

POR UMA DIDÁTICA HUMANIZADORA À LUZ DE PAULO FREIRE

Maria Margarete Sampaio de Carvalho **Braga** – UECE

Maurício Cesar Vitória **Fagundes** – UFPR

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar ações e relações que contribuem para a construção de uma didática humanizadora, via práticas pedagógicas participativas. Constituiu o campo empírico da pesquisa duas instituições, uma de ensino fundamental e outra de ensino superior, localizadas no nordeste e no sul do Brasil, respectivamente. As pesquisas recorreram a abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, através de estudos de caso. A coleta da empiria se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos. Para sustentar o estudo, recorremos a Freire; Shör e Freire; Freire e Faundez; Lorieri e Rios. As relações escola/universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma ganham vida nos dois níveis de ensino, de modo que os estudantes assumem a condição de sujeitos sociais, construindo e re-construindo as bases que podem sustentar uma didática humanizadora, lastreando a assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com a capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora.

Palavras-chave: Didática humanizadora; Pedagogia freireana; Práticas pedagógicas participativas.

POR UMA DIDÁTICA HUMANIZADORA À LUZ DE PAULO FREIRE

A vocação dos homens e das mulheres se encontra na humanização, pois a própria existência de condições objetivas de vida em sociedade que o desumanizam, o impelem a enveredar em um movimento de luta para superá-las. Assim, a educação humanizadora, na perspectiva ontológica e histórica, reconhece a desumanização também como viabilidade que se apresenta ao ser humano como ser no mundo e com o mundo, num contexto real, concreto, sustentador da negatividade da sua condição de ser de decisão (FREIRE, 1988).

Nessa senda, Freire nos indica o diálogo como esteio da prática pedagógica docente-discente, entendido como um encontro amoroso de homens e de mulheres que, mediatizados pelo mundo, *o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos* (FREIRE, 2002, p. 43).

A base teórica da dimensão pedagógica da humanização em Freire, com acento no diálogo, nos permitiu, construir aproximações com os nossos objetos de pesquisa, pela lente comum de práticas participativas que ganham vida em processos didáticos crítico-dialógicos de matriz humanizadora.

O diálogo contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidades: ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação, contribuiu para a humanização do sujeito. A categoria diálogo, entendido como uma “relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de gerar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta (SANTIAGO, 2007, p. 37).

Neste trabalho, daremos ênfase à dimensão pedagógica da humanização materializada em práticas participativas voltadas para a autonomia de professores/as e estudantes do ensino superior e fundamental, vivenciadas em instituições públicas, localizadas no sul e no nordeste do Brasil, com o objetivo de analisar as ações e as relações que contribuem com a construção de uma didática humanizadora, referenciada na obra de Paulo Freire.

Para a análise das práticas pedagógicas participativas foi desenvolvido nas duas instituições, duas pesquisas que percorreram o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, através de estudos de caso. A coleta da empiria se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, pela observação participante e pela análise de documentos.

Na pesquisa realizada na instituição de ensino superior foram ouvidos dezessete acadêmicos, seis docentes e três técnicos. Na pesquisa desenvolvida na instituição de ensino fundamental foram tomados/as como sujeitos da história e do conhecimento as duas professoras das turmas observadas, estudantes, diretor, coordenadora pedagógica, inspetor escolar e a Secretária de Educação.

Para efetivarmos a organização e o tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) como método. Partimos dos textos de referência, passamos pelos mapeamentos, chegamos à montagem de quadros, seguida da inserção das informações em um programa de computador (NUDIST) para, finalmente,

chegarmos a uma versão final do material que se constituiu no mapeamento que deu origem à nossa análise e interpretação.

O corpo deste trabalho constitui-se da explicitação das concepções de educação freireana em torno de uma didática humanizadora, que ganha vida nas relações escola/universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma, apresentadas nos achados das pesquisas e analisadas em diálogo com Freire. Por fim, as considerações provisórias.

Por uma didática humanizadora ou crítico-dialógica

As elaborações teórico-práticas de Paulo Freire se constituem como movimentos pedagógicos de correspondência ao direito de crianças, jovens e adultos terem acesso ao conhecimento escolar, mas não se trata de um conhecimento decorrente da “memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto”, mas o conhecimento que se constitui como “aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1986, p. 85), sem que para isso os conhecimentos populares sejam rechaçados.

Escola e universidade, ao ensejarem uma prática pedagógica humanizadora, não prescindem de processos de abertura ao diálogo dos sujeitos envolvidos, cabendo indagar: Qual a contribuição desses processos para o protagonismo de professores e estudantes numa prática pedagógica consoante com os problemas e as questões próprias da comunidade escolar e da realidade em que está inserida? Como favorecer o reconhecimento das positivities da cultura local? Que movimentos favorecem a apropriação de saberes produzidos pela comunidade educativa, na relação com saberes culturalmente construídos pela humanidade, com vistas à elaboração de respostas originais para a multiplicidade de situações que ocorrem cotidianamente?

A necessidade de pensarmos a didática do professor como processo, exercício, realidade em construção nos mobiliza em direção aos desafios da realidade concreta, que resvalam em incertezas e curiosidades, advindas das ações e relações presentes na aula, entendida como o espaço/tempo coletivo de conquista e de formulação de saberes, cujos sentidos, dinâmica e ação dos sujeitos podem constituí-la e instituí-la como processo transformador, dialógico, humanizador, portanto.

Refletir sobre a prática cotidiana é uma necessidade que se transforma em desafio a ser enfrentado quotidianamente (FREIRE, 1996), afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito, e reescrito; é um espaço por excelência de humanização. Essas iniciativas remetem ao que Lima denomina de uma

postura de eterno aprendiz. Segundo ela, "*É na condição de eternos aprendizes da prática docente que vamos mudando, fazendo e refazendo a nossa profissão, bem como, crescendo como pessoa e como profissionais*" (2002, p.39).

A prática pedagógica docente-discente como espaço e tempo de ações e relações entre sujeitos da aprendizagem, mediados pelo conhecimento, vai além da utilização de métodos e técnicas, como advoga Veiga (1991). Associa: escola-universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma.

A **relação escola/universidade-sociedade** pauta-se no entendimento de que ser humano é, de um lado, um conjunto de relações sociais e, de outro, o conjunto das suas condições de vida, que possibilitam a que ele faça, ou não, determinadas coisas. Essa possibilidade é que dá a medida da sua liberdade, sendo necessário que ele conheça suas condições objetivas, saiba utilizá-las e queira utilizá-las.

A escola e universidade que queremos construir, ao invés de reforçar as diferenças, a competição, reafirma a coletivização. Toma para si o papel de formar cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica, tríade consequente da busca pela realização de homens e mulheres - o exercício pleno da condição de ser humano, do desempenho de sua "*vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana, fazendo-se na História*" (FREIRE, 1996, p. 11).

A **relação conteúdo-forma**, se pensada em termos do compromisso com as aprendizagens dos/as estudantes, considera diferenças culturais, sociais e pessoais, sem reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão. As formulações de uma escola e universidade progressistas materializam-se, então, por meio de uma prática pedagógica assentada na atividade dos sujeitos da aprendizagem.

Para superar a feição transmissora dos conteúdos, cabe a nós, educadores/as, assumirmos uma prática rigorosa e crítica. Rigorosa na prática de conhecer e crítica no respeito ao "(...) saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p. 63-71), contributo para a formação dos estudantes.

A **relação conhecimentos populares-conhecimentos eruditos** tem como pressuposto básico, na perspectiva apresentada por Paulo Freire, o respeito que devemos ter aos saberes dos educandos sem, contudo, negligenciar o ensino dos conteúdos. Na medida em que o educador encarna valores atitudinais, como ver-ouvir-indagar-discutir

com os estudantes, como sujeitos cognoscentes, com quem compartilha o papel de autor e ator da prática pedagógica, esse processo tende a se consolidar (FREIRE, 1978).

Essa compreensão não desconsidera a possibilidade de que alguns conteúdos fundamentais que não forem suscitados por ocasião da investigação feita junto aos estudantes não possam ser escolhidos para uma determinada turma, pois “se a programação educativa é dialógica, isso significa o direito que também têm os educadores-estudantes de participar dela incluindo temas não sugeridos” (FREIRE, 1988, p. 116-117). Nem por isso a seleção do conhecimento feita pelo/a professor/a, necessariamente, desconsidera a realidade.

A **relação ensino-pesquisa** se configura na medida em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e na medida em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Esses são os chamados momentos do ciclo gnosiológico. Sendo assim, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (FREIRE, 1996, p. 32)

O ensino, quando associado à pesquisa leva a um pensar e um agir comprometidos com a reflexão sobre o cotidiano em que se vive e atua. É nesse percurso que se percebe os diferentes ângulos da prática; que se descobre as possibilidades de romper com as amarras de um olhar comum, estereotipado, que em nada ajuda a compreender a realidade.

A **relação professor/a estudante** tem a ver com o clima pedagógico, caracterizado pelo diálogo, respeito, amorosidade esperançosa, em relações justas, sérias, humildes, generosas. O/a professor/a exercita a escuta sensível, incentivando o exercício da fala do/a estudante, mostrando abertura para indagações, curiosidades, inibições, gosto estético, inquietude e linguagem.

Esse entendimento implica na leitura de que “a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 1988, p. 177). Assim, o/a estudante é incentivado a exercitar a sua autonomia, em estreita compreensão do papel desumanizador da licenciosidade.

A seguir, apresentamos um quadro, como esforço de síntese dos elementos constituidores de uma didática humanizadora, baseados nos pressupostos freireanos.

RELAÇÕES	PRESSUPOSTOS
Escola/universidade	Processos pedagógicos que viabilizem a humanização, gestada

-sociedade	na própria história dos sujeitos.
	A prática social como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento.
Ensino-pesquisa-aprendizagem	Professor/a e estudante como sujeitos do ato de conhecer.
	Reconhecimento das diferenças individuais, dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo, crítico dos/as estudantes.
	Valorização do pensamento divergente: estímulo à elaboração de respostas que superem práticas homogeneizadoras.
Professor/a-estudante	Relação dialógica, sustentada na amorosidade esperançosa.
	Exercício da autonomia, atrelado à ética.
	Escuta sensível do professor como incentivo ao exercício da fala do/a estudante.
Conteúdo-forma	Aguçamento da curiosidade epistêmica do/a estudante.
	Professor(a) e estudantes como protagonistas de ações criadoras.
Conhecimentos populares-conhecimentos eruditos	Conteúdos: instrumentos para conhecer e responder às questões postas pela realidade experiencial dos educandos.
	Respeito aos saberes, gostos, linguagem dos/as estudantes e investimento na busca dos saberes eruditos, mediados pela materialidade do ser humano e do mundo.

Fonte: os autores

Práticas participativas como elementos de uma didática humanizadora na educação

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

Freire, ao se preocupar com a humanização dos sujeitos sociais inseridos em uma prática, propõe a teorização de suas realidades, seja pela leitura da palavra que implica uma totalidade de mundo, ou seja, pela formação em qualquer nível. Defende a teorização da prática enquanto práxis fundante da ação política não como um ato

mecânico, mas como uma construção de sujeitos que se descobrem inconclusos e permanecem nessa construção em um devir histórico.

O vigor das concepções freireanas como esteio para uma melhor compreensão dos desafios postos pela prática pedagógica docente-discente, parece não prescindir do trabalho coletivo. Nesse sentido, pensar didática na perspectiva crítico-dialógica nos levou a considerar o contexto institucional em que se materializa, no caso, a universidade e a escola pública de ensino fundamental. A reflexão que a seguir apresentamos funda-se em elementos constituintes de uma didática humanizadora, materializados na relação universidade-escola-sociedade, no conteúdo-forma e sua abordagem e na relação ensino-pesquisa-aprendizagem, recuperando elementos da pesquisa no ensino superior e na escola de ensino fundamental.

A relação universidade–sociedade, conteúdo-forma e sua abordagem no ensino superior

O diálogo que trazemos dos discentes do ensino superior acerca da relação universidade-sociedade, assenta-se na compreensão e vivência da construção da autonomia, tendo como balizamento o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de caráter emancipatório. Esse PPP, considera que a ação pedagógica fundante da formação acadêmica e continuada de seus docentes, deve pautar o trabalho pedagógico na sua totalidade, tendo como resultantes da prática docente no diálogo com a sociedade, os princípios que seguem: a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; b) a educação como totalidade; e, c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Esses três princípios suleam os planejamentos e ações da universidade na direção de um diálogo muito intenso com a sociedade, em suas diferentes nuances. As práticas pedagógicas resultantes dessa proposta pedagógica apresentam um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos, que por sua vez tem a pesquisa como princípio educativo. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa sua caminhada de formação integrando as diversas áreas do conhecimento. O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade do lugar onde estuda e compreender os diversos aspectos que a estruturam, estabelecendo ações-reflexões-ações com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições,

Esse PPP da instituição pesquisada tem o currículo organizado em três grandes módulos, Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), que equivale a formação técnica e corresponde a 60% da carga horária, desenvolvida por meio de trabalhos por projetos; o Projeto de Aprendizagem (PA), que se refere ao espaço de desenvolvimento do espírito investigativo com forte tendência a pesquisa-ação, onde o acadêmico é provocado a desenvolver sua pesquisa a partir de um problema concreto de seu entorno social, com o desafio de apontar proposições, corresponde a 20% da carga horária e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), que completam o currículo e privilegiam o diálogo cultural e humanístico entre os diversos cursos, correspondendo aos outros 20% da carga horária, as temáticas destes dois últimos módulos são de livre escolha dos estudantes, portanto nessa organização curricular os estudantes assumem a condição de sujeitos de seus processos, desde o início de seus cursos, ao elegerem 40% de seu currículo.

Destacamos parte de algumas das entrevistas e/ou observações como possibilidade de subsidiar as discussões e análises. No diálogo com dois estudantes, um se referia ao ICH e o outro ao PPP, o que falava sobre o ICH, ressaltava a importante bagagem cultural que a atividade curricular proporcionava através das discussões e pela forma de sua construção e avaliação. Registrava que percebia como um *espaço em que é possível o diálogo cultural, político, de uma formação em que muitas vezes, no modelo convencional não é possível, ou é possível apenas se o aluno participar de atividades extracurriculares.*

A percepção decorrente desse tipo de processo é evidenciada pelo acadêmico como um lugar onde *o aluno se sente sujeito ativo durante o processo. Ele não fica como mero espectador do que está acontecendo, só recebendo informações. E se sentindo sujeito ele se compromete a atuar e construir o processo.*

O outro interlocutor interveio na conversa, e discorreu sobre o assunto, conduzindo sua análise a partir do PPP como referência. Enfatizou que a importância que o Projeto dá à questão humana, independentemente do curso ser de nível técnico ou de graduação, é o grande diferencial. O interessante é que a área de seu curso de graduação, teórica ou tradicionalmente está pautada pela lógica do mercado para formação e atuação individual e que, na maioria das vezes, propõe um tipo específico de desenvolvimento. O acadêmico ilustra como percebe a construção do conteúdo: *trabalha mais a pessoa, o humano. Ao trabalhar o humano e a partir do humano é que você vai ver a gestão, onde o humano é colocado como principal fator de desenvolvimento.* Citou um exemplo que acompanhou em uma oficina do ICH, juntamente com outros cursos, a problemática de

uma comunidade que reside dentro de um parque nacional, que é uma área de preservação. O encaminhamento tradicional seria o de realocação dessas famílias em outra área, o que em sua compreensão seria a atitude mais convencional (e era o encaminhamento das autoridades), porém equivocada na percepção dos acadêmicos: *aqui no curso [...], por exemplo, se pensa muito nisso. Que aquela pessoa e sua família pode ter nascido ali, então tem toda uma cultura ligada à região onde ela está. [...]* Portanto, o foco central da discussão tem que ser o homem. O outro acadêmico interveio e enfatizou que nesse PPP *o ser humano é colocado pra você como principal, a natureza lhe é apresentada como parceira necessitada de compreensão e portadora de muito conhecimento.*

A prática pedagógica participativa baseada em princípios de uma didática humanizadora pode orientar pensares/fazerem na direção da construção de processos de autonomia, por meio da relação que se estabelece entre docentes-discentes-comunidade, e também por revelar o currículo oculto, uma vez que essa prática tem como ponto de partida e de retorno a realidade concreta, como a exemplo do depoimento dos acadêmicos que conheceram e problematizaram com as famílias moradoras de um parque de conservação, onde a proposta legal de encaminhamento foi a expulsão deles daquele lugar.

Na percepção de Freire (2001) é fundamental desnudar o currículo oculto e conhecer sua intimidade, que normalmente é recheada de “um sem-número de preconceitos que terminam por, de um lado, opacizar a realidade sobre que trabalhamos ou de que falamos, de outro, por nos fazer um tanto míopes, o que dificulta a nossa visão da realidade” (p. 122), tornando-se por vezes mais forte do que o currículo explícito na sua execução.

Paulo Freire defende uma concepção de educação libertadora, fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende em sua integralidade – sentimentos, pensamentos e ações –, não se restringindo à dimensão cognitiva. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, mas qual didática é privilegiada, pois ela influi nas escolhas e atitudes da pessoa.

As escolhas são apresentadas pelos acadêmicos entrevistados como uma decisão pessoal, porém reconhecem que a construção dos processos de autonomia tem que ser baseada no coletivo, pois *não dá pra ser um profissional de saúde que trabalha sozinho, porque depende do conhecimento das várias áreas, você tem que ser interdisciplinar.* Explicou que para trabalhar com o sistema público de saúde *você tem que elaborar*

projetos, você tem que ser um profissional que consiga ser um gestor. Você tem que administrar, dialogar, não basta só esperar tudo pronto.

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

A percepção dos acadêmicos entrevistados acerca da organização de sua formação em seus cursos indica a importância de uma prática pedagógica fundada na realidade concreta, bem como as reflexões que dela emergem; as relações decorrentes com os módulos e a possibilidade de vivenciarem a prática profissional juntamente com os fundamentos teóricos.

Para alguns estudantes ocorreu o impacto inicial com o diferente, que atingiu na percepção deles, tanto os acadêmicos quanto os docentes. Entretanto, registram que, aos poucos, esse fenômeno foi diminuindo, transformando de um processo fragmentado em uma dimensão de totalidade. O processo de superação foi construído, aproximando-se da problematização de uma educação como prática libertadora.

As relações ensino-pesquisa-aprendizagem

A proposta didática do PPP do ensino superior, tem a pesquisa como princípio educativo e a inserção do acadêmico baseado em três fases, não lineares: conhecer e compreender, onde desde os primeiros dias, independentemente do curso, os acadêmicos iniciam um processo de imersão na realidade local e regional; segue-se a esta etapa a fase designada como compreender e propor e por fim, mas não necessariamente por último, propor e agir. A intenção é que a realidade seja o ponto de partida, de reflexão, interrogação, crítica, para o exercício da formação e consequente intervenção, explicitando o compromisso social do acadêmico e da universidade.

A cerca da construção de conhecimentos, os acadêmicos pontuam em consonância com Freire que o exercício da leitura crítica sobre a realidade, pautada na pesquisa como fundante de novos saberes e de novos fazeres, possibilita a partir de seus conhecimentos primeiros, quer sejam eles baseados no senso comum ou não, a

reconstrução da curiosidade epistemológica, como novas sínteses, porém construídas por meio de suas percepções da realidade e leituras mediadas pelos docentes. Essa proposta dialógica compromete os sujeitos da educação como sujeitos histórico-sociais que tem um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social, para além da escola ou universidade.

A proposta pedagógica desenvolvida na universidade pesquisada desenvolve a aprendizagem e a construção de conhecimento por meio da estratégia de ensino por projetos. Essa metodologia proporciona o desenvolvimento de uma didática humanizadora que privilegia a pesquisa e o protagonismo coletivo. O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, problematizando-a nos diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a pesquisa pela busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições de sua comunidade. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, que, freireanamente, apontam para um planejamento “com” e não “para”, ou seja, um planejamento participativo junto com acadêmicos e comunidade envolvida e sustentados por uma concepção humanizadora.

Também ficou explícito a compreensão de totalidade dos estudantes, viabilizados pela proposta de uma didática humanizadora, onde destacam os valores éticos, humanos, sociais, econômicos e político-pedagógicos como sustentáculos do fazer profissional, e a importância do trabalho coletivo fundado em práticas participativas, quer sejam com seus pares e/ou quer sejam com a comunidade.

Conhecimentos populares e conhecimentos eruditos

Sendo a proposta de formação baseada na leitura crítica da realidade e sendo esse o primeiro contato com o universo acadêmico, aborda-se a realidade tendo como referência os conhecimentos que trazem em sua bagagem histórica, tanto populares, baseado no senso comum, bem como os conhecimentos eruditos.

A prática pedagógica bastante utilizada nos primeiros semestres reside no resgate da história de vida, como possibilidade de estabelecer o diálogo dos conhecimentos já acumulados, revelados nas narrativas com os conhecimentos sistematizados.

A partir da história de vida e dos conhecimentos revelados, o movimento seguinte é o da construção de tramas conceituais onde são considerados os conhecimentos da história de vida, os conhecimentos observados na realidade do lugar e

as proposições contidas nas ementas dos respectivos cursos, portanto estreita-se o diálogo dos saberes dos alunos como possibilidade de realizar a transição do que se sabe para o que se deseja conhecer.

No dizer de Freire (1988) são movimentos que possibilitam a transição histórica de consciências ingênuas para a consciência epistemológica. A educação e a formação desse sujeito social assumem a dimensão dita, freireanamente de educação como prática de liberdade, *que busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade* (FREIRE, 1988, p. 70).

Por uma didática humanizadora no ensino fundamental

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

O processo de aquisição do conhecimento se daria, então, pela pergunta, superando a postura comumente utilizada nas escolas pelo/a professor/a, no início do processo pedagógico, apresentar respostas sem que nenhuma pergunta lhe tenha sido dirigida (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A pedagogia da pergunta se coaduna com a perspectiva crítico-dialógica da didática, fundamentada no saber-fazer transformador, na perspectiva do sujeito e da escola em movimento.

A relação escola-sociedade revelada em processos de fala-escuta

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

Na realidade observada, o trabalho com projetos de aprendizagem, a partir de um tema ou situação concreta, contribuiu com quebra de rigidez das disciplinas e a inserção coletiva na realidade, no intuito de contribuir com problemas do cotidiano. Em um determinado mês, toda a escola esteve envolvida num projeto sobre a dengue, que teve início com a sensibilização dos estudantes para o envolvimento nas ações até a mobilização em torno da busca de esclarecimentos junto à Comunidade. Alguns momentos vivenciados no decorrer do Projeto são exemplificadores desse processo:

No primeiro momento, foi realizada a pesquisa e socialização de informações coletadas pelos/as estudantes e pela professora. Após solicitar que as crianças dissessem o que conseguiram saber mais a respeito da dengue, a professora deu a palavra para uma estudante, que acenava como a mão elevada: *Lá no quintal da minha casa, eu vi que tinha larva no pneu onde as galinhas bebem água. Eu troquei porque se for visto pelo pessoal da saúde eu vou ser responsável e a minha mãe também. Se o mosquito se desenvolver eu vou adoecer e vocês também.*

A professora elogiou a atitude da aluna, destacando: *Ela mostrou a nossa responsabilidade pelo coletivo e por pessoas que não têm a formação que vocês estão tendo a oportunidade de ter.* Em seguida, distribuiu os folhetos de esclarecimento, que foram lidos e discutidos. O momento seguinte constou do reconhecimento da realidade concreta, em que a professora incentivou a pronúncia dos/as estudantes, ao expor sua atitude de, ao chegar na casa mãe, derramar a água de recipientes que pudessem alojar o mosquito, utilizando como argumento o fato de que *Nossos pais podem até não acreditar que aqui exista o mosquito da dengue, mas nós que sabemos, temos a obrigação de fazer nossa parte.* Não faltaram contribuições a esse respeito, como a veiculação da informação, feita por um dos estudantes, de que haviam sido encontradas larvas do mosquito num terreno que fica vizinho à padaria. O terceiro momento constou da sensibilização e preparação para a produção criativa, em que foi distribuída a cópia, lido e cantado o *Melô do Mosquito Dengoso*, baseado na música folclórica *A barata diz que tem*, uma adaptação de Maria Radesprel. Em seguida, a professora orientou os/as estudantes a produzirem paródias.

O quarto momento constou do reconhecimento dos conhecimentos aprendidos, a partir da realização de uma atividade desenvolvida em roda, de modo que a caixinha passava, de mão em mão, até que o grupo tivesse terminado de cantar uma cantiga de roda, a pessoa lia a pergunta ou tarefa a ser desempenhada, como: comentar uma frase, responder uma adivinhação sobre o mosquito da dengue, dizer quantas letras e quantos

fonemas possui a palavra dengue, classificá-la quanto à sílaba tônica, deveria imitar o mosquito.

O quinto momento constou da inserção no movimento de superação da realidade vivida. A professora orientou que os/as estudantes escrevessem cartas para outras crianças de uma localidade vizinha, cujo teor seria a dengue: *O assunto, agora será dengue. Quero que vocês façam uma conscientização para esses estudantes, perguntem que atitudes eles estão tomando para combater o mosquito lá na localidade onde eles vivem, tá certo?*

Enquanto falava, a professora percebeu o sinal, dado por um estudante de que uma colega teria tomado alguma providência em relação ao mosquito. A professora, então, investiu na criação do silêncio total da turma, dizendo: *Ela fala muito baixinho, vamos ouvi-la.* Naquele momento, a postura física e gestual da professora era de uma escuta sensível: ela se agachou, como o fazem os índios adultos para ouvir os curumins, revelando zelo com a pronúncia dos/as estudantes.

O sexto momento constou do engajamento no coletivo escolar. A professora articulou-se com uma colega da série anterior, convidando os/as estudantes que também se encontravam estudando o mesmo assunto, para irem até a sua sala de aula assistir um vídeo sobre a dengue.

Antes da projeção do vídeo, foi mostrado um material em *power point* contendo orientações concernentes à prevenção e o tratamento da dengue, estatísticas, informações trabalhadas em forma de charges. Na sequência, os/as estudantes, em grupo, fizeram a apresentação de suas paródias. Ao tempo em que cantavam, a professora dançava no ritmo da música, fazia gestos acompanhando o enredo, valorizando, incentivando as equipes.

As paródias feitas pelo/as estudantes tinham como objetivo sensibilizar a comunidade e fizeram parte da culminância do projeto que se constituiu na mobilização, casa a casa, sensibilizando, esclarecendo, orientando as famílias a se engajarem na luta contra a doença, pela inserção do coletivo escolar na comunidade, vivência do sétimo momento do Projeto.

No transcorrer do Projeto, chamou nossa atenção o fato de que em todas as atividades o número de tarefas fosse equivalente à quantidade de estudantes que se encontravam em classe. Todos/as eram “convidados” a participar, gerando um clima leve, descontraído e bastante produtivo, do ponto de vista da aprendizagem. Além disso, o entusiasmo e o vigor da professora no decorrer de todo o processo, inclusive quando

os/as estudantes tendiam a ficar inibidos ou desencorajados, era contagiante. Era a primeira a dar depoimentos de tomada de providências. A leitura das produções dos/as estudantes, as cartas, de um dia para o outro serviu de estímulo para o grupo, pois se tratava de um retorno quase que em “tempo real”. Esses elementos sinalizam para a existência do diálogo e da participação, características inerentes à didática humanizadora.

Quando a forma é conteúdo de aprendizagem

A recorrência a diferentes metodologias no trato do conhecimento é um elemento que favorece o protagonismo dos/as estudantes, uma vez que vão se identificando com determinadas situações de aprendizagem que apelam para o seu universo de conhecimentos até então construído, seja em processos escolares ou extraescolares.

Em práticas pedagógicas crítico-dialógicas, participativas, a relação que se estabelece em sala de aula entre professora e estudantes, no decorrer da mediação feita pelos conteúdos, pode levar o/a professor a reconhecer o/a estudante como autor e referência.

É o que se pode depreender da situação, em que, depois de cumprir 7 (sete) procedimentos metodológicos, a professora solicitou de um estudante que fizesse a síntese do conteúdo abordado. Na sequência, as atividades foram: mostrar cada um dos sólidos geométricos, construídos em papel branco, pedindo aos/as estudantes que dissessem os nomes de objetos que possuíam o formato deles - cubo, cone, esfera, pirâmide, cilindro (1); desenhar, no quadro, as regiões planas (2); entregar uma fita e pedir que alguns estudantes fizessem, no chão, o contorno de regiões planas (3); proceder à explicação sobre os aspectos/características dos poliedros (4); propor um jogo, nos moldes do dominó (5); pedir a um dos estudantes que fizesse uma síntese do conteúdo trabalhado (6). Por fim, a Professora orientou a realização da tarefa sobre aquele assunto (7). As questões da tarefa foram lidas, comentadas, de modo que todos viessem a entender e pudessem resolvê-las sozinhos.

Sugerir a um estudante que se pronunciasse acerca do conteúdo desenvolvido, efetivamente, consistiu em confiança por parte da professora, deliberar que um estudante fizesse o “fechamento” de uma sucessão de situações pela formulação da síntese ou resumo, via de regra, se constituiria como atribuição exclusiva do/a professor/a que, na educação bancária tem a autoria da “última palavra”.

Considerações Provisórias

Tanto na realidade observada no ensino superior, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que a prática participativa, revelada nas relações universidade-escola-sociedade, no ensino-pesquisa aprendizagem, no conteúdo-forma e nas relações dos conhecimentos populares e conhecimentos eruditos, revelados em práticas participativas, como processo metodológico apontam para a possibilidade da humanização dos estudantes e sociedade envolvida nesses processos.

Resguardadas as especificidades dos dois níveis de ensino, ao assumirem a condição de sujeitos sociais, os/as estudantes manifestavam seu posicionamento em distintas fases de humanização, reveladas pela condição de sujeitos curiosos, criadores que, mediatizados pela linguagem e pelo mundo, refletiam sobre situações concretas e desencadeavam ações subseqüentes de empoderamento mútuo: abstração simultânea que retornava para cada sujeito, a partir de seu referente de realidade. Os/as estudantes, pelo alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos e de suas consciências como sujeitos sociais; os/as professoras pela possibilidade de compartilhar os impactos de suas atuações em alguns membros do grupo e o dar-se conta dos limites de suas práticas ante uma prática social maior e complexa, que é a sociedade.

A problematização do conhecimento se dava a partir de ações e relações mobilizadoras das aprendizagens dos conteúdos, ao tempo em que contribuía para a formação da autonomia dos/as estudantes. Esses elementos assumiam dimensões subjetivas e objetivas, individuais e coletivas decorrentes de práticas participativas.

A vinculação dos conteúdos-formas com a compreensão dos contextos de funcionamento da sociedade, dos problemas cotidianos e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos assumiam feições contextualizadas de conteúdos, pois faziam parte da busca de significados do estudo e contribuía para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente-discente pautada na ação-reflexão-ação, levando-nos a reconhecer que o conhecimento é uma construção possível na sala de aula da universidade e da escola pública, desde que o diálogo se constitua na pronúncia autêntica dos sujeitos cognoscentes em seus movimentos de construção de sua inacabada humanização, fundamento basilar da pedagogia freireana.

Nossa compreensão é de que o processo educativo desenvolvido por meio de uma didática humanizadora permitiu aos sujeitos que delas participaram, a apropriação dos diferentes tipos de saber, culturalmente construídos pela humanidade, contribuiu

para que o ser humano se torne mais autônomo e que a escolarização, pautada por pressupostos humanizadores, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, cultural, espiritual e estético dos grupos subalternizados, elementos colaboradores para a sua libertação.

Por fim, parece-nos que tanto no ensino superior quanto no ensino fundamental os relatos das aprendizagens revelam o entendimento sobre autonomia como um processo sempre relativo e, como enfatizam Lorieri e Rios (2004), se constitui em relação com os outros, sendo inadequado confundi-la com independência ou com ausência de responsabilidade. Nas ações e relações analisadas foi possível perceber as bases que podem sustentar a construção de uma didática humanizadora, lastreando a construção das autonomias de professores e estudantes, em termos da assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando umas práxis transformadora dessas realidades e de suas formações.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 19. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LORIERI, Marcos Antônio e RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na escola o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.
- SHÖR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

