

Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire

Celso dos S. Vasconcellos¹

Resumo:

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre a competência docente na perspectiva freireana a partir de alguns eixos temáticos particularmente significativos em sua obra: educação, conhecimento, liberdade, projeto/política, formação e amor. Contrapõe-se à visão reducionista de competência, de viés neoliberal. Procura resgatar alguns elementos nucleares da obra de Paulo Freire relacionados à temática da competência docente.

Palavras-Chave:

Paulo Freire, Competência, Educação Libertadora, Amor

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (Freire, 1997: 102-103).

Existem dois elementos da condição humana que, de tão óbvios, comumente não nos damos conta: não nascemos prontos (inacabamento), nem programados (liberdade). O ser humano vem ao mundo absolutamente incompetente: não anda, não vê direito, não escuta bem, não fala, tem parte do crânio ainda mole, tem sérias limitações para a alimentação, etc. Com esta imperícia toda ao nascer, estaríamos, então, condenados à extinção? Não, porque somos acolhidos no ambiente humano. Outros, antes de nós, fizeram percursos, produziram saberes. Alguns anos depois —bem como ao longo da vida—, serão incríveis as aprendizagens realizadas, as competências desenvolvidas. Se não nascemos prontos, nem programados, produzimo-nos por nossa atividade. A competência, enquanto capacidade de mobilizar recursos para desenvolver a atividade, está vinculada à própria formação humana. Justamente por ser uma questão relevante, de tempos em tempos surgem disputas em relação à sua compreensão. Quem é jovem há mais tempo, como diz nosso amigo Danilo Gandin, vai se lembrar da famosa polêmica entre “competência técnica e compromisso político”, nos anos 1980. Mais recentemente, a partir de meados da década de 90, com a adoção pelo governo federal de políticas neoliberais na educação, uma nova onda surgiu em torno das competências, exigindo da escola um posicionamento. Poderíamos nos questionar: existe competência “em geral”? competências para quê? Apenas para uma adaptação a um mercado de trabalho que está em ebulição? Esta vai ser a motivação para trabalharmos as competências na escola? Ou, na verdade, vamos trabalhá-las como mediação para o desenvolvimento humano pleno, para a construção da efetiva cidadania, do novo dirigente?, qual seja, aquele que está preocupado não apenas em garantir e ocupar o seu lugar na cidade, mas em refazer esta cidade, porque a *polis* está sendo destruída enquanto espaço de humanização. Quais seriam, então, as competências necessárias aos professores?

Desenvolveremos nossa reflexão sobre a competência docente na perspectiva freireana a partir de alguns eixos temáticos particularmente significativos em sua obra: educação, conhecimento, liberdade, projeto/política, formação e amor.²

Entendemos que dar continuidade à obra de Paulo Freire não significa reproduzi-lo, mas, fundamentalmente, criar a partir de pressupostos —ontológicos, éticos, políticos, epistemológicos, pedagógicos— partilhados.³

Educação

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (1981b: 79).

Para Paulo Freire, a educação corresponde ao processo de humanização. Etimologicamente, educação (*educatio, ónis*) tem duas raízes latinas: *educere* (conduzir para fora de, fazer sair) que vem de *dux, ducis* (guia, chefe), e *educare* (criar —homens ou animais—, alimentar, formar, instruir) (cf. Foulquié). Portanto, na sua gênese lingüística já podemos perceber uma tensão de sentidos: educação consistiria em sair de dentro da criança o que ela possui virtualmente, e/ou sair do seu estado primitivo através da relação com o mundo.

Conta uma lenda que um velho sábio foi procurado por alguns membros de uma aldeia para que lhes dessem um ensinamento. O sábio perguntou: “As pessoas da aldeia sabem sobre aquilo que vou falar?” Responderam que não. O sábio então disse: “Neste caso, não adianta eu ir, pois não entenderiam minha mensagem”. Imediatamente retrucaram: “Eles sabem, sim”. “Se eles já sabem —argumentou o sábio—, minha presença é dispensável”. Os aldeões pensaram um pouco e disseram: “Na verdade, alguns sabem e outros não”. O sábio afirmou: “Ora, então os que sabem ensinem os que não sabem”. Diante do impasse, os aldeões finalmente convenceram o sábio a ir para a vila uma vez que conseguiriam expressar a motivação mais profunda da solicitação: “Alguns sabem mais, outros sabem menos, mas o que queremos mesmo é saber com o senhor”. Na visão dialética da educação, tornou-se clássica a afirmação de Paulo Freire acima citada: *Ninguém educa ninguém...* A partir desta concepção, desenvolve toda a crítica à educação bancária, que é superada através do diálogo, da problematização, da curiosidade epistemológica, da participação ativa do educando, da valorização do seu saber e da sua cultura, do inédito viável.

Conhecimento

Equivocada também está a concepção segundo a qual o quefazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber —que o torna quase “morto”—, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. (Freire: 1986: 68)

Boniteza é poder ler o nome das coisas e todos os livros. Jéssica Fiel, 2º ano do Ciclo I do EF (SP) (In: Garcia, 2002: 38)

Toda situação educativa —mesmo quando nos referimos à aprendizagem de procedimentos e valores, e não só de conceitos—, por implicar atos de consciência, envolve o conhecimento: *Parece-me importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica.* (Freire, 1991: 45)

Em *Extensão ou Comunicação?* Paulo Freire trata, com profundo rigor, de um dos pilares básicos da prática docente: o trabalho com o conhecimento. Pesquisa do prof. Fernando Becker (*Epistemologia do Professor*) revela o quanto os docentes estão despreparados neste aspecto de sua atividade, a ponto de estranharem ao serem indagados a respeito do conhecimento, chegando mesmo um professor a afirmar “Te confesso que nunca tinha pensado nisso”. O que estará fazendo em sala um professor — e sabemos perfeitamente que não é um caso isolado— que sequer compreende como seu aluno aprende? Muito provavelmente não será construção do conhecimento, mas mera transmissão. Como pode o educador desenvolver uma prática emancipatória sem compreender o processo de conhecimento? Depois de fazer a crítica à tradição educativa de “transformar o sujeito em objeto para receber pacientemente um conteúdo de outro” (1986: 26), Freire nos brinda com os fundamentos epistemológicos da atividade pedagógica, apresentando a sua leitura da teoria dialética do conhecimento (síntese, análise e síntese), bem como seu desdobramento didático-metodológico, em especial o diálogo problematizador, uma vez que “sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo.(...) A educação é comunicação, é diálogo” (1986: 65; 69). Trabalha também temáticas centrais de sua obra: tomada de consciência, relação pensamento-linguagem, teoria-prática, tema gerador, processo de libertação do homem etc., aliando a reflexão gnosiológica — normalmente um tanto hermética e sisuda— à práxis da educação libertadora. Nos dias atuais, com tantos modismos e solicitações, esta reflexão é indispensável para ajudar o professor a re-significar sua atividade a partir do seu núcleo, possibilitando a articulação consistente entre a prática cotidiana de sala de aula, as contraditórias demandas sociais e o horizonte de um novo histórico viável.

Liberdade

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (Freire, 1981b: 35)

Na busca da melhor compreensão da atividade educativa, constatamos que, além de desejo e de consciência, somos seres de liberdade, de escolha. Este é um fato de que nem sempre nos damos conta: escolhemos sempre, com maior ou menor consciência, com maior ou menor margem de opções. Não há neutralidade, uma vez que há um movimento dado no real que exige a cada momento nosso posicionamento. A liberdade que o ser humano tem pode ser verificada nas diferentes reações que as pessoas têm diante dos mesmos estímulos; dados os mesmos elementos do meio, o indivíduo pode escolher um conjunto diferente de coisas ou até escolher as mesmas coisas, mas fazer um arranjo diferente com elas (aqui entra toda a questão da diversidade). Os alunos têm um péssimo professor de Matemática; um, terá ódio da matéria pelo resto da vida; outro, terá para si que a Matemática não pode ser uma coisa tão ruim e decide estudar mais para descobrir suas belezas, e se torna professor da matéria.

Não se deve pensar o ser humano como uma máquina programável. Sempre optamos, nem que seja optar “por deixar de optar”, no sentido de seguir a opção do outro, deixar que o outro nos conduza, opte por nós. Muitas vezes o nível de escolha é bastante restrito, porém sempre há uma margem de escolha.

Uma das aprendizagens mais importantes que o ser humano deve fazer na vida e, portanto, também na escola, é de que as coisas podem mudar, que a configuração de mundo que temos hoje é *uma*, e não a *única*. Pode ser transformado! A transformação se dará pela ação dos sujeitos. Portanto, coloca-se todo o problema da liberdade, da opção.

Ser livre não é ser isento de condicionamentos. Ser livre é saber lidar com os condicionamentos: tomar consciência deles e dentro da zona de autonomia relativa, fazer as opções de acordo com um projeto de vida, com um conjunto de valores, que inclui a superação das estruturas que limitam nossa ação. Somos livres na forma como nos relacionamos com os condicionamentos, bem como para lutar contra os condicionamentos opressivos, contra aquilo que cerceia nossa liberdade a ponto de comprometer nossa humanidade.

A liberdade é um dos maiores anseios do ser humano. Não tem o menor sentido pensar o ser humano desvinculado da idéia e da prática da liberdade. Contraditoriamente, no entanto, há o *medo da liberdade* (a que Freire faz referência logo nas *Primeiras Palavras da Pedagogia do Oprimido* – 1981b: 19), que tem de ser vencido para se ter uma educação realmente libertadora.

A autonomia é uma das grandes finalidades da educação. Ora, não podemos pensar em autonomia sem concebermos espaços de liberdade. Autonomia pode ser entendida como autodeterminação (ou auto-eco-determinação, uma vez que o meio, o mundo externo, sempre participa deste processo - cf. Morin). Onde não se cultiva a liberdade, a lógica da (de)formação é da heteronomia, da opressão, da anulação. Ao contrário, através da liberdade, a pessoa vai fazendo opções e assim constituindo sua identidade.

Também em relação à liberdade pode haver alienação; concretamente, existem muitas situações de opressão, de desrespeito pela liberdade do outro, seja no plano das relações entre as nações, seja nas relações interpessoais na família, na escola, no trabalho, etc. Confrontamo-nos com modelos —que outros construíram antes de nós— que correm o risco de se tornarem “Programas”, *Chip*: o sujeito não nasceu com ele, mas pode ser “implantado”. A grande negação da liberdade é maquinismo humano. Precisamos de modelos, mas não podemos nos reduzir a eles (mimetismo, heteronomia). Através do exercício da liberdade, a pessoa escolhe o que vai internalizar (ou não). A liberdade é o grande substrato do ser humano; quando nossa liberdade é violentada, sentimo-nos menos, negados em nossa humanidade. Não é à toa que a primeira obra de maior repercussão de Paulo Freire é *Educação como Prática da Liberdade*; a última obra publicada em vida é *Pedagogia da Autonomia* e sua obra maior é *Pedagogia do Oprimido*: em todas elas a liberdade ocupa lugar central.

A liberdade tem um duplo desdobramento: liberdade **de** (imposição, opressão) e liberdade **para** (proposta, projeto). A liberdade tem este sentido radical de superação das amarras, dos condicionamentos; contudo, não se fecha em si mesma: para realizar-se, precisa investir num caminho, numa direção escolhida pelo sujeito.

Projeto/Política

A humanização do homem, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente. (cf. Freire, 1981a : 18)

O ser humano constitui-se enquanto tal a partir do projeto. A experiência humana mais fundamental —por ser fundante da espécie— é a do *ser mais* (sua *ontológica* e

histórica vocação – Freire, 1981b: 45), a do não se conformar: projetar e transformar. *Não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva (...), assim como se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar sua realidade, de conhecê-la para transformá-la* (Freire, 1981b: 42). Compreendemos a atividade de projetar como uma competência-tronco, seja porque pode gerar outras, por envolver outras tantas ou ainda por articular um determinado conjunto de competências. Nesta medida, o grande papel dos educadores —tanto pais quanto professores— é resgatar a dinâmica de projeto e possibilitar a construção de projetos de existência por parte dos educandos. É isto que os meninos e meninas, jovens e adultos, estão ardentemente solicitando hoje, ainda que às vezes de forma atabalhoada.

Naturalmente, existem diferentes níveis de projeto. O projeto macro-social re-significa todos os outros. Não substitui os demais: só com uma visão de mundo não se faz nada; se não houver, p. ex., um projeto político-pedagógico, não se organiza adequadamente a escola; se o professor não tiver um projeto de ensino-aprendizagem, não realiza um bom trabalho em sala; se o sujeito não tiver um projeto de vida, fica perdido. Só que o projeto de vida de cada um está ligado a uma visão, a um futuro, a um horizonte de possibilidade. Isto é fundamental: resgatar a capacidade de sonhar. Paulo Freire insistia nisto: infeliz do educador que deixa de sonhar! (cf. 1982: 99). Devemos considerar que a realidade não é só o que está dado; é o que está dado mais o sonho de mudança, uma vez que nosso sonho também faz parte desta realidade se considerada na sua totalidade. Não podemos ter diante da vida uma atitude meramente adaptativa. Tal comportamento é próprio do animal. O ser humano é tarefa, é projeto. O nosso grande papel é este: apontar para um mundo novo —para nós mesmos e para nossos alunos—, afirmar a possibilidade de que o mundo pode ser mudado. Projeto significa a crença, a esperança, a confiança, de que as coisas podem ser diferentes do que vêm sendo. Quem disse, p. ex., que só pode existir globalização com exclusão? Globalização excludente é uma forma de ser. Mas se acreditamos que é o homem quem faz a história, a história vem sendo assim, mas pode ser diferente: a história é um campo de possibilidades. Olhar o mundo como possibilidade e não como determinismo, algo inexorável (cf. Freire, 1997). Este é um papel fundamental do educador: convidar os meninos e as meninas para estarem com gosto no mundo.

Por seu caráter ativo, o sujeito sempre atribui um significado às coisas com as quais entra em contato. No decurso de sua experiência de estudos, de uma forma ou de outra, o aluno dá um significado à escola; só que, muitas vezes, este sentido não é nada favorável: “A escola não serve para nada, não tem valor para minha vida”. O que está em questão é a atribuição de um significado relevante, emancipatório!

Os sonhos não nascem prontos; há evolução nos projetos. Uma coisa é o sonho de uma criança na Educação Infantil; outra, a do jovem terminando o Ensino Médio ou a Universidade. Mas se o aluno não encontrar uma dinâmica de projeto no interior da escola, ficará bem mais difícil alimentar o seu. Vejam que isto independe de um determinado conteúdo concreto: a exigência é haver na escola uma dinâmica de projeto. Numa concepção pluralista, que reconhece a diversidade, os conteúdos de cada projeto, vão depender do momento, da realidade, das necessidades de cada um. O professor, estando vivo, estará aberto, buscando e apontando relações, janelas, possibilidades. Enfatizamos que neste processo, mais do que discutir um ou outro sonho, o que está em questão é o resgate da dinâmica de projeto, visto o desmonte que houve neste campo.

Na primeira página de *Educação como Prática da Liberdade*, depois do Prefácio de Weffort, Paulo Freire já demonstra toda a clareza em relação à inexistência da neutralidade

e à necessidade de se tomar partido diante do conflito posto na realidade. Durante toda sua vida, constantemente questionava: a favor de quem se faz, contra quem, qual o sonho que alimenta? Vejamos suas palavras:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. (...) Desde logo, qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo Amanhã, por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos da História. (...) A opção teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. (1983: 35-36)

Formação Docente

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991: 58)

Temos a convicção de que, para se mudar a educação, o professor tem um papel absolutamente fundamental, isto é, qualquer que seja a alteração a ser feita, passa necessariamente por ele. Por isto o docente tem de ser cuidado, resgatado em seu valor e dignidade. Este resgate implica os aspectos básicos como salário, condições de trabalho, valorização social. Um outro elemento muito relevante é a formação. Pela assertiva logo acima de Freire, fica clara a compreensão de que a competência não é algo inato. O professor melhor formado pode desempenhar muito mais adequadamente sua atividade de mediar a aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os seus alunos, no horizonte de um projeto libertador.

Antes de avançarmos na reflexão sobre a formação, precisamos chegar a um acordo sobre a atividade docente: afinal, é uma prática banal, trivial (para a qual se pode preparar em poucas centenas de horas e não se precisa cuidar muito das condições), ou, ao contrário, é uma prática da ordem do complexo? Naturalmente, é necessário resgatarmos aqui nossa compreensão da atividade do professor: se é para ser um simples tomador de conta de aluno, um *dador* de aula, um mero transmissor, um piloto de livro didático ou de apostila padronizada (cf. Educação Bancária), então, de fato, é trivial (e qualquer um pode vir a exercê-la...). Muitas instituições formadoras passam uma visão reducionista da atividade docente, de maneira que o professor recém-formado considera-se um “especialista”, não sendo raro encontrarmos uma postura até arrogante, quando em alguns casos sequer há o domínio dos conteúdos básicos a serem ministrados em sala. Lembremo-nos da denúncia de P. Freire⁴: *Uma das piores coisas que a academia ensina ao futuro professor é detestar o cheiro do pobre* (só que naturalmente não no currículo oficial, mas no oculto).

Todavia, se por professor entendemos aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino, que está implicado na tarefa de propiciar a apropriação crítica, criativa, duradoura e significativa da herança cultural (em termos conceituais, procedimentais e atitudinais), como mediação para a construção da consciência, do caráter e da cidadania plena de cada um e de todos, então, certamente, estamos diante de uma das atividades mais complexas do ser humano, que exige uma competência muito maior!

Só a título de ilustração desta complexidade, apresentamos o *perfil desejado do professor* que foi elaborado por uma escola durante a construção de seu Projeto Político-Pedagógico:

☐ **Do ponto de vista Conceitual:** Desenvolvimento e Aprendizagem; Sociedade e Cultura; Finalidades da Educação; Saberes do campo de Conhecimento; Metodologia de Ensino

☐ **Do ponto de vista Procedimental:** Trabalho com o Conhecimento; Relacionamento Interpessoal; Organização da Coletividade; Enfrentamento de situações de conflito e dificuldades na aprendizagem

☐ **Do ponto de vista Atitudinal:** Goste de Criança/Gente, de Aprender, de Ensinar, de Trabalhar em Grupo; Curioso; Vivo/Alegre; Pesquisador; Profundo; Crítico; Criativo; Humilde; Solidário/Generoso; Autônomo; Verdadeiro; Não legalista; Enfrenta o poder opressor; Acolhedor; Afetuoso; Atento/Que cuida; Firme/Determinado; Posicionado; Vigoroso; Sensível; Interessado pela vida, pelo destino dos seus alunos; Alegria-se com o crescimento do discípulo; Inteiro em sala; Apaixonado pelo que faz.

Se confrontarmos estas características desejadas no professor com os Saberes Necessários que Freire apresenta na *Pedagogia da Autonomia* veremos que não há muita discrepância. Por isto, a formação do professor é uma demanda constante. Cada vez mais ganhamos clareza que a formação inicial não é absolutamente suficiente para dar conta dos desafios que o docente enfrenta no seu cotidiano. Se a formação ao longo da vida é uma exigência em qualquer campo profissional, o é em especial no caso do professor.

Amor

Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida. (Freire, 2004: 329)

A base da existência é o amor! Esta assertiva pode parecer pouco científica ou até mesmo piegas. De fato, se considerarmos o paradigma positivista, não há lugar para o amor que, aliás, é algo que deveria ser evitado para não *contaminar* a produção científica. Ainda hoje encontramos reflexos desta visão na Universidade (inclusive em algumas Faculdades de Educação). Todavia, se nos pautarmos no paradigma emergente (Einstein, Heisenberg, Prigogine, Morin, Maturana, Varela, Freire, Milton Santos, Boaventura Sousa Santos, só para citar alguns pensadores), veremos a grande pertinência da afirmação acima.

Na gênese de toda a existência está um impulso vital, comum a outras espécies vivas (força em ação, energia - *energeia*, cf. Aristóteles; ânimo; alma - *pneuma*; esforço - *conatus* - cf. Espinosa). Piaget afirma com todas as letras: *a afetividade é a energética da ação*. Vygotsky, profundo conhecedor de Espinosa, insiste na necessidade de se conhecer a base afetivo-volitiva do comportamento. Wallon enfatizava a dialética razão-emoção. No processo de hominização, pela mediação da base orgânica (postura ereta, tamanho do cérebro, aparelho fonador, polegar opositor, etc.), do uso de instrumentos extracorpóreos e, sobretudo, da linguagem, uma parte deste princípio conserva sua base pulsional na libido, e parte significativa do impulso vital transforma-se num amplo espectro de afetos (emoção, necessidade —física e espiritual—, desejo, paixão, amor, valor). *No princípio era a ação*, afirma Goethe, na obra *Fausto* (contrapondo-se a João, que começa no seu Evangelho afirmando que *no princípio era o Verbo - Logos*), no que é corroborado, entre outros, por

Vigotski e por Wallon. De fato, como vimos, se não nascemos prontos nem programados, será por nossa atividade que iremos nos constituir. Contudo, se não há ação sem motivo, como nos ensina Leontiev, podemos afirmar que a ação que estava no princípio era decorrente da necessidade, do desejo. Portanto, no princípio mesmo era o afeto.⁵

Teilhard de Chardin, sem desconsiderar a entropia (grau de agitação de um sistema, propensão à dispersão, à desordem), fala da tendência, no processo evolutivo, à *amorização*. O amor, no sentido ontológico, de constituição das coisas, na medida em que é *afinidade do ser com o ser*, não é exclusivo do homem, todavia nele encontra suas maiores possibilidades, tendo, inclusive, um papel relevante na formação da espécie. Maturana, biólogo e pesquisador chileno, também vai nesta linha de reflexão: *o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. É por isto que o amor é a emoção fundamental na história da linhagem hominídea a que pertencemos* (1999: 67). Assim sendo, se quisermos ser rigorosos na compreensão do humano, não devemos, de forma alguma, deixar de lado a dimensão afetiva.

O amor está na fundação do humano, bem como no seu horizonte. Tal compreensão tem, como sabemos, profundas repercussões para a educação, sobretudo para quem opta pela inclusão e assume a humanização como a grande tarefa da escola. McLaren, comentando a presença desta característica na obra de Freire, afirma: *O que distingue Freire da maioria dos outros educadores de esquerda nestes tempos de razão cínica é a sua insistência, sem a mínima vergonha de fazê-lo, na importância do poder do amor* (2001: 194). Provavelmente seja por isto que desenvolveu uma competência muito especial, própria dos grandes mestres: a transcendência. Trata-se da competência de deixar marcas profundas em seus alunos, ser lembrado tempos depois com carinho, respeito e emoção. Daí vem a certeza de que Paulo Freire continua vivo!

Para concluir, deixemos a *palavramor* com ele:

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...). É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando 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” (FREIRE,1994:10).

Bibliografia

- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*, 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.
- FREIRE, Paulo. *Educação: Sonho Possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O Educador: Vida e Morte*, 2^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*, 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 9^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

- FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar*, 4ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Virtudes do Educador*. São Paulo: Vereda, s/d.
- GARCIA, Olgair G. *Poetizando Paulo Freire*. São Paulo, SP: Secretaria da Educação, 2002.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- McLAREN, Peter. Uma Pedagogia da Possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In FREIRE, Ana Maria A. (org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade* (90). São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Cedes, 2005.
- TEÓFILO, José Ivan. Educação Libertadora - Entrevista com Paulo Freire. *Revista de Educação AEC* (67). Brasília: AEC, 1988
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Atividade Docente: Aprendizagem e Desenvolvimento – Atividade Humana, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Libertad, 2007.
- VVAA. *Paulo Freire*. *Revista de Educação AEC* (106). Brasília: AEC, 1998.

¹.Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. Endereço eletrônico: celsovasconcellos@uol.com.br www.celsovasconcellos.com.br

². Dois elementos de contexto na elaboração deste artigo devem ser pontuados: a celebração dos 10 anos do falecimento do professor Paulo Freire (ocorrida em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997) e a preparação para o 19º Congresso Nacional AEC do Brasil (julho de 2007), com o tema geral *A Práxis Impregnada de Amor*.

³.Meu primeiro contato com a obra de Paulo Freire deu-se em 1977, não no âmbito da academia, mas dos movimentos sociais (nesta época cursava engenharia). Antes das rondas pelo centro da cidade de São Paulo, organizadas pela OAF (Organização de Auxílio Fraternal), aos sábados à noite, costumávamos fazer uma reflexão coletiva (Ivete, Nenuca, Fortunata, Reginas, Luiz, Gema, Paco, Rogério, Maria do Carmo, etc.). Foi aí que conheci a *Pedagogia do Oprimido*, em textos mimeografados a álcool. Posteriormente, voltei a estudar Freire no Cevam (Centro de Evangelização Missionária), onde fazia curso de teologia para leigos. Tive contato com outros textos de Freire através do *Movimento Fé e Alegria*, em 1980. Conheci pessoalmente Paulo Freire no curso *Dimensões Políticas, Sociais, Econômicas e Culturais da Educação através da Leitura do Cíço*, por ele ministrado. Durante as aulas, Paulo comentou que o recém fundado *Vereda – Centro de Estudos em Educação* (que organizara o curso sobre Cíço), do qual era presidente, estava com dificuldade para suas instalações. Na época, eu era coordenador pedagógico do Instituto de Ensino Imaculada Conceição (Imaco); conversei, então com nosso diretor, prof. Luiz Pierre, que prontamente ofereceu uma sala da escola para o *Vereda*. A partir daí, tínhamos o privilégio de cruzar com Paulo Freire nos corredores da escola, assim como de participar de atividades do *Vereda*, e ainda promover encontros de Paulo com nossos alunos e professores. Foi um período muito marcante para todos nós. Talvez o último.

⁴. Na assembléia dos bispos em Itaici/SP, por ocasião da Campanha da Fraternidade com o tema Educação (junho de 1992).

⁵. João segue no início de seu Evangelho dizendo que o *Verbo estava em Deus e que o Verbo era Deus* (Jo 1, 1). O mesmo João, na sua 1ª Carta afirma que *Deus é Amor (Ágape)* (1 Jo, 4, 8). Ora, se nos é permitido aplicar a propriedade comutativa, se no princípio era o Verbo e o Verbo era Deus, e se Deus é Amor, no princípio era o Amor.