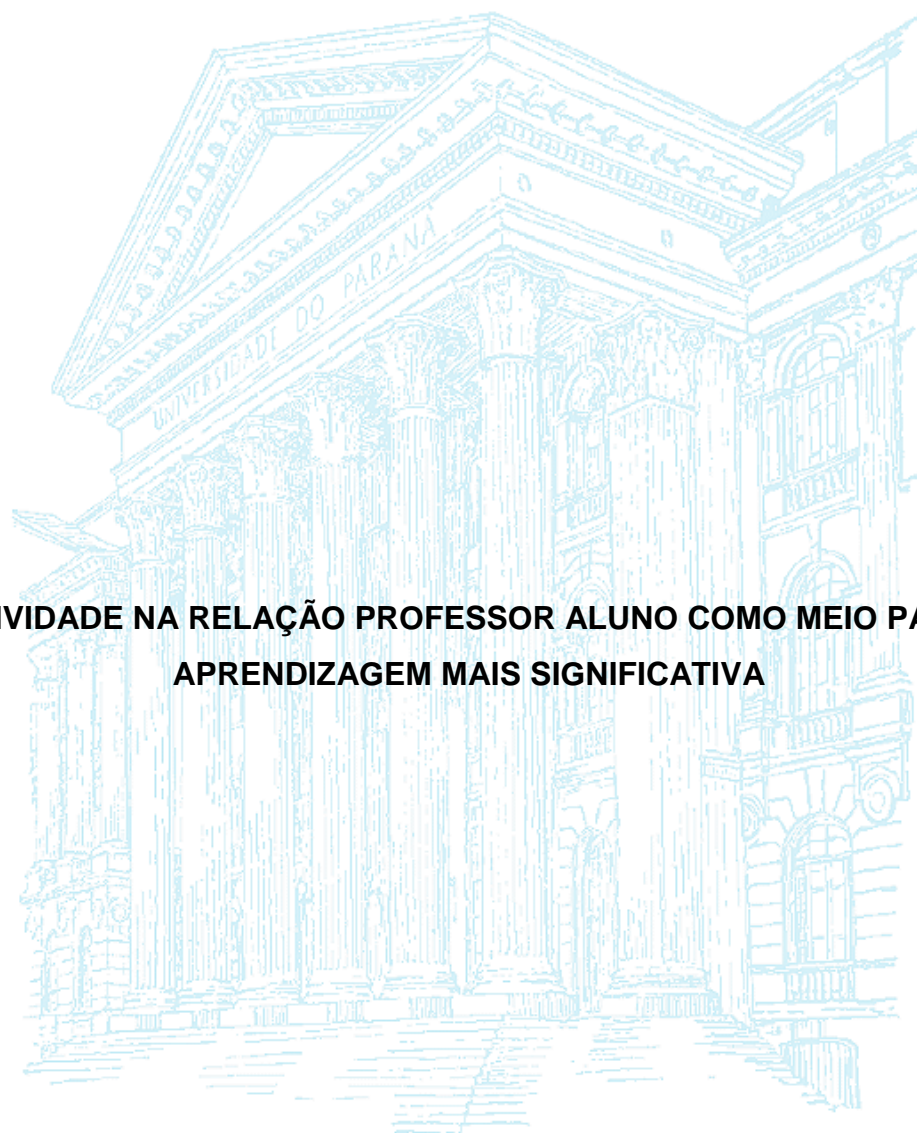


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO COMO MEIO PARA UMA
APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA**

MATINHOS

2013

JOSILILIAN ALBERTON

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO COMO MEIO PARA UMA
APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de especialista do Curso de Pós Graduação em Questão Social na perspectiva interdisciplinar da Universidade Federal do Paraná – Litoral.

Orientador: Prof. Dr. Valdo Cavallet

MATINHOS

2013

Dedico este trabalho a UFPR Litoral, com maior destaque ao Profº Drº, companheiro de descobertas, Valdo Cavallet, que abriram as portas para efetivação de um objetivo: fazer a diferença na educação.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Universo que conspirou para que eu pudesse vir morar no litoral do Paraná e só assim, conseguisse ressignificar minha história de vida e minha trajetória educacional.

Cómo hacerte saber que siempre hay tiempo?
Que uno tiene que buscarlo y dárcelo...
Que nadie establece normas, salvo la vida...
Que la vida sin ciertas normas pierde formas...
Que la forma no se pierde con abrimos...
Que abrimos no es amar indiscriminadamente...
Que no está prohibido amar...
Que también se puede odiar...
Que el odio y el amor son afectos...
Que la agresión porque sí, hiere mucho...
Que las heridas se cierran...
Que las puertas no deben cerrarse...
Que la mayor puerta es el afecto...
Que los afectos, nos definen...
Que definirse no es remar contra la corriente...
Que no cuanto más fuerte se hace el trazo, más se dibuja...
Que buscar un equilibrio no implica ser tibio...
Que negar palabras, es abrir distancias...
Cómo hacerte que nadie establece normas salvo la vida?
Que autodeterminación no es hacer las cosas solo...
Que nadie quiere estar solo...
Que para no estar solo hay que dar...
Que para dar, debemos recibir...
Que para que nos den también hay que saber pedir...
Que saber pedir no es regalarse...
Que regalarse en definitiva no es quererse...
Que para que nos quieran debemos demostrar qué somos...
Que para alguien sea, hay que ayudarlo...
Que ayudar es poder alentar y apoyar...
Que adular no es apoyar...
Que adular es tan pernicioso como dar vuelta la cara...
Que las cosas cara a cara son honestas...
Que nadie es honesto porque no robe...
Que cuando no hay placer en las cosas no se está viviendo...
Que para sentir la vida hay que olvidarse que existe la muerte...
Que se puede estar muerto en la vida...
Que se siente con el cuerpo y la mente...
Que cuesta ser sensible y no herirse...
Que herirse no es desangrarse...
Que para no ser herido levantamos muros...
Que sería mejor construir puentes...
Como hacerte saber que nadie establece normas, salvo la vida?

Mario Benedetti

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso aqui exposto tem caráter bibliográfico. Foram consultados alguns autores sobre o tema os quais fundamentaram a pesquisa, juntamente com a trajetória pessoal educacional, por mim descrita, e de maneira alguma tem a pretensão de esgotar o assunto mesmo porque afetividade se constrói nas mais diferentes formas, nas mais distintos conceitos, entre olhares e silêncios, entre idas e vindas entre opostos e dispostos a fazer uma educação de verdade. Apresenta um breve panorama da história da educação desde os tempos primitivos até a contemporaneidade, refletidos sobre os paradigmas que circularam e circulam sobre a educação, mostrando seu perfil a luz das relações entre educador e educandos. Reflete sobre a importância das boas relações e da afetividade que se estabelece entre educador e educando para a efetivação da aprendizagem. Tem como enfoque principal trazer à tona a importância das boas relações para que o ensino e a aprendizagem se efetivem verdadeiramente. Conclui que a educação tem como principal objetivo, dentro de uma visão equitativa, promover a aprendizagem e assegurar o desenvolvimento do sujeito independentemente de sua classe social, raça ou credo.

Palavras-chave: Educação; Educar; Relações; Afetividade; Aprendizagem.

RESUMEN

Finalización de tareas, por supuesto, aquí expuesto tiene carácter bibliográfico. Algunos autores sobre el tema que motivó la investigación junto con la trayectoria educativa personal, descrito por mí, y por lo que se consultó a algunos pretende ser exhaustiva, porque incluso la afectividad está construida en diferentes formas, los conceptos más distintas, entre miradas y silencios entre idas y venidas entre los opuestos y dispuestos a hacer una verdadera educación. Proporciona una breve descripción de la historia de la educación desde los tiempos primitivos hasta lo contemporáneo, que se refleja en los paradigmas que han circulado y circulan en la educación, mostrando su perfil en las relaciones entre el educador y los alumnos. Reflexiona sobre la importancia de las buenas relaciones y el afecto que se establecen entre el maestro y el estudiante para un aprendizaje eficaz. Su enfoque principal para llevar a cabo la importancia de las buenas relaciones para la enseñanza y el aprendizaje realmente surta efecto. Concluye que la educación tiene como objetivo dentro de una visión justa, promover el aprendizaje y garantizar el desarrollo de la asignatura, independientemente de su clase social, raza o credo.

Palabras clave: Educación; Educar; relaciones; Afecto; Aprendizaje.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	08
1.2 OBJETIVOS	09
1.2.1 Objetivo Geral	09
1.2.2 Objetivos Específicos	09
1.3 JUSTIFICATIVA	09
1.4 METODOLOGIA	10
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	11
2.1 ESCOLA	15
2.2 EDUCAÇÃO	16
2.3 EDUCAR	22
2.3.1 Amor	23
2.3.2 Aula	24
2.4 DOCENTE	27
3 MEMORIAL	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

A intenção da pesquisa sobre a importância das relações para a aprendizagem decorre principalmente dos caminhos trilhados por mim desde a infância até a minha docência. Neste percurso de muitas aprendizagens, hoje consigo perceber que aconteceram muitos afetos e também muitos desafetos causados por mim em meus professores e deles em mim. Todas estas situações, hoje analisando, construíram-me em muitos momentos, mas também desmotivaram-me em outros, seja como discente ou como docente.

Quando pensamos em educação logo percebemos que a aprendizagem se consolida quando as práticas pedagógicas permitem diferentes formas de pensar, sentir, agir e relacionar-se. Educar por este prisma é um ato de humanizar e de humanizar-se desde que todos entendam seu próprio processo de desenvolvimento estabelecido dentro de uma cultura ativa e se respeitem dentro deste universo. Dentro da educação estão instaladas as ideias de desenvolvimento, crescimento e melhoria da qualidade de vida em diversos períodos educacionais, e todos os pressupostos educativos visam estas condições para que o sujeito aprendente, independentemente em que fase se encontre no que consiste o fortalecimento de suas capacidades para decidir, participe e atue em sociedade. Desta forma a educação, e, por conseguinte a escola, não pode ser entendida como meios de doutrinação de sujeitos e isenta de relações, se o objetivo for construir e construir-se de forma significativa numa sociedade que a estabelece.

As interações têm significado na convivência e se ampliam e estabilizam nas relações de um para com outro. As agressões desestabilizam, rompem, restringem a convivência e o desejo. As emoções constituem as ações. Não existe ação humana sem emoção, por conseguinte não existe educação – aprendizagem sem amor. É o que buscaremos saber.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O contexto atual de educação no Brasil com seus arranjos assume responsabilidade sobre a falta de aprendizagem efetiva e de boas relações na educação?

A afetividade ou as boas relações entre professor e aluno estabelecem aprendizagem mais significativa?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Estudar a relação da afetividade ou das boas relações entre professor e aluno como fator de fortalecimento do processo de aprendizagem significativa.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar a trajetória da educação em seu contexto histórico.
- Estudar a condição para a chegada da “educação” no Brasil.
- Avaliar o contexto educacional brasileiro em sua estrutura e sistemas com possível influência para a falta de afetividade ou boas relações entre professor e aluno.
- Analisar se a afetividade ou boas relações entre professor e aluno pode ser apontado como um meio estabilizante para aprendizagem significativa.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em contexto histórico, a educação passa por várias transformações, desde a aprendizagem pelas experiências até chegar aos dias atuais com a formatação do que se deve aprender e ensinar.

A educação escolar, na contemporaneidade, preconiza que se estabelece em reconhecimento do sujeito que aprende através de sua história e que transforma seu cotidiano mediante as assimilações e transposições de seu conhecimento, contudo, em detrimento de contextos formais preconizados pela educação brasileira, educandos e educadores precisam corresponder a modelos pré-estabelecidos de saber. Nestas condições, este estudo vem com a intenção de observar de forma cautelosa se o sistema que estabelece a educação brasileira concorre para que a falta de boas relações e afetividade entre professor e alunos agravam o sucateamento da educação em nosso país, entendendo que se a escola se faz de

sujeitos singulares em condições de convivência, fica relevante que a afetividade ou as boas relações sejam meio propulsor para uma educação de qualidade e efetiva.

1.4 METODOLOGIA

Para este trabalho de conclusão de curso será desenvolvida primeiramente pesquisa bibliográfica onde serão consultados alguns autores que se relacionam com o tema escolhido sobre afetividade e educação. Para muitos autores a pesquisa bibliográfica se faz necessária como meio para definir problemas já conhecidos como também para possibilitar novas formulações de problemas sobre assuntos ainda não esgotados, permitindo assim novas análises dos assuntos não concorrendo com repetições, mas sim com novos enfoques possibilitando situações inovadoras.

Para Lakatos e Marconi (1996, p.183) a pesquisa bibliográfica:

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação... Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Pretendo desenvolver um memorial sobre minha experiência com a educação que segundo Lima (2002, p. 10) pode ser descrito como sendo:

[...] documento autobiográfico que descreve, analisa, quantifica e qualifica os acontecimentos sobre a trajetória no processo acadêmico, profissional e intelectual de um candidato [...] Deve incluir as fases de formação do candidato, ser destacadas as experiências no âmbito da atividade profissional, avaliando-se sua repercussão na vida pessoal.

Este memorial além de descrever toda a trajetória educacional, também servirá para fundamentar a importância das relações no âmbito escolar.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação se consolida nos períodos de tempos e com isso o sujeito vai sendo reconhecido, ganhando espaço na construção de seu conhecimento. A educação do sujeito propriamente dita inicia no tempo primitivo de maneira informal, onde tudo o que era aprendido se dava através das experiências do dia a dia em seu ambiente físico social. Na transição da sociedade primitiva para a civilização a educação se torna tradicional, dividida em classes onde o conhecimento era restrito e a educação era transmitida através dos livros sagrados com regras e ideais de conduta rígidos preconizados pelos sistemas religiosos. Neste período encontramos o dualismo de educação que se destinava para o povo e aos nobres. Remetendo-nos a Grécia, berço da civilização onde os principais representantes foram: Sócrates, Aristóteles e Platão encontraram como meta principal o desenvolvimento do ser humano para o desenvolvimento intelectual da personalidade e cidadania baseadas em ideias de liberdade política e moral para o desenvolvimento intelectual.

A educação grega era centrada na formação integral do indivíduo com a escola ainda sendo lugar para elites. No século V a. C. deseja-se algo mais da educação. Deixa de somente formar o homem como corpo e passa a ter objetivo de construir o homem também como cidadão, onde surge a Paidéia como modelo ideal de educação, onde se preconizava que a essência da educação era tornar o homem idôneo, ou seja, a formação do homem em seu mais alto valor indicando assim uma orientação de vida e o caminho para a felicidade. Na educação romana encontramos como centro educacional a formação moral e física com caráter prático, familiar e civil onde a dignidade, a coragem, a firmeza dos valores ao lado da paciência formavam o sujeito (ARANHA, 2009).

Com a educação medieval, século das trevas, encontramos uma educação extremamente conservadora com estreita ligação religiosa, sendo hoje a escola um produto da Idade Média. Com a chegada do Renascimento, século das luzes, onde grandes pensadores surgiram, tais como: Comenius, Rousseau, entre outros, diziam que para alcançar o conhecimento do mundo e do homem a razão deveria estar para o conhecimento para que o mesmo fosse alcançado (ARANHA, 2009).

Na modernidade, a educação advinda do tempo de luzes, separa a educação da igreja onde a família e a escola se tornam centrais na formação do sujeito e na reprodução cultural, ideológica e profissional da sociedade, instruindo e

formando conhecimentos e comportamentos através da racionalização da aprendizagem em torno de disciplinas e das práticas repressivas. No Brasil o monopólio jesuíta mantém a escola conservadora centrada nos clássicos e na religião. A história da educação no Brasil inicia no período colonial através dos jesuítas com características europeias e com um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, o que não quer dizer que as populações que viviam aqui não possuíssem características próprias de ensino. Nesta época a educação era a catequese, que difundia a fé cristã entre os nativos (ARANHA, 2009).

Em 1759 com a expulsão dos jesuítas, pelas reformas pombalinas, a educação passa a ser laica e pública. Em 1772 temos a implantação do ensino público oficial no Brasil.

Em 1822 houve proposta para a educação na Assembleia Constituinte, mas Dom Pedro I adiou qualquer iniciativa de estruturar uma política nacional de educação. Na Constituição de 1824 manteve-se o princípio de liberdade de ensino e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Em 15 de outubro de 1827 fica aprovada a primeira lei sobre o ensino elementar e a mesma vigora até 1946. Essa lei determinou a criação das "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos" (artigo 1º) e "escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas" (artigo XI) (BRASIL, 1827, s/p). Em 1834 (Ato Adicional que emendou a Constituição) houve a reforma que deixava o ensino elementar, secundário e de formação dos professores a cargo das províncias, enquanto o poder central cuidaria do Ensino Superior.

Com a primeira República em 1889 a educação sofre mudanças, porém sempre dentro dos princípios governamentais de centralização, formalização e autoritarismo. Durante a Primeira República (1889-1930) aconteceram cinco reformas de âmbito nacional preocupadas em implantar um currículo unificado para todo o país. A partir de 1930, início da Era Vargas, aparecem reformas educacionais mais modernas.

Em 1931 organizou-se o Conselho Nacional de Educação e na Constituição 1934 o Plano Nacional de Educação. Em 1942, o ministro Gustavo Capanema incentivou novas leis de reforma do Ensino, que ficaram conhecidas como "Reforma Capanema". Nesse ano surgiram a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. A Constituição de 1946 trouxe dispositivos dirigidos à educação, como a gratuidade para o Ensino Primário e a manutenção da

mesma na sequência dos estudos, para aqueles que comprovassem falta de recursos. Em 1948, também surgiu a discussão para uma Lei de Diretrizes Básicas, a partir da proposta do deputado Clemente Mariani.

Com o Regime Militar iniciado em 1964, houve um aumento do autoritarismo na Educação. Em 1969 foi tornado obrigatório o ensino de Moral e Cívica em todos os graus de ensino sendo que no ensino secundário a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Tentando dar a Educação contornos tecnicistas, o Brasil assinaria em 1964 os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). Na Constituição de 1988 a educação ganha prazo de dez anos para a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo.

Em 1996 surge a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases que instituiu a Política Educacional Brasileira, onde deve refletir principalmente o planejamento educacional, pautada nos princípios e finalidades da educação:

[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Fixa também as responsabilidades do poder público, os direitos das crianças, dos jovens e adultos quanto à universalização e qualidade de ensino, bem como a organização dos sistemas educacionais nas três esferas administrativas.

A LDB representa toda educação brasileira em seus órgãos, níveis, modalidades de ensino e sistemas baseada nos princípios da Constituição. “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 4).

Encontramos na educação brasileira os órgãos responsáveis pela educação estruturados em nível Federal - Ministério de Educação e Cultura – (MEC) e o Conselho Nacional de Educação – (CNE); em nível Estadual – Secretaria do Estado Ensino e Desenvolvimento (SEED), Conselho Estadual de Educação (CEE); em nível Municipal – Secretária Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

A educação brasileira se apresenta sob a organização de níveis e modalidades: Os níveis nos mostram a ideia de escala progressiva na educação. “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996, p. 8).

As modalidades nos fazem entender que todo sujeito tem o direito de estar inserido em meio educacional independentemente de suas características cronológica, física, mental ou intelectual.

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria

[...]

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, as ciências e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva.

[...]

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 15 e 21).

Também podemos agregar a esta condição organizacional duas categorias administrativas para o ensino: Públicas (criadas, mantidas e administradas pelo poder público) Privadas (criadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas).

Conforme Pimenta (2012, p. 184):

[...] os conceitos público e privado e seu reflexo no trabalho de uma instituição pública servem de parâmetro para desvendar os meandros dessa polarização, explicitando aí a mediação do social, para compreender seus reflexos no trabalho educativo.

Sabemos, há muito tempo, que a ideia de público e privado surge entre os gregos onde a distinção entre casa e sociedade era algo muito demarcado pelas atribuições que a cada uma lhe cabia. Na esfera pública, a liberdade prevalecia onde tudo se tornava visível com relação ao “bem comum”, tinha caráter de que alguém cuidava dos interesses dos outros, onde também existia a práxis comunitária. Na esfera privada, os homens viviam juntos, unidos por necessidades e carências, e este era o espaço que garantia a vida da *polis*, segundo Pimenta (2012).

Ainda citando sua fala, (apud BOBBIO, 1992) os termos públicos e privados apresentam à história do pensamento político social do Ocidente por meio dos conceitos de direito público e privado, como uma dicotomia. Sendo assim, hoje podemos definir que público liga-se aos interesses coletivos e o privado aos individuais. Segundo Vázquez (1977, p. 188):

[...] para que se possa falar em atividade humana basta que nela se formule um resultado ideal, um a atingir como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independente de como se plasme, em definitivo, o modelo social original.

Ainda segundo Pimenta (2012), o homem antecipa em ideias as finalidades de sua ação, e nessa produção de ideias, de valores, encontra-se a educação, que é também produção de conhecimentos e está ligada intrinsecamente ao homem. O trabalho educativo é então o processo de produzir intencionalmente, em cada indivíduo singular, o genérico que é produzido coletiva e historicamente pelo conjunto dos homens. Daí o entendimento que a educação tem uma identidade própria, tem uma especificidade que é pedagógica e pode ser institucionalizada. A escola.

2.1 ESCOLA

Do latim *schola*, ocupação literária; lugar onde se ensina.

Nome feminino que denota instituição que tem o cargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos os indivíduos nas diferentes idades de sua formação.

A escola é formada de gente, e de gente singular e rara e por isso sempre deve expressar um projeto social, e por essa amplitude não se esgota em si mesma, mas sim, caminha para uma intencionalidade coletiva e assim, jamais será um organismo isolado do meio em que se encontra. Segundo Barroso (1996) por esta condição a autonomia da escola está por ser construída na relação com o sujeito que se fundamenta e se contextualiza a intencionalidade e os fins da escola definidos em meio a um conjunto de interesses distintos que determina e tem determinado historicamente o sentido da escola.

Antigamente o objetivo da escola era “[...] preparar intelectualmente os filhos das famílias mais privilegiadas” (PARO, 2006, p. 87). Hoje com a universalização de acesso, a escola passa a atender a todos, mas isso não implica atender “a todos” com os mesmos recursos e objetivos. Hoje também se professa uma escola para a democracia, que socialize e democratize o saber como via de enfrentamento e não de conformação às desigualdades. A escola como instituição social que possui como meta a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediadora, significa entender o conhecimento como emancipação humana e transformação social, pois o ensino e a aprendizagem devem estar a serviço da mudança necessária para a transformação d sujeito.

De acordo com Brandão (1985, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. [...] não há uma forma única nem m único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece [...]; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

A escola está e ao mesmo tempo não está em crise, pois reproduz ideologias e ao mesmo tempo oferece condições de emancipação. Reproduz e manifesta relações sociais, política, econômicas e culturais. Com esse enfoque podemos dizer que a escola não é neutra e em seu âmago traz consigo a opção de conservar, reproduzir e controlar comportamentos, e também a condição de valoração de cada sujeito em sua singularidade e raridade dentro da educação.

2.2 EDUCAÇÃO

A educação passa por diversos períodos ou fases no Brasil desde quando existe a pretensão de institucionalização. Dentro de uma abordagem atual, Mizukami (1986) trata deste assunto de forma que contextualiza não somente a educação, mas todo um contingente de homem, sociedade, mundo professor, aluno, cultura, conhecimento, aprendizagem, escola, que neste processo transitam em abordagens:

- a) Tradicional;
- b) Comportamental;

- c) Humanista;
- d) Cognitivista;
- e) Sociocultural.

Neste estudo podemos perceber nitidamente que a educação é um processo contínuo e que perdura e perpassa por toda a vida do sujeito aprendente.

Para Maturana (2009, p. 29):

A educação como 'sistema educacional' configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

Um bom exemplo deste mundo retratado pelo autor acima citado pode ser visto na obra de Guimarães Rosa:

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e se não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende (Grande sertão veredas, Guimarães Rosa, 2001).

A educação acontece em todos os lugares, por diferentes modos, envolvendo pedaços da vida de cada um para aprender, para ensinar para aprender e ensinar, para saber, para fazer para ser e para conviver misturados com vida. Sempre temos alguma coisa a dizer sobre educação e porque não neste contexto recordar o que Benjamin Franklin (apud BRANDÃO, 1985, p. 8-9) escreveu tão sabiamente:

[...] nós estamos convencidos, portanto que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.
Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.
[...] Muitos de nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.
Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceita-las, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.

Diante deste exposto, percebemos que a educação não se apresenta de forma única, e, por conseguinte a escola não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o melhor deles. A educação acontece em mundos diversos com classes ou sem, sociedades, povos, tribos, culturas. A educação encontra-se difusa nas incontáveis metodologias do aprender. A educação pode ser livre e tornar-se comum ou pode existir centralizada em sistemas que usam o saber como forma de poder, de engessamento e de desigualdade entre os homens.

Complementa Brandão (1985, p. 12):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, e ali, sempre se espera de dentro ou se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: '[...] e deles faremos homens'. Mas na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer ao contrário do que se pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: '[...] eles eram, portanto, totalmente inúteis.

Na espécie humana a educação se instala dentro de domínio de trocas, de interações, de padrões e de relações de poder. Segundo Alves (2002, p. 13) “[...] a educação é mola propulsora de todo o progresso humano, pois compreende o homem em seu sentido integral, a educação que atinge o sentimento, que eleva, que aprimora, que auxilia a evolução”.

Segundo Pestalozzi (1746-1827) “[...] a educação deve ser o desenvolvimento harmonioso e progressivo de todas as faculdades do ser” (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992, p. 28). O afeto em sala de aula tem o poder de despertar o processo de aprendizagem, sendo que o amor deflagra o processo de autoeducação, comparando o professor ao jardineiro que deveria sempre oferecer as melhores condições externas para que as plantas seguissem seu desenvolvimento natural. Dizia também que a semente traz dentro de si o “projeto” da árvore toda e afirmava sob esta concepção que o aprendizado acontecia na prática e experiência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento e o que mais importava era o desenvolvimento das habilidades e dos valores.

De acordo com Kardec (1804-1869) a educação vai muito além de instruir, de auxiliar a evolução integral do ser humano, pois trabalha com suas estruturas mais íntimas, levando o sujeito a assimilar, analisar, comparar, refletir, sentir e iluminar-se e com esse processo gradual desenvolver-se harmoniosamente no

contexto onde esteja inserido e de alguma forma onde insere os seus pares (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992).

Para Dewey (1859-1952) a educação deve ser vista como permanente organização ou reconstrução da experiência (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992).

Conforme Rudolf Steiner (1861-1925) a criança não aprende sem que esteja engajada emocionalmente (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992).

Segundo Alexander Neill (1883 – 1973) a escola priva a liberdade e as consequências da infelicidade vivida pelas crianças estabelece a maioria dos problemas psicológicos da vida adulta e defendia que os alunos deveriam ser estimulados a aprender em ambiente de liberdade e responsabilidade (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992).

Henri Wallon (1879-1962) afirmava que as crianças, além da cabeça, também possuíam um corpo e emoções, dentro das salas de aula. Fundamentou suas ideias com quatro elementos que se comunicam o tempo todo:

[...] a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Portanto, a 'afetividade [...] não é apenas umas das dimensões da pessoa: ela é fase do desenvolvimento [...] afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas [...] a reciprocidade entre os dois desenvolvimento se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam [...]. A partir daí, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivo ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados... Isso significa que a afetividade depende para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992, p. 41).

Segundo Piaget (1896-1980) a necessidade do respeito mútuo, do afeto e da cooperação são bases estruturantes para que o educando possa chegar a autonomia moral.

A vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. São inseparáveis porque qualquer permuta com o meio, supões ao mesmo tempo, uma estruturação e uma valorização [...]. Um ato de inteligência supõe, portanto, um ajuste energético interno (interesse, esforço felicidade, etc.) e em outro extremo (valor das soluções) (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992, p. 87).

Para Vygotsky (1896-1934) a cooperação faz com a educação se efetive (LA TAILLE; OLIVEIRA E DANTAS, 1992).

Paulo Freire (1921-1997) na obra *Pedagogia da Autonomia*, a afetividade ocupa um papel de destaque no processo da construção da educação crítica, ética e estética, num meio político onde o sujeito aprendente está inserido. Está repleta de afetividade nas dimensões de cuidado, amorosidade, vínculo com o sujeito aprendente com sua dignidade e a própria autonomia do educando.

Assim, para Freire (1999, p. 11):

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados.

José Pacheco nascido 1951 e graças a Deus ainda está entre nós, para nos fazer enxergar que a educação precisa ser vista com outros olhos, sob diferentes aspectos é um estudioso da realidade educacional brasileira e fala em um de seus livros sobre os valores que necessariamente precisam ser considerados em educação. Também diz, em suas palestras, que a escola é feita de gente e relacionado a isto, está a convivência para o efetivo aprendizado. O viver de uma escola é um sentimento de cumplicidade e de amor fraterno.

Neste transitar de alguns séculos nos deparamos com muitos estudiosos falando de educação e vinculado a este segmento importante da sociedade, a difícil tarefa de saber entender que sem os valores serem respeitados, inseridos e vivenciados na educação a aprendizagem não se efetiva e escola, professor e educando se perdem em seus caminhos para estabelecer conhecimento significativo.

Educação em sua totalidade se representa pelo servir em relação a um desejo, porém nada serve a si mesmo, e este pensamento nos remete a uma pergunta: o que queremos da educação? O que o país deseja com a educação posta atualmente dentro dos sistemas educacionais? Devolver ao país o que estamos recebendo dele? Competência para poder competir?

A competição sempre será a negação do outro, e o que conseguimos neste singelo momento entender que competição, escola e educação não combinam entre si.

E então o que somos nesse emaranhado de opiniões e normas para seguir? Habitualmente nos declaramos seres racionais, mas, no entanto vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções e que não percebe o entrelaçar entre a razão e a emoção os quais, fundantes na construção do sujeito que aprende.

De acordo com Maturana (2009, p. 16) "Biologicamente, as emoções são disposições corporais que especificam domínios de ações".

A origem do ser humano se dá concomitantemente com o aparecimento da comunicação aproximadamente 3,5 milhões de anos, onde viviam em pequenos grupos, em famílias compartilhando seus alimentos e se cuidavam entre si. Com a evolução do ser humano, chegamos até a linguagem e no seu conjugar com a emoção. Muitas vezes declaramos que a linguagem é um sistema da comunicação, assim podemos ressaltar que linguagem e comunicação acontecem quando interações constituem coordenações de ações.

Por essa ótica, conseguimos entender que a educação só se faz real quando estamos juntos, em interações e convivências, de modo oposto, aprender não seria possível.

Para Maturana (2009, p. 22):

O amor e a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.

Se analisarmos nossos próprios atos, perceberemos que não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. Comumente dizemos que possuímos dificuldades no fazer, mas se analisarmos é o nosso querer que se esconde sobre o nosso fazer. Quando não desejamos uma boa convivência com o sujeito que nos circunda ela explicitamente não ocorre. Encontramos em sabedorias populares que pelos nossos atos é que nos conhecem e percebem nossas reais intenções. As emoções são fundamentos que constituem as ações no espaço em que os sujeitos se movem.

Quando falamos em emoções trazemos à baila que o que humaniza é o amor. O amor é constitutivo, é fundamento social, é domínio nas condutas, é aceitação do outro em sua totalidade, pois sem aceitação não há convívio. As relações humanas em qualquer segmento se não estiverem fundamentadas no amor jamais serão relações sociais porque não entendem a aceitação mútua. A

aprendizagem neste enfoque se esclarece afirmando que o sujeito surge em cada momento para uma transformação e que jamais estará determinado em sua origem.

2.3 EDUCAR

Entendemos que muitas são as fases de aprendizagem de sujeito, mas para este momento falamos de duas que seriam cruciais para que o mesmo se estabelecesse no meio que se relaciona: a infância e a juventude.

Na infância, o sujeito está para o mundo que o constrói e que abre a possibilidade de entendimento de aceitação e respeito de si mesmo e do outro.

Na juventude depois da experiência de aceitação e respeito compreende suas responsabilidades e individualidades.

A pergunta, neste momento, paira na legitimidade do contexto: como posso aceitar e respeitar aquele que me orienta se os meus erros e equívocos causaram-me castigo e não oportunidade efetiva de mudança? Se o valor do que faço é medido pela competição que me nega e nega ao meu igual?

Maturana (2009) afirma que isto requer sapiência do educador, para que realize adequadas intervenções e interações para que neste contingente de aprendizagens cada qual se respeite em sua singularidade. Em nossa mente de educadores, deve-se entender que se educa para a harmonia, que não se destrói, não se abusa, que não se domina, que não se humilha, mas que se aceita o outro em sua totalidade para que ele cresça e se fortaleça em nós. Que precisamos entender que nosso espaço precisa estar vazio para que nosso aluno se construa, sem medo de deixar de ser sem medo de deixar o outro ser.

Coloca o autor:

[...] não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que sabem [...] (MATURANA, 2009, p. 35).

Para que haja interações tem que haver emoção. Na educação ficam bem claro duas emoções que comprometem ou efetivam-na: a rejeição e o amor. A rejeição estabelece um espaço que nega o outro em qualquer grau hierárquico.

Segundo Alves (2002, p. 157):

A imposição de fora para dentro, seja baseada na autoridade unilateral impositiva, seja deixando o educando entregue a si mesmo e às contingências da vida, não desenvolve os poderes integrais. A educação de dentro para fora, que torna o indivíduo consciente da própria necessidade evolutiva, que lhe mostra o caminho e lhe oferece os meios para a caminhada estimulando-o a vontade, é a educação por excelência, capaz de formar criaturas capazes de pensar, sentir e agir no Bem.

O amor legitima espaço de aceitação do outro em sua totalidade. Precisamos entender neste momento que a rejeição e o amor não são opostos, porque a ausência de um não faz surgir o outro. A rejeição separa o amor constitui espaço de convivência e de aceitação. O amor é uma emoção que revela as ações de aceitar, de aceitar o outro em singularidade, sem exigências que precedam o meu eu como espelho da relação.

2.3.1 Amor

A educação, baseada na autoridade e na negação do outro, gera sujeitos dependentes sem consciência do fazem, mesmo porque o que fazem não está de encontro com o que precisam ou com sua realidade circundante. Somente sujeitos que se estabelecem em aceitação e respeito são capazes de aprender e ensinar verdadeiramente porque desenvolvem sentimentos, afetos, atitudes estimuladoras, despertam a vontade interior de ser realmente de não decepcionar e de realizar sua história. A vontade é mola propulsora da ação, da transformação. É pela vontade que agimos para o bem ou para o mal. Toda educação não pode esquecer de que cada sujeito aprendente leva dentro de si a vontade de aprender para poder estar efetivamente inserido no meio em que atua. Por isso deve receber desafios proporcionais a sua capacidade para que não se desanime e possa agir utilizando aquilo que já construiu para fundamentar seu futuro.

O sentimento de amor pelo professor atrai o educando a desejar aprender e com isso as aspirações de ser melhor se evidenciam e participam da aprendizagem colaborando com a inteligência, ampliando a imaginação e consolidando a memória significativa.

2.3.2 Aula

Quando pensamos em aula, comumente pensamos em técnicas com estratégias, metodologias, avaliações e tendências pedagógicas. Em linhas gerais, podemos entendê-la como momento de aprendizagem e construção do conhecimento. Desta forma, reconhecemo-la como ato técnico-político, criação de valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino (VEIGA, 2008). Para Freitas (1995, p. 37) coloca aula “[...] como um produto da escola capitalista [...] é o elemento básico e visível da organização capitalista da escola”.

Se conseguirmos entender aula como espaço coletivo de aprendizados e ensinamentos, por conseguinte, conseguiremos estabelecer conexão entre aula espaço estruturado (tradicionalismo) e aula como espaço transformador.

Desde as primeiras manifestações das aulas em tempos jesuíticos entendemos aula como conteúdos elencados pelo professor, a transmissão dos mesmos, a memorização e a imitação onde a passividade do aluno era algo confirmado. Percebemos desta maneira que o conhecimento por esta ótica era acabado, imutável, desvinculado de contexto e transmitido como algo inquestionável, tornando os momentos da aula em contemplação e audição absoluta. Estas posturas nos remetem a ideia que o conhecimento era neutro, imparcial que o professor era um sujeito iluminado e o aluno culpado pelo seu sucesso ou fracasso. Ainda em dias atuais, muitos entendem aula como algo a ser transmitido dentro de um espaço específico, de um tempo determinado, organizada de forma convencional, carteiras, quadro, alunos cristalizados por um professor que na maioria das situações domina o conteúdo, este por sua vez arcaico e obsoleto, exige obediência pelo direito de saber “mais”.

A educação desenvolvida no Brasil desde o século XVI até o século XX consolidou-se em práticas conservadoras, domesticando o ensino. Atualmente o discurso pedagógico deveria se fazer sobre a dialética e na historicidade de cada sujeito aprendente, mas ainda encontramos resquícios de currículos e práticas dicotomizados precarizando o trabalho docente e expondo o contexto do aprender, entre indisciplina e aprendizagens, abaixo do esperado de modo geral.

Hoje a dinamicidade das informações nos evoca novas posturas, maneiras plurais de desenvolvermos o contexto de aula, pois nos relacionamos com sujeitos que se inter-relacionam que se comunicam e são desejosos de comprometimento.

De acordo com Veiga (2008, p. 28):

[...] não se pode pensar em ensino desvinculado do contexto social mais amplo. Dessa forma, professor e alunos precisam relacionar-se de forma que, mediados pelo diálogo, interajam e produzam saberes reais, historicamente situados e necessários para sua formação plena.

A aula neste contexto se manifesta como lugar privilegiado de aprendentes e ensinantes e não se determina sob tempo ou espaço, pois o sabor do conhecimento transpassa a estrutura física se abrindo num enorme campo de debates, vivências significativas de relações essenciais em encontros e trocas. Dentro desta visão a aula não será apenas um palco de exposições de saberes por parte de professores monopolizadores, mas um espaço mediado e mediatizado pelo mundo na figura do professor, pois exige como tarefa docente relações democráticas, comprometidas com a confiança, colaboração e respeito mútuo. Somente desta forma poderemos entender aula como lugar de interações sociocognitivas.

Ainda Veiga (2008, p. 41) discute que:

A aula fica sendo, pois, o fruto de ensaios, acertos e erros, da construção e reconstrução dos modos de ser, sentir e conviver; do empenho, do estudo e da paciência histórica; enfim, do reconhecimento do professor e dos alunos como autores e atores do processo de formação humana e de produção cultural.

Paulo Freire (1999, p. 29-30) nos adverte que para sermos professores críticos e não apenas repetidores cadenciados de frases e ideias inertes, devemos contextualizar nossas falas à nossas práticas com aquilo que vivemos em nosso entorno para que disso saia a significância do meu ensinar e a relevância do outro aprender.

Com estas informações entendemos que não ensinamos ao outro a fórmula mágica da boa aula, mas com firmeza verbalizamos que a boa aula se faz compartilhada entre desejos e saberes de aprendentes e ensinantes a serem reconhecidos como sujeitos atuantes de um mesmo colóquio que estrutura a vida de cada qual.

Para Morais (1986, p. 7):

A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com o qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil da sedução afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula? Desde a concepção formal que o aponta como 'local eleito pela civilização para transmissão do saber – quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos fossem possíveis?'

Masetto (1992) em seu livro "Aulas Vivas" nos traz uma abordagem sobre os vários sentidos que damos e que é dado sobre aula, e fala de maneira mais explícita que sala de aula é um espaço de “com-vivência”, onde explica que “vivência” quer dizer “vida” e traz consigo uma conotação de “realidade”, e que por esse viés, sala de aula é um espaço que permite e favorece um enfrentamento de tudo que constitui o sujeito, sua existência, suas transformações, a sociedade em que está inserido dentro de um espaço e um tempo específico numa participação ativa no processo histórico de sua formação como cidadão de direitos e deveres.

Neste sentido “[...] sala de aula... funciona como um espaço aberto impregnando-se de realidade num movimento de mão dupla: recebendo a realidade, trabalhando-a e desenvolvendo-a enriquecida com o conhecimento da ciência” (MASETTO, 1992, p. 71).

Dentro deste contexto entendemos, segundo Masetto (1992), que sala de aula também é um espaço para que tenhamos a oportunidade de viver “com”. Com colegas, com professores, com todos que de certa maneira fazem parte de nosso entorno de aprendizagens, cada qual com suas características próprias e com determinações pessoais do que seja mundo, vida, profissão, desejos, verdades entre outros. Neste interim de vivências todos aprendem a viver, a trabalhar, a dialogar, a construir, a partilhar, a produzir conhecimento e a fazer ciência "com", e a aprendizagem neste panorama passa a ser entendida e valorizada não apenas dentro de uma linha vertical e individual na relação aprendente e ensinante estimulando os alunos, mas em conformidade com os relacionamentos que ao longo do caminho vão se estabelecendo visando maturidade, crescimento e independência dos aprendizes em relação aos ensinantes. Estimular os alunos a se tornarem independentes, atribuindo-lhes responsabilidades e ensinando-os a assumi-las é

organizar e conduzir o ensino de tal forma, que os aprendizes obtenham a possibilidade de autonomia intelectual, desenvolvendo em si a iniciativa de buscar e ser independente do professor para que a sala de aula seja um lugar desafiador, encantador, efetivo capaz de transformar quem aprende e a quem ensina.

2.4 DOCENTE

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus viram o que nenhuma pessoa devia presenciar. Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustrados, crianças envenenadas por médicos instruídos. Bebês mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês mortos por ginásianos e universitários. Assim, desconfio da educação. Meu pedido é o seguinte: ajudem os seus discípulos a serem humanos. Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos, psicopatas hábeis ou eichmanns instruídos. Ler e escrever, saber História e Aritmética só são importantes se servirem para tornar os nossos estudantes humanos (Carta de um sobrevivente, BOLSANELLO E BOLSANELLO, 1986, p. 206).

Brandão (1981) escreve que tão grande como tudo o que é humano é a educação, e Freire (1999) defende que educação em seus mais diferentes pontos deve se constituir sempre numa possibilidade de humanização, e que concebemos o professor como um profissional que está sempre se transformando, se reconstruindo. Com isso entendemos que a atividade docente e o próprio docente não se separam da sociedade, do político, da cultura em que está inserido e que insere seus educandos e também dos saberes e práticas que norteiam seu trabalho educacional, pois é o professor, responsável direto pela efetivação do processo de aprender escolar. Num amplo contingente percebemos professores não entendendo estas solicitações sobre seu desempenho profissional. Esta falta de entendimento talvez seja resultado de uma construção histórica vinculada ao entendimento do que significa humanização. Analisamos que esta falta de entendimento se apresenta pela falta de relação que o mesmo não faz com as experiências pessoais em detrimento de suas atitudes profissionais.

Somos sabedores que a educação tem papel fundamental na formação de um sujeito, ético, crítico, autônomo, transformador e inserido em seu meio. Para tanto, o docente precisa entender a relação estreita que constrói com os educandos se a intenção for formar verdadeiramente um sujeito histórico. Entendemos que muito são os desafios para que continuemos a acreditar em nossos sonhos de

acadêmicos onde a educação se mostrava promissora mesmo se identificando através do caminho, com suas amarras e engessamentos.

Para Freire (1997, p. 10):

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais.

Temos que entender que a educação não acontece alheia a vida dos sujeitos que estão na escola, mas sim, prudentemente juntos, estabelecidos pelas relações afetivas o que os torna concomitantemente seres humanos verdadeiros. Paulo Freire não cansava de verbalizar em suas inúmeras palestras e em seus escritos que o professor prende ensinando e ensina aprendendo. Pois em educação o acontecer do conhecimento é recíproco porque “[...] todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 30). Recriamos a todo o momento nosso entorno, estabelecendo uma práxis em educação, com isso, o docente diariamente ressurge de suas relações educacionais com seus educandos e desta convivência que se estabelece como um sujeito importante na formação do outro, e desta forma vai concretizando sua real identidade.

Nóvoa (1992, p. 7) diz que “[...] professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”. O professor fica pleno quando em sua prática educacional traz sua bagagem social repleta de criações, entendimentos e vivências, isto é também estabelece sua identidade profissional. “A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 76).

Devemos compreender que toda transformação se funda em contextos de lutas, de conflitos, de oscilações, de dúvidas, de temores, mas que também pode se estruturar em contextos de harmonia, de humildade, de respeito, de apreciação e principalmente de silêncios e reflexões de suas estruturas mais íntimas. É assim, que o docente se reconhece como profissional e participante do ensinar e aprender, e desta forma não se distancia do sujeito aprendente. A identidade docente se

constrói em vários segmentos, dentre eles a sua própria história de vida, sua formação profissional e o significado que o mesmo elabora vivido por ele. Esses segmentos significam e ressignificam os modos como o mesmo se faz.

Assim aprendemos a nos tornarmos docentes, olhando nossa história educacional que por um longo período de tempo nos constituiu, e porque não dizer, que eternamente nos constituirá, porque ser professor é como uma tatuagem que viverá eternamente em nosso corpo e em nossa mente mesmo que o tempo, à distância e a razão digam não.

Souza (2006) comenta que a aprendizagem é experiencial formada de valores. Dentro deste universo de aprender a ser para poder ensinar, ou para poder entender o significado de querer "ensinar" coloco a minha história de vida de aprendente e de ensinante a seguir.

3 MEMORIAL

Difícil escrever, mesmo sabendo que tudo já foi vivido, já foi trilhado, já fez história; se deparar com questões que te constituíram, e que também deixaram marcas, muita vezes mais cicatrizes do que apenas marcas...

Quando inicio, com este retrocesso, prefiro falar somente do tempo que me constituiu academicamente. Talvez porque neste momento, acredito ser mais lógico, ou porque nele se deparam muitos dos questionamentos que não deixam meus pensamentos ficarem em zona de conforto por muito tempo.

Quando recordo de meu primeiro contato com o mundo acadêmico, não recordo de ter chorado ao ver meus pais partirem, nem mesmo do meu primeiro dia, mas recordo de uma escola para poucos, tudo muito bonito e organizado, minha professora René, muito pequena e franzina, com óculos enormes e um sorriso muito maior que seus óculos. Adorava ir para aquele lugar, que hoje sei que era escola. Lembro vagamente que lá aconteciam muitas coisas, brincadeiras, apresentações, tentativas de escrita, e um lanche que até hoje quando fecho meus olhos sinto o gosto daquele pão com doce e leite com chocolate quente que eram simplesmente mágicos, sem esquecer aquelas balas maravilhosas ao final de cada aula.

Hoje entendo que aquilo tudo tinha um grande significado: fazer-me entender que aquele lugar deveria ser a continuação de minha casa, ou melhor, o lugar que formataria sistematicamente “o tudo” que eu já havia aprendido. Eu amava aquele lugar... que na época chamávamos de creche da fábrica, porque lá só frequentavam filhos dos diversos “chefes de setor” daquela multinacional.

Terminado esse tempo de convivências, hoje eu ressignifico assim, ingresso no primeiro ano do primário - Ensino do Primeiro Grau. A escola ficava dentro do meu bairro e era gerenciada por leigos e irmãs da Igreja Católica. Todos conheciam minha família, pois éramos tradicionais naquele lugar, inclusive minha professora Inês, de primeira série, que era literalmente um “demônio” para com quase todos, gritava, falava palavrões em italiano, sacudia a cabeça da garotada, distribuía puxões de orelhas, batia nas mãos de quem não escrevia direito, mandava realizar exercícios no quadro e quando havia um erro chamava de “burro” para baixo os pobres dos infelizes que choravam e nada aprendiam. Nunca esses procedimentos aconteceram comigo, mas confesso que ficava muito assustada e nervosa com toda aquela situação diária. Hoje me pergunto: Quantas vezes devo ter também não

entendido muitas coisas até mesmo pelo simples fato do horror daquelas aulas?????...

Na terceira série tive uma professora chamada Eliane, ela era deficiente física, e hoje entendo que também era deficiente de *respeito e ética para com os alunos*. Ela literalmente não gostava de mim. Lembro-me que reclamava de minha letra, e que por sinal não é nada interessante até hoje, desse maldito “a” que eu não conseguia fazer direito. Nunca entendi porque é que eu tinha que escrever em letras de imprensa sendo que tudo o que era realizado na época, cartas, bilhetes, cartazes, etc., era feito em manuscrito. Enfim, ela era a professora e eu a aluna. Lembro-me também que com essa mesma professora numa aula não muito “dialógica” ela esbraveja que não existia palavras que terminassem com dois “ss”, não teve dúvida, levantei a mão e disse que ela estava errada. Antes de querer me matar ela me pediu um exemplo e eu com muita propriedade falei: "Modess", na época um absorvente que minha mãe usava e eu habitualmente comprava para ela. Nem preciso dizer que minha mãe foi chamada até a escola porque eu estava dizendo coisas obscenas em sala. Senti-me muito mal, lembro-me disso muito bem, e na época questionei com minha mãe se a professora não usava "Modess" usava o quê?

Hoje me questiono quantos de meus colegas deixaram de aprender coisas significativas com aquele contexto grotesco, arcaico e sem respeito. Imagino hoje um pouco mais esclarecida, quantas mãos titubeiam para escrever e quantas bocas não falam promissoras palavras com medo de errar sob os olhares daqueles que se mostram soberanos...

Encerrada esta fase primária, resolvo eu por conta e risco, mudar de escola para fazer a quinta série do Ginásial. Foi uma “luta de titãs”, pois minha mãe dizendo que não e eu dizendo que sim. Fui. Colégio Sagrada Família, gigantesco, centenas de aluno. Do meu primeiro dia eu me lembro. Fui sozinha. Quatro quilômetros de minha casa a pé, ida e volta todos os dias sob sol, chuva, geadas e neve também; muitas vezes no inverno minha manta azul ficava branquinha como os cabelos de minha Nona Paulina que eu amava. Eu lembrava dela, e sorria feliz, eu lembro ainda hoje da neve e de meu sorriso... Não sabia nem como entrava naquele lugar. Confesso que meu corpo inteiro passava por uma sensação muito estranha de pavor e alegria, que hoje recordando as lágrimas surgem sem muito esforço (como pode ser tão corajosa, meu Deus!!!).

Lembro-me que quando cheguei ao portão principal, por dedução, tive vontade de chorar, de sair correndo, centenas de alunos rindo, conversando, pais com seus filhos conversando com outros pais, enfim tudo acontecendo, e eu completamente só. Não tinha mais saída era respirar e ficar. Fiquei.

Desta época me recordo de dois professores apenas. Professor Brunetta de inglês e professora Izolda de português.

Professor Brunetta repetiu o que já tinha vivido anteriormente. Ele não sabia falar, a não ser no início das aulas quando rezávamos o Pai Nosso e a Ave Maria em inglês, o restante das aulas eram só gritos, palavras que reduziam os alunos a seres vegetativos, puxões de orelhas a ponto de, literalmente tirar sangue do pobre garoto. Como sempre nada nunca era comigo, mas lembro-me muito bem que todas as malditas terças e quintas – feiras eu passava mal, com dores de cabeça, estômago, vômitos e tudo o que poderia me salvar daquela “arena infernal”. Não demora muito minha mãe percebe minhas manobras e liga para a diretora, Irmã Dolores, para saber o que estava acontecendo que em dias de inglês eu ficava doente e não queria ir às aulas. A irmã muito simplesmente relata que deveria ser por conta das atitudes do professor, mas que eu não deveria me preocupar, pois o professor só ficava bravo com os que não entendiam e não faziam as tarefas, comigo estava tudo bem, pois eu era uma excelente aluna. Era para eu tapar os ouvidos e fechar os olhos quando alguma coisa que eu não gostasse acontecia.

Hoje me pergunto: Quantas vezes fecho meus olhos e ouvidos, mesmo sem querer, por ser completamente impotente a tantos descasos na educação?

Professora Izolda foi singular em minha vida acadêmica. Eu não entendia muito todos aqueles conceitos de frases, verbos, tempos, gêneros, mas enfim, adorava as aulas da professora Izolda. Ela era tão linda, tão cheirosa, tão delicada que era impossível não olhá-la a aula toda. Sua dicção era perfeita e isso me encantava mais que tudo; tudo para ela girava em torno da leitura, da entonação, da perfeita dicção. Eu me espelhava nela, e confesso que hoje, quando leio em voz alta a sensação que tenho é que ela está ao meu lado me olhando com aqueles olhos infinitos como o céu e misteriosos e encantadores como o mar, passando aquela mão suave em meus cabelos, e todos que se atreviam a ler em público. Acho que não fui uma aluna que a mesma tenha em suas lembranças, mas não importa, porque o que ela causou em mim jamais saíra de minhas lembranças, porque quando leio consigo interpretar o verdadeiro sentido das letras que dançam ao som

de minha voz e assim fazer com que aqueles que me ouvem busquem sentindo para continuar se emocionando pela vida.

Quando penso um pouco sobre esta passagem do Ginásial, percebo que elas me construíram no sentido do equilíbrio de todas as coisas, daquilo que precisa ser e daquilo que realmente é. Fim da etapa do conhecer. Avante para a etapa do reconhecer-se: Ensino do Segundo Grau.

Início aqui uma fase bem difícil, pois o que tinha em mente era ser médica. Morando na região metropolitana de Curitiba esta minha convicção foi ficando sombreada, pois em minha cidade nenhuma escola oferecia estudo adequado para isso. Iniciei Propedêutico. Ao final do primeiro ano minha mãe insiste para que eu mude para o Magistério. Que sofrimento. Mudei. Tive que fazer adaptações do primeiro ano com trabalhos que para nossa época, são recorte e cola, não entendia nada, mas continuei. Acabei me adaptando. Terminei com êxito o Magistério. Logo na sequência iniciei a profissão docente. Dezoito anos, professora na periferia da cidade, primeira série, 42 alunos e eu. Tempo de descobertas, de incertezas, de tropeços, de passos contínuos e difíceis, de vivências com absurdos, de muita intuição, boa vontade e Fé.

Após um ano de docência, ingresso no curso de Especialização em Deficiência Mental em Curitiba – Instituto de Educação do Paraná. Outro grande desafio. Trabalho de dia inteiro na periferia, estudos noturnos, muito cansaço, muito medo de voltar à noite sozinha numa caminhada de quase 1 km após descer do ônibus às 23h50min'. Consegui. Ao terminar o curso fui indicada para trabalhar, na época na mais conceituada escola de Ensino Especial de Curitiba: Escola Ecumênica. Sempre estive entre as melhores professoras da instituição, sempre fazendo diferente, sempre lutando e fazendo uma educação de valor, consciente, voltada para as reais necessidades dos alunos, mas lutando sempre contra um sistema caótico e cheio de amarras.

Deparei-me nesta época com muitos profissionais medíocres e insanos que faziam da educação especial uma “missão de santidade” e não uma educação para a realidade. Mas também encontrei muitos professores de muito valor, que percebiam a educação especial como algo de oportunidade para uma mudança do conceito de sociedade, professores guerreiros, estudiosos, que a cada dia alavancavam sua inteligência para que a competência fosse ponto chave numa educação de qualidade. Com eles aprendi muito, me construí como um professor de

valor e insatisfeito com a mesmice da educação. Nesse período busquei sempre estar em meios educacionais que me agregassem, fiz muitos cursos, muitas especializações para poder estar e fazer uma educação de qualidade.

Nunca ninguém me falou que um professor tem que ser sabedor de muitas coisas, mas eu busquei sempre saber muito sobre a educação que eu fazia, para poder fazer mesmo que pouco, uma educação de qualidade, que transformasse não somente a minha carreira, mas também, quem passasse pelas minhas mãos, por quem passasse por mim. Assim foram doze anos de construção. A educação no Brasil cria mais consciência e é hora de me lançar para a graduação. Nada muito significativo, professores obsoletos falando de uma educação sem ter tido pé no chão da escola. Não dei muita importância a isto, aproveitei para galgar mais um pouco, aproveitei para entender melhor como se fazia esse mundo de teorias que iriam me fundamentar e dar propriedade as minhas ações. Foi pouco. Nem mesmo acabava a graduação e o mundo só falava em especialização. Sem perder tempo, embora um pouco cansada, sigo em busca de mais uma titulação. Na Psicopedagogia encontro professores significativos à minha formação, professores de peso, muito estudiosos e comprometidos com uma educação de verdade para um mundo mais justo e humano. Fico muito feliz com este salto embora por circunstâncias diversas, incomumente me esforcei pouco, mas aprendi muito.

Por forças maiores, mudo de Curitiba para Guaratuba e começo a transitar por esferas educacionais que vão delineando a educação por outro viés. Aqui, inicio como professora e dentro de um ano já estou fazendo a gestão de uma escola de educação especial. Levanto a escola das cinzas no sentido de credibilidade e educação de qualidade, aos poucos vou implantando nos docentes à vontade, o desejo e o significado de se fazer uma educação de qualidade, aquilo que aprendi nos caminhos que trilhei. Em dois anos, olho de fora, e percebo que só alguém com muita convicção teria realizado tudo aquilo, e me encontro como protagonista deste feito. Também por conta dessas realizações, sou convidada a fazer parte do corpo docente da Faculdade do Litoral do Paraná – ISEPE, em Pedagogia. Que emoção, que alegria, que susto, que medo, que incerteza, que ansiedade, que prêmio, que troféu, que benção. Tinha realizado meu sonho de consumo nº 1: ser professora de graduação. Tinha chegado a hora de colocar à prova tudo aquilo que construí e que me construiu desde a creche da fábrica. Não tinha mais volta. Era "eu" e "eu".

Frente a frente comigo mesma e com a possibilidade de fazer a diferença mesmo dentro de uma faculdade que está numa cidade que quase nem aparece no mapa. Não importava essa referência geográfica. O que importava era o que Eu poderia fazer geograficamente com essa referência. Ser professora de graduação poder participar efetivamente de mudanças que sempre acreditei que poderiam acontecer através da formação de docentes mais conscientes.

A primeira aula foi inimaginável. Mas eu estava lá na hora marcada. Trinta e oito pessoas, 76 olhos voltados para mim. A voz quis falhar, a emoção quis tomar conta, o medo queria mostrar que tinha força de herói, mas nada disso me venceu porque era a oportunidade da minha vida e Eu tinha que mostrar que estava pronta para tê-la em minhas mãos. E fui. E consegui. Com uma matéria apenas, uma aula semanal sobre Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação me fundei como professora e redescobri a importância de fazer bem feito sempre. Passa-se um ano e já começa a ficar insuficiente o meu saber, a minha forma de pesquisar de entender, de transpor o conhecimento, pois já estava com 3 cadeiras em Pedagogia.

Na insatisfação vou buscando outros horizontes e chego à conclusão que para fundamentar com mais propriedade meu saber teria que me situar sobre os assuntos que transitam pela formação docente. Começo pensar em Mestrado fora do país, muitas coisas concorrem para que isso se formalize, mas as questões pessoais impedem este passo. O desejo é latente de buscar mais, embora tenha a sensação que neste momento esse aperfeiçoamento ficava distante de mim.

A vida continua, e generosamente o universo conspira para a realização de um sonho que a meu ver, aconteceria com muita sorte, depois de um bom Mestrado. Ter um título da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Outra pós. Isto não estava em meus planos. Trilhar o caminho das pedras para chegar ao cume da montanha. Foi assim que pensei. E foi assim que parti para mais uma caminhada de saberes. Em primeiro momento meu foco principal: mestrado. Após algum tempo de convívio e estudos percebo que realmente meu foco é o mestrado, mas nesse interim, tenho que admitir que a oportunidade de conviver com muitos docentes Doutores, a cada dia meu entusiasmo aumenta pelo *feedback* que estes profissionais me concedem. Estou vivendo outro momento dentro da educação. Nem sei ao certo como explicar. Algo inusitado, que a cada dia me faz acreditar que somos nós sim, professores, que fazemos as coisas acontecerem diferente na sociedade, através da condição de

acreditarmos que o outro não será modificado em detrimento de nossos desejos, mas que será diferente em detrimento daquele professor que fizer a diferença em sua vida.

Esta autorreflexão acerca de minhas experiências educacionais possibilitou-me um conhecimento mais alargado sobre minhas indagações e aos poucos vêm consolidando minha atuação com maior consciência do meu modo de ser. Hoje reconheço minha trajetória que se contextualiza em minha práxis dentro do contexto social, político, econômico e cultural em que me estabeleço.

“[...] o reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e das mulheres, bem como exige a contextualização da histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade” (FAZENDA, 1995, p. 226).

Entender que nós, professores, somos sujeitos que necessitamos de abordagens teóricas e práticas é afirmar que estamos em permanente construção dentro de um tempo e espaço e que somos inacabados, porém eternamente voltados para o aprender a aprender e aos valores do saber e agir, segmentos fundantes para a identidade profissional, tendo expressão clara nas interações nos diversos contextos de atuação também em suas metodologias. Entendemos por este contexto que suas atitudes vão sendo ressignificadas em detrimento de suas práticas e que a rotina não possui mais espaço dentro desta perspectiva, pois a construção de indagações reflexões vão superando as dificuldades e o mesmo assume postura de aprendiz refazendo e recriando sua vida profissional e pessoal. Com isso percebemos que o professor se refaz todos os dias em sala de aula e concomitante a isto o aluno também. Paulo Freire reforça a ideia de devemos sempre termos reflexão crítica sobre nossa prática.

Saviani (2007) destaca a prática educativa em sua intencionalidade como elemento definidor dos saberes implicados na formação e, por conseguinte, no desenvolvimento do trabalho do professor. Ao fazê-lo, alerta para o fato de que o professor não trabalha com matéria inerte, mas sim, que ele atua sobre e com pessoas. Desta forma entendemos que o homem não vive só ou isolado e suas características são produto ou não de suas relações onde o mesmo estabelece com o mundo e com os sujeitos de seu entorno.

“[. . .] vida só é humana à medida que vivida entre os homens em permanente, na referência a eles no espaço público da palavra e da ação” (MARQUES, 1992, p. 45).

Farias (1997) comenta que ensinar é uma atividade interativa mediada pelo entendimento entre professor, os alunos e o conhecimento; tem um caráter explícito, intencional e organizado. Com isso percebemos que o ensino coloca frente a frente sujeitos distintos e com intenções diferentes, mas que necessitam de interação para que alcancem cada qual seus objetivos. Gauthier; Mellouki; Tardif (1993) diz que o professor precisa cortejar o consentimento do outro com o objetivo de ganhar ajuda na aprendizagem, pois deve assumir posturas efetivas. Isso nos faz entender que as ações humanas não são vazias de intenções ou sentimentos e com isso o desempenho do professor “[...] é mediação exatamente porque está presente em ambas, garantindo o caráter dialético de sua relação” (RIOS, 1995, p. 130).

A interação professor aluno em sala de aula é representação cabal de ética, na equidade do tratamento, na mediação do conhecimento e saberes natos e coletivos e na avaliação dos aprendizados efetivos. O espaço escolar é um espaço que permite aos sujeitos que o representam trocas, conflitos, tratamentos distintos, expectativas entre outros que permite conciliar ações para além do individual.

Professores e alunos detêm condição distintas de saberes e conhecimentos cabendo a cada qual, atuações éticas diferenciadas para que a situação de aprendizagem e avaliação ocorra efetivamente.

Coloca Tardif (2000, p. 42):

Essa diferença de domínio entre professor e alunos levanta o seguinte problema: como o professor vai dar acesso a esses códigos simbólicos que ele domina? Esse problema não é somente técnico ou cognitivo. Trata-se de um problema ético pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com o outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio.

Freire (1999, p. 108) fala que ensinar exige comprometimento. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço,

entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito e reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagens se abrem na escola.

... porque ensinar exige comprometimento, ética, respeito, partilha, dedicação, amor e disponibilidade na alma, no corpo e na mente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de me aprofundar em conhecimentos sobre a atuação docente acredito, deva ser devido ao meu percurso acadêmico, onde me deparei com muitos docentes mais com pouquíssimos professores. Acredito, mesmo com reduzido conhecimento, que a formação docente é fundante para uma formação discente de qualidade e para uma sociedade que deseja sustentar seus integrantes com propriedade. Ao longo de minha caminhada acadêmica, percebo que em sua grande maioria, os professores significantes foram apenas sopros de um vento bom, mas que trouxeram consigo mesmo que muitos tênues, uma força imensa, muitas vezes desconhecedores da força que tinham, mas que mudavam de alguma maneira o seu entorno educacional.

Por esse viés, acredito que a formação do professor e as relações entre professores e alunos em seus aspectos afetivos, emocionais e cognoscitivos (forma de comunicação dos conteúdos e tarefas escolares) sejam aspectos fundamentais para o alcance de objetivos significativos no processo do aprender, na transmissão e assimilação de conhecimentos.

É notório que a atual crise na educação tem muito a ver com o enfraquecimento em todos os níveis dos professores pela falta de consciência do seu papel que deveria ser altamente reflexivo e que atualmente recorre a níveis infantis de propriedade acadêmica. Hoje o que comumente observamos é a condição do professor ser reduzida um proletariado dentro de uma burocracia escolar cuja função é implantar ou administrar propostas curriculares mais do que apropriar-se de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos escondendo-se atrás de uma necessidade de defender a escola, como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, mas sem credibilidade, longe de presenciarmos professores com intelectos transformadores que combinem reflexão e prática acadêmica em detrimento a uma educação para cidadãos reflexivos e ativos.

John Dewey argumenta que professores concebidos sob uma prática de treinamentos enfatizam somente o conhecimento técnico aprendendo metodologias que parecem negar própria necessidade de pensamento crítico em vez de aprenderem a refletir sobre princípios que estruturam a vida, perdendo assim, o ponto de vista para a necessidade de educar alunos para que eles examinem a

natureza subjacente dos problemas escolares, preocupando-se somente “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento.

As abordagens curriculares deste tipo são como pedagogias de gerenciamento, porque a aprendizagem é reduzida a problema de administração para conseguir número máximo de alunos diplomados dentro de um tempo designado. Essa pedagogia supõe professores controlados, comparáveis e previsíveis.

Pedagogias atuais estão em desacordo que professores deveriam se ser desenvolvidos e envolvidos ativamente na construção de currículos adequados ao contexto cultural e social onde ensinam, pois defendem através de suas práticas, que os alunos aprendem através dos mesmos materiais, técnicas e avaliações, ignorando que cada aluno tenha sua história de vida e que entenda a educação partindo de experiências significativas.

O docente, para ser transformador, também tem que ter vivenciado questões transformadoras no seu íntimo para que possa entender essa prática e aplicar esta pedagogia.

Se não viveu isso como fazer diferente?

Toda atividade humana envolve, nos mais diversos níveis, uma forma de pensamento, e dentro desta perspectiva, o professor deve ser visto não como um reproduzidor de conhecimento adquirido e acumulado, mas como protagonista de uma educação para a formação efetiva de homens e mulheres de valores a serem respeitados para a verdadeira construção de uma nação livre de amarras, não descartando sua responsabilidade acerca do que deve ensinar e de suas metas a atingir na formação eficiente da vida escolar de cada indivíduo. Se assim pensarmos, estaremos desenvolvendo uma sociedade consciente e democrática e um professor que não está à mercê do poder, mas que está ao lado do poder para efetivamente trilhar a mesma estrada fazendo o seu caminho, e não sendo abafado pelas ideologias dominantes.

Escolas são mais do que lugares de repasse de valores e conhecimentos, são lugares que devem representar diversas formas de conhecimentos, culturas, linguagens, são lugares que legitimam o conhecimento do passado, do presente e do futuro em detrimento de um saber já existente.

Escolas não são lugares neutros, contudo, professores não podem assumir esta performance de neutralidade. Para que este perfil de professor seja desenvolvido deveremos ter uma pedagogia mais política e uma política mais pedagógica no sentido de conceber uma escola emancipatória que trate seus alunos como seres críticos e reflexivos em prol de um mundo qualitativamente melhor, para que todos tenham voz ativa em suas aprendizagens e que possam promover mudanças significativas em seus contextos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Walter de Oliveira. **A educação do espírito**. 9 ed. São Paulo: Araras, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. (org). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **Estado governo sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. **Conselho, análise do comportamento humano em psicologia**. Curitiba: Educacional Brasil, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso feito em set./2013.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso feito em set./2013.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **A atividade docente no Telenismo**: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação. Fortaleza: Faculdade de Educação, UFC, 1997.
- FAZENDA, Ivani. (org.) **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas: São Paulo, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed e TARDIF, Maurice. **Le Savoir des Enseignantes**. Que savent-ils?. La raison du pédagogue. Montréal: Logiques – 1993.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Administração da educação no Brasil na década de 1990**: entre a competitividade e a humanização. Dissertação de Mestrado (Educação). Marília: UNESP, 2002.

MARQUES, Maria Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: INIJUÍ, 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**: tese e prática livre docência. São Paulo: MG editores, 1992.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é este? Campinas: Papirus, 1986.

NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escola**: introdução crítica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. C. (Org.) **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS. Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr./2007.

SOUZA, Pedro Miguel Lopes de. Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. **Psicologia.com.pt**, p. 1-13, ago./2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, Jan./Fev./Mar./Abr./2000.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

VÁZQUES, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.