

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Abigail Guedes Magalhães¹
Anderson dos Santos Romualdo²
Maria Cristina Garcia Lima³
Regina Coeli Barbosa Pereira⁴
Sâmya Petrina Pessoa de Oliveira⁵

RESUMO

A discussão sobre a formação de professores nos leva a refletir uma educação acessível a todos e que respeite as peculiaridades humanas, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire. Torna-se necessária uma (re)significação nos diversos segmentos sociais e a escola, como uma instituição inserida numa sociedade plural e cambiante, discute a possibilidade de mudança, buscando romper com os entraves pelos quais a educação vem passando. Na realização de uma prática escolar inclusiva deve-se considerar os sujeitos historicamente constituídos como seres capazes da transformação e com direito a participar do processo de construção do mundo. O objetivo de nosso trabalho é oportunizar aos educadores uma reflexão crítica da historicidade do processo educacional, visando uma educação humanista, que tem como um de seus principais pilares a realização de uma práxis voltada para a diversidade.

Palavras-chave: Formação de professores – diversidade – educação.

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

Nos dias atuais os debates sobre a educação para a diversidade fazem-se cada vez mais intensos pela urgência das mudanças que se fazem necessárias e que oportunize uma educação para todos. Dessa forma, buscamos discutir uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural que atenda as suas peculiaridades e respeite as diferenças. Buscamos, assim, na pedagogia humanista esses fundamentos cuja reflexão Paulo Freire (2003) denomina como prática-educativo-progressista, que deve se desenvolver baseada numa relação de autonomia do educando, ou seja, transformar sua curiosidade ingênua e crítica em conhecimento.

Compreender o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva como uma característica de construção faz parte de uma ética universal. Mas será que nós

¹ Especialista em Educação. Núcleo de Educação Especial da UFJF(abigailguedes@terra.com.br).

² Graduando em Pedagogia pela UFJF e bolsista IC/CNPq. (asaromualdo@yahoo.com.br).

³ Graduanda em Pedagogia pela UFJF e bolsista PIBIC-UFJF/CNPq. (jequeri@snet.com.br).

⁴ Doutora em Filosofia. Professora da UFJF (nesp@faced.ufjf.br).

⁵ Graduanda em Pedagogia pela UFJF (samyapetrina@hotmail.com).

educadores e educadoras estamos preparados para exercer essa prática crítico-reflexiva? Ao discorrer sobre essas questões, Freire(2003) nos esclarece que:

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (p.33).

Nesse aspecto, temos que considerar a ética presente também nas ações e relações do nosso cotidiano escolar que se fortalece nas atitudes e comportamentos vivenciados quando permitimos que o educando ou a educanda atue como ser histórico-social escolhendo, intervindo, criticando, rompendo, comparando, e tomando decisões. Sendo assim, a problematização das questões devem ser debatidas no coletivo de nossas salas de aula e apoiarem-se no respeito às opiniões do outro. Neste sentido, Freire (2001) ressalta que a tarefa fundamental do educador e da educadora é:

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (p.78).

Quando aprofundamos essa discussão compreendemos que a construção do conhecimento se faz de forma mais dinâmica, em ambientes heterogêneos, onde a diferença seja percebida como aspecto positivo no processo educativo. As diferenças de gêneros, etnias, religiosas e outras passarão a ser consideradas como fatores desencadeantes de novos constructos. Os embates e conflitos decorrentes desse novo momento onde se estabelecem as mudanças nos apontarão para um fazer coletivo diferenciado e, conseqüentemente, para a busca de metodologias que atendam a todos os alunos.

Ao afirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2003, p.14), Freire nos convida a repensar nossa prática educativa. É necessário que o professor assuma-se como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Portanto, formar e ser professor, é uma relação de comunhão, aceitação de valores inerentes a cada sujeito de aprendizagem envolvido nesse processo.

Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações. Nos últimos anos, essa formação tem passado por uma revisão crítica substantiva, uma vez que muito se tem questionado sobre o papel da educação na sociedade e a falta de clareza sobre a função do educador.

Isso remete à questão da formação tradicional dos educadores que acontece

desvinculada da situação político-social e cultural do país e que considera o professor como um especialista em conteúdos, um transmissor de saberes acumulados, desvinculados da realidade do aluno e do contexto social mais amplo.

No início dos anos 70, essa formação apresentou um caráter simplesmente instrumental, como consequência da influência do desenvolvimento tecnológico e científico. A educação se constituía em elaboração e execução de planos de ensino dentro de uma visão sistêmica.

O professor foi transformado em um simples transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão desse conteúdo. A ênfase exclusiva no treinamento técnico do professor acabou prejudicando sua formação profissional. Este aprendeu como fazer, mas não aprendeu para que fazer.

A partir dos anos 80 surge um movimento de consciência política e cultural no país e ao mesmo tempo emerge a necessidade do professor estar ciente de seu papel de agente sócio-político. Foi preciso analisar e redimensionar a função da dimensão pedagógica do ensino, neste novo contexto. E ainda superar a preocupação maior com a modernização de métodos de ensino e recursos tecnológicos para se preocupar com as novas funções sociais e políticas da educação.

A perspectiva crítica educacional fez com que essa formação tomasse novos rumos. O discurso do compromisso político do professor, a procura de novas alternativas de competência, a conscientização sobre o seu papel e da educação para a sociedade passaram a ser a principal preocupação dos envolvidos com a tarefa docente. O questionamento dos educadores apontava para o que seria uma competência profissional englobando a dimensão política do ato pedagógico. Neste sentido, Freire (2003) nos remete a seguinte reflexão:

E que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária? Não é por outra razão que insisti tanto, em Professora sim, Tia não, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-los a apreender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem.(p.109-10).

Ser sujeito de experiência não é somente ser sujeito de informação, de opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, pois, o verdadeiro sentido de experiência se fundamenta no diálogo, que permite que haja transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o

prazer da busca do conhecimento. Este conhecimento sempre virá a somar na formação humana, jamais podendo definí-la.

Os homens então, dotados de uma racionalidade, estão a cada momento em busca de ser mais, em busca de sua própria compreensão enquanto sujeitos sócio-histórico-interacionistas. Portanto, Freire entende os homens e mulheres como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção. E ainda os reconhece como:

[...] seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 2002, p. 72-3).

E esse inacabamento, ou melhor, a consciência dele, é condição sine qua non do ser humano. E a partir desta conscientização, o homem e a mulher possibilitam a abertura para buscar em seu interior sua própria transformação; tornam-se mais críticos para o enfrentamento das situações-limites que lhes são impostas socialmente. Nas palavras de Freire (2003):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (p.58).

Para apreendermos este sentido de experiência é preciso entender que a aprendizagem se dá nas interações, nas interlocuções, nas trocas, portanto, a nossa busca é constante e não passageira, enquanto sujeitos inconclusos e abertos a desvendar os saberes que a experiência tem a nos oferecer.

Freire (2002) nos aclara essa questão do ser inconcluso, em especial educador ou educadora e sua práxis, quando diz que:

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (p.73).

O ser ex-posto na experiência corre o risco de ser transformado por esta, pois, se ele não consegue problematizar as ações do cotidiano escolar, ele não internalizará estas transformações, nunca terá sensação de completude. O sujeito de experiência corre o perigo de se indignar, ou seja, não se conformar com a situação posta, buscando sempre respostas a suas indagações, nunca se acomodando. Portanto, experiência não é prática, pois essa nem sempre está sensível e reflexiva ao momento vivido.

A formação de um profissional competente, necessário às novas condições econômicas, políticas, sociais e culturais do país exige um preparo adequado. As dimensões técnica e política da educação tornam-se os elementos norteadores das propostas de ensino.

A escola hoje requisita um professor que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e dos condicionamentos que nele interferem, que saiba selecionar criticamente as orientações de sua práxis.

A preocupação básica na formação de professores não pode ser somente a de lhes oferecer os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas também a de preparar profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social.

A competência técnica e o compromisso político do professor certamente eliminará de sua prática o subterfúgio de culpar somente o aluno pelo fracasso escolar e excluir aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Há urgência em preparar educadores aptos a enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança. Ser educador nesta nova dimensão significa comprometimento com a construção de uma nova realidade.

É preciso formar o professor restaurando-lhe o seu “ser docente”, no sentido ontológico para que possa exercer uma prática humanizada.

A prática pedagógica se desenvolve como instrumento de manutenção ou transformação do status quo. A formação do professor pode significar a tentativa de modificar ou manter não somente o trabalho pedagógico-educativo, mas também o processo histórico da sociedade como um todo.

Freire faz uma crítica à pedagogia tradicional denominada por ele “educação bancária”, sendo esta o exercício de uma prática massificadora, de treinamento, na qual os educandos tornam-se meros receptores de conteúdos que são “depositados” pelos educadores de forma a manter os primeiros à margem do conhecimento e de sua razão de existir. Nesta educação, a relação existente entre os envolvidos no processo ocorre verticalmente, já que os educandos transformam-se em reprodutores e copiadores, ou seja, sujeitos a-críticos, tendo o discurso do educador como verdade absoluta, não intervindo no processo educacional em momento algum. Freire (2002) ressalta que este tipo de educação:

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (p.58).

Contraopondo-se a esta prática, Freire propõe uma educação problematizadora, que forme um sujeito crítico, participativo e atuante na sociedade com o objetivo de transformá-la para que todos tenham iguais oportunidades. Esta é a “educação libertadora” que Freire defende como justa e igualitária e que desperta no indivíduo a sua vocação ontológica, ou seja, ser sujeito de sua própria realidade. Nesta perspectiva, a relação existente é horizontal, pois a troca de experiências e conhecimentos entre educador e educando é constante, e um não se sobrepõe ao outro. Nas palavras de Freire (2002):

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (p. 68).

A prática pedagógica não comporta mais o ato de depositar ou de apenas transmitir conhecimentos e valores que condicionam o aluno a uma visão parcializada da realidade. Ela deve se estabelecer a partir do conhecimento existente, elaborando novos conhecimentos. Assim, esta prática se transforma em uma situação gnosiológica, com o desenvolvimento de uma postura ativa e co-participante dos sujeitos nela envolvidos.

Por ser tarefa de “sujeitos”, o conhecimento exige ação e reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade em que vive. A reflexão leva os alunos a assumirem uma postura crítica diante dos problemas com os quais se deparam no dia-a-dia.

Para Freire (1981), o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação “para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto”, ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo”(p.50).

Todo problema requer contextualização. Ele não pode ser analisado de modo parcial, isoladamente, mas numa perspectiva global, relacionando-se o aspecto em questão com o contexto no qual acontece. A problematização elimina a memorização e a repetição mecânica dos conhecimentos e faz com que o aluno perceba a realidade dos fatos de forma mais aprofundada. É a problematização, portanto, que torna autêntica a aprendizagem e propicia o domínio do conhecimento de forma efetiva.

A conscientização possibilita ao aluno inserir-se no processo histórico; reconhecer que o homem faz a história e que é capaz de mudar o seu rumo. Conforme Freire (1980), a conscientização produz a desmitologização, ou seja, propicia ao educando reconhecer os mitos que camuflam a realidade social para melhor decifrá-la. A conscientização acontece quando se ultrapassa a simples apreensão do fato, para analisá-lo de forma crítica. Quando se permite aflorar a consciência racional o homem passa a orientar suas ações pelo pensamento, por meio da lógica. Dessa forma, educar pela conscientização significa possibilitar a busca de plenitude da condição humana.

Segundo Freire (2002):

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (p.83).

Agindo assim, o educador possibilita ao aluno a oportunidade de elaborar seu pensamento, aprofundar a compreensão que tem de si, do outro, do mundo, do contexto social mais amplo. Este método de ensino dialógico acompanha algo da maiêutica socrática⁶, fazendo com que o aluno por si, sob orientação do professor possa elaborar conhecimento, adquirir informações.

A reflexão, a conscientização, só podem acontecer por meio do diálogo do qual o educador deverá fazer uso constante. Na medida em que a prática educativa não pode acontecer pela simples transferência acrítica do conhecimento, o diálogo torna-se, portanto, elemento imprescindível para o processo educativo. Ele se constitui no encontro de sujeitos interlocutores na busca da compreensão e significação para o conhecimento que se desvela. Acontece com a co-participação de sujeitos no ato de pensar.

É na dialogicidade e na problematização que educador e educando, conjuntamente, adquirem uma postura crítica e o domínio do conhecimento. De acordo com Freire (2003), não pode haver diálogo se não há humildade e se não se reconhece a possibilidade de uma constante troca com o outro. O autor nos questiona:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

⁶ O **método socrático**, como é denominado, consiste numa dialética, em que a discussão se desenvolve em dois tempos, - a ironia e a maiêutica. A *ironia socrática* consiste em perguntar, fingindo desconhecer o assunto (= dúvida fictícia e metódica), com vistas a refutar a tese contrária e preparar a tese verdadeira. A *maiêutica* (de : " 4 , b T = parrir) de Sócrates conduz o interlocutor a descobrir paulatinamente o conhecimento sobre o objeto de discussão. No caso de Sócrates que supunha haver idéias inatas, a maiêutica consistia, mais precisamente, em fazer recordar, despertando os conhecimentos virtualmente possuídos. [...]. Além disto, a maiêutica era caracterizada pela sua concepção inatista, bem como pelo fato de havê-la denominado em função à profissão de sua mãe, que era parteira. (<http://www.cfh.ufsc.br/~simposio/novo/2216y098.htm>).

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (p. 80-1).

É pelo diálogo que o professor vai fazer com que o aluno caminhe, desenvolva seu raciocínio, tome posicionamentos. Mas, em Freire, o diálogo não exclui o conflito, e sim, ativa discussões, solicita participação e presença do educando. O diálogo não é uma discussão polêmica nem mesmo hostil entre o educador e o educando, mas é o elemento básico da conscientização, da busca do saber, da verdade. É uma ação conjunta, que requer envolvimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o professor precisa ter atitude de abertura, de aceitação do outro com sua subjetividade. Daí o que se põe em evidência é a unidade educador-educando, num processo de intercomunicação. O professor que tem respostas prontas obriga o aluno a se calar, elimina o diálogo e estabelece uma relação de poder entre eles, ao mesmo tempo que bloqueia a capacidade de pensar do educando, ou melhor, sua capacidade de ser.

Com a chamada quebra de paradigmas, deflagradas na Modernidade e refletidas na atual sociedade, muitas das práticas educacionais que por vezes se mostraram puramente tecnicistas, vieram à tona nas discussões de toda a esfera educacional. E, no que tange aos indivíduos envolvidos nesse processo, os educandos passaram a ser vistos, por uma corrente progressista, como agentes da transformação social, ou seja, como seres-sujeito do quefazer.

Sendo assim, a questão da individualidade impulsionou, ou ao menos abriu espaço para uma reflexão crítica, um novo olhar dos educadores, que até então mantinham a idéia de classe homogênea. Cada ser é dotado de individualidade, contexto social e, principalmente, um fato que é essencial na educação, cada educando tem seu nível de desenvolvimento. Conseqüentemente, uma classe escolar é heterogênea em todos os seus aspectos.

Os alunos considerados fora dos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade”, face a um pensamento conservador, ficam marginalizados, estereotipados, segregados do convívio com os ditos “normais”. Em algumas sociedades, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente etc., representou ao longo dos tempos – e ainda representa – uma condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais.

As diversas formas de discriminação são reflexos da padronização social, que é ingenuamente explicada, por uma visão caritativa ou mesmo de proteção, chegando até no discurso em prol da segregação para se fazer um treinamento para posterior convívio social.

É nesse contexto de discriminação que Freire se posicionou contra todo um sistema social que exclui um indivíduo mediante um fator peculiar do sujeito. Isto é uma perversidade do homem moderno. Freire (2003) declarou que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobre tudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, de tratável ou desprezível. (p. 120-1).

Na realização de uma prática escolar inclusiva deve-se considerar os sujeitos historicamente constituídos como seres capazes da transformação e com direito a participar do processo de construção do mundo. Para isso torna-se necessária a construção de uma nova ética. Neste sentido, Freire (2003), em relação à ética universal esclarece que:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História. (p.18).

Dessa forma, compreender o conceito de inclusão em seu sentido amplo significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos. A escola inclusiva deve ser aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como fator impulsionador dessa nova forma de organizar as aprendizagens.

Se um dos princípios da inclusão é a celebração das diferenças, entendê-la como agente de transformação de nossa realidade educacional é respeitar nos educandos suas singularidades. É fazer do nosso espaço escolar o lugar onde as experiências coletivas sejam vivenciadas considerando as atitudes éticas adotadas pelo grupo como condições indispensáveis, capazes de promover mudanças significativas nos processos sociais. Entretanto, para isso, torna-se necessário investir na formação de professores no sentido de aprofundar os questionamentos de como realizar uma prática escolar que acompanhe as mudanças ocorridas em decorrência dos avanços trazidos, sobretudo pelas novas tecnologias que nos oferecem outra forma de cognição e conseqüentemente outras formas de relações sociais.

A concepção de educação tradicional que se apóia na idéia de padrão, de homogêneo não se insere mais nesse espaço-tempo que estamos acompanhando hoje. Assim, compreender o verdadeiro papel de um educador ou uma educadora progressista, com vistas a realizar uma pedagogia que atenda a todos os alunos significa formar para o múltiplo e para o heterogêneo, ou seja, conscientizar-se da necessidade de adotar uma nova concepção de educação. No entanto, para realizá-la, precisamos rever nossos planejamentos curriculares, nosso sistema de avaliação, a função de seus administradores, a importância da formação continuada dos professores, e a relação professor/aluno, considerando em todas elas os conceitos da ética nas relações, que

devem direcionar os pilares dessa nova escola.

Essa proposta de uma nova formação docente encontra em Paulo Freire uma vasta argumentação considerando que os fundamentos de sua obra apóiam-se em pilares que norteiam a realização de uma educação para todos. As categorias estruturais do pensamento freireano discutem as práticas desenvolvidas no espaço escolar considerando a historicidade, o diálogo, a conscientização, a inconclusão, a utopia (inérito viável), a comunhão e a libertação como realidades que deverão permear todo o trabalho do educador ou da educadora com vistas a essa construção baseando-se no respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas e adequando-as ao espaço-tempo atual.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em 21 jul. 2005. (tradução: João Wanderley Geraldi).
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.
- PAULI, Evaldo. **Segundo Período da Filosofia Antiga.** In: Enciclopédia Simpozio. Disponível em: < <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/novo/2216y098.htm> > Acesso em: 25 jul 2005.