da formação do relevo, eu vou falar da ocupação humana. Então tudo dá pra trazer para a realidade. Sei lá, não sei como será na escola, mas talvez, eu penso que eu consiga ter autonomia.

Daniel (Diálogo gravado, 14.06.2011): O que eu posso dizer sobre autonomia... Minha prática como professor é bastante restrita, é mais no PEJA aqui. Mas eu penso que autonomia não seria só fazer o que eu quero, mas como o Carlos disse, além de fundamentado, uma autonomia crítica voltada a uma reflexão e buscando alcançar a autonomia, também, no sujeito-objeto.

Comentário:

“E a gente reproduz. O que a gente tem que pensar é como não reproduzir. Como não reproduzirmos!? Como reproduzir menos!?” Despedimo-nos dos nossos encontros sem muitas respostas, com algumas certezas e, certamente, com outras tantas questões e com o desejo mais aceso para a transformação da realidade.

Todos os professores que estiveram presentes no último encontro disseram que têm autonomia na prática escolar. Para eles, autonomia é poder ser si mesmos; é agir por si próprio; é ter liberdade para fazer, escolher e exercer o que acreditam, da maneira que acham melhor, “mas tendo sido fundamentado para isso”.

Mesmo que se queixem das condições de trabalho, do desinteresse de muitos alunos, dentre outras dificuldades escolares, não aceitam a realidade do jeito que está e, por isso, lutam para mudá-la. Buscam outras formas, outros espaços, outras saídas porque, como educadores, assumiram um compromisso no processo de libertação de seus educando, afinal, “O mundo não é, o mundo está sendo” (Paulo Freire). Para tanto, precisam, em certos momentos, superar seus medos e se posicionarem como sujeitos de suas ações; assumindo-se como sujeitos, na primeira pessoa do singular – eu, em seus discursos. Pois estes refletem em suas ações – verbo, como estas refletem naqueles.

“**Eu** tenho a liberdade e espaço para exercer aquilo que **eu**...”

“Se **eu** for falar, sei lá, da formação do relevo, **eu** vou falar da ocupação humana.”

“[...] para poder desenvolver ações nas quais [**eu**] acredito e [**eu**] vejo coerência.”

“Por que **eu** sou assim também? Por que **eu** consegui ver e complexar a escola de outra maneira? E gosto disso. Vem do histórico, da educação que **eu** tive em casa, dos professores que **eu** tive influência, de coisas assim, de pessoas que **eu** pude conversar.”

“Falei que **eu** que quis trazer.”

“Mas **eu** penso que autonomia não seria só fazer o que **eu** quero”

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste estudo, assumi o compromisso em refletir sobre as questões da autonomia na prática docente por meio de *diálogos introspectivos*, diálogos com escritos e com professores e professoras. Através destes diálogos pude conhecer um pouco de cada um desses sujeitos, o que pensam, o que falam, o que fazem, como vivem, como agem e tantas outras coisas que nem consigo perceber. Entrar em contato com esses “diferentes mundos” fez-me perceber a incrível capacidade inventiva do homem.

Nota-se que, mesmo diante de tantas incoerências de uma política educacional que pouco promove a legitimação de seu discurso, a autonomia na prática docente, como a compreendo neste estudo, não pode ser exclusivamente dada nem exclusivamente tomada, porque há o sujeito no centro das “condições postas”. Mesmo que nos digam, nos pressionem, nos imponham o que fazer, enquanto não aceitarmos a condição dada como *sina*, estaremos buscando outras formas, outras saídas. E, nas brechas, nos outros *modos de fazer*, também, nos fazemos sujeitos. Homens e mulheres com paixões, sonhos, olhares, gostos e necessidades próprias que se colocando como seres inacabados, lutam.

As críticas aqui colocadas ao sistema público de Ensino Básico são reflexões, discussões e desabafos que buscam a qualidade do ensino neste. Acho importante destacar que não acredito que a solução para os problemas enfrentados sejam solucionados como a privatização do ensino, como já vem ocorrendo através, por exemplo, dos materiais didáticos.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS

A. S. NEILL'S SUMMERHILL SCHOOL. c2004 Disponível em: <<http://www.summerhillschool.co.uk>> Acesso em: 15 ago. 2011

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciências: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. (org.). *O educador: vida e morte*. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 51-70.

CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza: Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. Tradução de Marylene P. Michael. São Paulo: Moderna, 1999. p. 26-64.

CORAGGIO, J.L. Propostas do banco mundial para a educação. In: HADDAD, S.; TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J.; (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução de Rosa Trabucco Valenzuela. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, A.B.H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FONSECA, M. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentili (org.). *Pedagogia da exclusão*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 159-183.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade*. 1. ed. 13. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a. p.77-100.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p.207-214.

FREIRE, P. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. p.57-76.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 1. ed. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b. p.15-25.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. 33.reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010c. p.43-45.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010d.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 1. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. p.277-294.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Professora sim tia não*. 8. ed. São Paulo: Olho D'água, 1993. p.27-38.

FREIRE, P. *Sobre educação: diálogos / Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. 2. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1982. p.87-99 e p.109-127

FUOSS, S. Perspectiva de liberdade? Da possibilidade de conexão da educação para a liberdade nos dias de hoje. In: FREIRE, A.M.A. *A pedagogia da liberdade em Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.251-268

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p.109-118, maio /jun. /jul. /ago. 2004.

MELLO, R.R. et al. Tertúlias literárias dialógicas. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais*: Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura7.pdf> Não paginado.

Ministério da Educação. c2011 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=668> Acesso em: 5 set. 2011

MINTO, L. W. *Reforma do Estado e política educacional: o contexto para a reforma curricular em tempos neoliberais*. Jornal APASE, São Paulo, ano 9, n. 24, p.6-9, out. 2008. Suplemento

NEIL, A.S. *Liberdade sem medo: Summerhill*. Tradução de Nair Lacerda. 23. ed. São Paulo: IBRASA, 1960.

POLATO, A. *Análise da implantação do Programa São Paulo Faz Escola: o uso do material de Geografia em uma escola municipal de Rio Claro*. 2009. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do professor: ciências, ensino fundamental – 5ª série, volume 1*. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Proposta curricular do Estado de São Paulo: ciências*. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>

VEIGA, I.P.A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

APÊNDICE A

Diálogo entre professores durante o Curso de Difusão Cultural:

Carlos (Diálogo gravado, 10.05.2011): Gente no papel é lindo! Eu estava aqui [UNESP] conversando com um professor da matemática, aí a gente ia fazer uma crítica do PCN, aí eu não tinha lido, não tinha saco! Aí eu falei: Tá bom, vamos ler o PCN. Eu já fui com faca e o revolver nele. Aí eu ia lendo, lendo... Oh, é maravilhoso o PCN. Eu fiquei bobo, caramba. Não tem o que tacar pedra, ele é maravilhoso, mas é um papel. Nossa! Não tem nada a ver.

Vitória: Igual à constituição.



Rosa (Diálogo gravado, 14.06.2011): O PCN é uma maravilha. O que a gente tem é bom. Mas existe uma estrutura dentro da própria política da educação que barra o professor criativo, que barra aquele professor que quer ter aula mais ampla. Ele não pode.

APÊNDICE B

Primeiro e-mail

The screenshot shows an Internet Explorer browser window displaying an email. The browser's address bar shows a URL from a Hotmail account. The email is from 'Tamie Hammermeister Nezu' and is dated '24/2/2011'. The email content includes a document attachment named 'resumo do...docx' (20.1 KB) and another document named 'resumo do...doc' (40.5 KB). The text of the email is in Portuguese and discusses a project related to TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) and mentions Prof. Dalva and Paulo Freire. The browser's taskbar at the bottom shows the date as 27/04/2011 and the time as 15:08.

Caixa de Entrada...

- Pastas
- Lixo (88)
- Rascunhos (20)
- Enviados
- Excluídos (5)
- Nova pasta
- Visualizações rápidas...
- Sinalizadas
- Fotos (2)
- Documentos do Office...
- Messenger
- 7 convites
- Entrar no Messenger
- Início
- Contatos
- Calendário

convite - TCC Tamie

Tamie Hammermeister Nezu

24/2/2011
Responder

Exibição Ativa do Hotmail

2 anexos (total de 60,6 KB)

resumo do...docx
Exibir online
Baixar (20,1 KB)

resumo do...doc
Exibir online
Baixar (40,5 KB)

Baixar tudo como zip

olá professores,

Fui aluna da profª Dalva e, no último HTPC do ano passado (aquele com muitas gulosimas e sucos naturais), apresentei para vocês meu projeto de TCC. Trabalho de Conclusão de Curso. Não sei se vocês se recordam sobre os interesses do estudo, então envio o resumo deste em anexo caso lhes desperte curiosidade.

Novamente convido-lhes a realizarmos alguns encontros durante o primeiro semestre deste ano com o propósito de discutir a autonomia do professor no dia-a-dia da escola através das leituras de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia; pois acredito que nossas trocas contribuam para melhoria da educação e, por conseguinte, na transformação deste mundo em outro que preze pelo respeito e pela liberdade. Peço aos professores interessados que entrem em contato comigo para que possamos verificar disponibilidade de horários e datas e, por fim, agendarmos nossos encontros.

Agradeço a atenção de todos

abraços

Tamie

Dica Windows Live:
Compre online com toda segurança.

Fazendo o download de dados <http://mfa.unilever.predica.net/mmm-nd/ad/script?c=953;sc=175;pp=7;n=1931035337;...>

Segundo e-mail

APÊNDICE C

Hotmail - tamie_hn@hotmail.com - Windows Live - Windows Internet Explorer

http://sn125w.snt125.mail.live.com/default.aspx?trueinbox&wlicid=1D844D0E9C24548F79B9E554D955&wlicrefapp=2&wa=wsignin1.0

Google, Pesquisar, Galeria do Web Slice, Musicover, Sites Sugeridos, Hotmail - tamie_hn@h...

Caixa de Entrada

- Pastas
- Lixo (88)
- Rascunhos (20)
- Enviados
- Excluídos (5)
- Nova pasta
- Visualizações rápidas...
- Sinalizadas
- Fotos (2)
- Documentos do Office...
- Messenger
- 7 convites
- Entrar no Messenger
- Início
- Contatos
- Calendário
- Dica Windows Live
- Compre online
- segurança.

UNESP - Ciclo de Difusão Cultural: "Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade"

25/3/2011
Responder

Olá professoras e professores,

Como já conversei pessoalmente com alguns de vocês, eu venho estudando a autonomia docente no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e como etapa seguinte busco fomentar o diálogo e trocas de experiências entre alunos de licenciatura e professores da rede pública. Diante disto, gostaria de convidá-los a participar desta nova etapa que ocorrerá por meio de um ciclo de Difusão Cultural: "**Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade**" promovido pelo Departamento de Educação da UNESP – *campus Rio Claro*.

As inscrições deverão ser realizadas até dia 20/04/2011 as 16 horas, podendo ser feita no Departamento de Educação da UNESP ou on-line através do e-mail: apoioed@rc.unesp.br, com o nome completo e telefone.

Local: UNESP - *campus Rio Claro* (sala a definir)

O curso terá a carga horária de 30 horas.

Imagem meramente ilustrativa

Guarde a embalagem, ela é sua melhor amiga

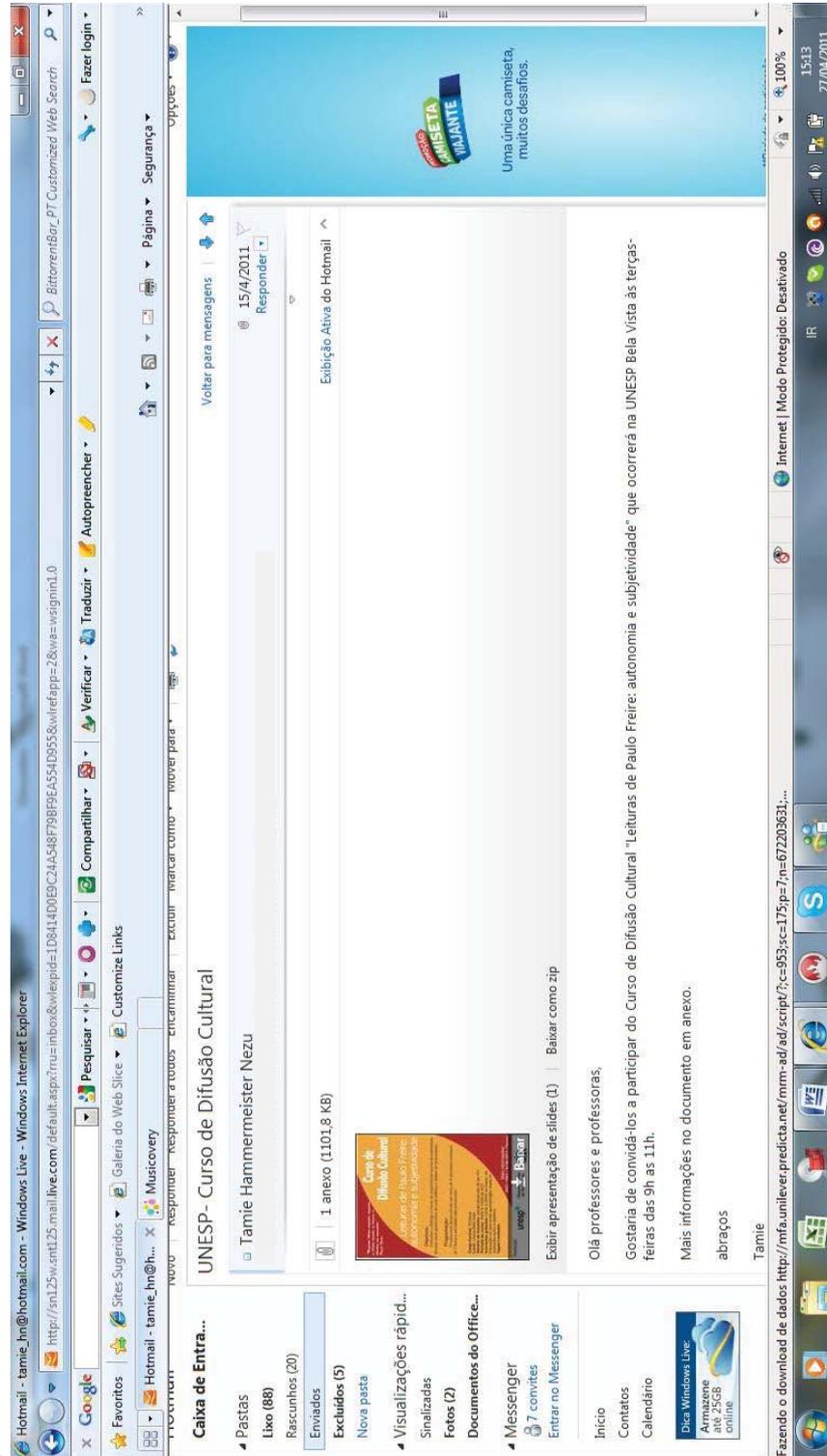
Clique e veja como participar.

Internet | Modo Protegido: Desativado

15:10 27/04/2011

APÊNDICE D

Terceiro e-mail



APÊNDICE E

E-mails não deram certo, outra tentativa

*"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão."
Paulo Freire*

Curso de Difusão Cultural

Leituras de Paulo Freire: autonomia e subjetividade

Objetivos:
Fomentar o diálogo e trocas de experiências acerca da autonomia docente entre professores da rede pública e alunos de licenciatura.

Programação:
O curso será desenvolvido por meio de 8 encontros semanais de 2 horas e atividades não presenciais.

Carga Horária: 30 horas
Local: Unesp Bela Vista
Horário de encontro: segundas-feiras das 17h às 19h.
Período do curso: 25/04 à 13/06 de 2011
Inscrições gratuitas: 14/04 a 20/04 no Depto. de Educação ou pelo email apoioedc@rc.unesp.br indicando nome e telefone.
Vagas Limitadas

Mais informações:
3557-1083 / 8198-0911 (Tamie)

Realização:

APÊNDICE F

Conversa...

Após o curso o papo entre eu, o Carlos e o Alberto seguiu mais adiante. Eles me acompanharam ao departamento de educação onde fui devolver os equipamentos. Continuamos conversando até a portaria da universidade, paramos, eu estava de bicicleta e eles a pé, mas a conversa continuou, então, fomos seguindo no caminho pra casa que era comum. Chegou à esquina que eu e o Alberto precisaríamos virar, o Carlos disse que nos acompanharia e que depois viramos em alguma rua. O papo foi seguindo e as entradas passando, convidei-os a almoçar em casa e eles aceitaram. Almoçamos todos juntos com a companhia da Aline e da Sofia (participante dos encontros) que chegou logo após de nós. Ela saiu do encontro direto para o colégio dar aulas. (Caderno de registros, 24.05.2011)

ANEXO A



Carta da Secretária

Prezados gestores e professores,

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais.

Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento.

Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido.

Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos.

Um grande abraço e bom trabalho.

Marli Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo

Tamie Hammermeister Nezu

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo