

A EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO CIDADÃ: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO CORAÇÃO

*Balduino Antonio Andreola
Hildegard Susana Jung*

RESUMO

Este trabalho, de cunho bibliográfico e com alguns ‘respingos’ empíricos de outra pesquisa realizada por um dos autores, tem como objetivo discutir a importância da educação política, entendida aqui como aquela que forma cidadãos atuantes críticos e capazes de protagonizar mudanças na sua realidade sem descuidar dos valores e da ética. Traz uma preocupação importante na atual conjuntura de efervescência política; a de que a prática e militância política, seja, confundida, com a prática e militância político-partidária daninha. Esta boicota as iniciativas do grupo opositor, colocando em risco as ações pedagógicas, a efetividade da gestão, o cumprimento do PPP (Projeto Político Pedagógico) e o desenvolvimento de políticas educacionais. Como pode o educador manter-se “lúcido” perante este cenário? A pedagogia do coração constitui um aliado importante, posto que tem seu lastro no diálogo, na escuta, na presença e na afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação política; Participação e emancipação cidadã; Pedagogia do coração.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A educação política, entendida aqui no sentido daquilo que Freire (2001) ensina no prefácio de seu livro *Política e Educação*, como uma maneira de o ser humano “inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (p. 9), parece-nos uma competência pendente na Educação Básica brasileira. Neste sentido, a busca de espaços para a aprendizagem (e a ensinagem) da educação política voltada à cidadania, a qual compreendemos, com Brandão (2002), como a ação de sujeitos críticos e autônomos, com uma educação pautada em valores, parece-nos fundamental.

O ensino e a aprendizagem da participação e da emancipação têm ficado em segundo plano na escola inserida no mundo *líquido* (BAUMAN, 2001), que segundo Libâneo et. al (2012), vive um momento de conflito, pois percebe-se num contexto que segue a concepção

da lógica do mercado (qualidade total¹), que Estêvão (2013) chama de McEscola, precisando adaptar-se ao contexto das inovações tecnológicas.

Tradicionalmente, a educação tem sido “uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das ideias, não o das ideologias. O lugar da profissão, não o da política” (BRANDÃO, 2002, p. 138). A educação libertadora deve “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12). Hoje, porém, a palavra mais corrente é “crise”, da sociedade, da escola, de valores, do ser humano... estamos em crise!

Não se trata, pois, de uma crise no campo dos paradigmas teóricos, mas sim no âmago das instituições políticas e sociais da própria convivência humana. É com esta preocupação que Paul Ricoeur, nas suas obras mais recentes, se referiu com frequência à proposta da convivência humana numa perspectiva ética, que significa “aspirar à verdadeira vida com e para o outro em instituições justas” (RICOEUR, 1996: p. 186). Com igual preocupação, em suas falas e seus escritos, Paulo Freire insistiu, nos últimos anos de sua vida, sobre a urgência de uma “reinvenção do poder”. No Posfácio ao II volume das obras de Ernani M. Fiori, lembrando a última conversa com seu grande amigo e parceiro de lutas, ele escreveu:

Nós conversamos muito, [...] e eu dizia: “Ernani, eu não tenho dúvida nenhuma que daqui para o fim deste século, nesses vinte anos que a gente tem, os partidos populares estão fadados a sumir da história.” Então a tese central era essa: a importância dos movimentos sociais numa coisa que eu vinha chamando “reinvenção do poder” – sobre o que eu escrevi depois um livro -, que por sua vez implicava necessariamente a reinvenção da economia, a reinvenção do ato produtivo, sem o qual não se reinventa o poder e a partir do que, então, seria viável a reinvenção da cultura, da educação e também da linguagem. À medida que eu ia falando, Ernani ia abrindo os olhos, a sua face brilhava, a cabeça balançava, ele havia esquecido o câncer e dizia para mim: “Paulo, esse tema que tu levantas me preocupa intensamente. Estou totalmente de acordo contigo”. [...] Num certo momento ele me disse: “Paulo, eu estou tão contente porque tu não paraste” [...]. (FIORI, 2014, p. 337-338).

O tema da crise foi tratado com extrema sensibilidade política também por Mounier, já nas décadas de 30 e 40. Crise que teve uma das suas expressões mais terríveis na primeira guerra mundial, que se desdobrava em sinais sinistros de que a segunda, muito mais terrível, se anunciava com evidência, prevista como certa, por intelectuais que advertiam os países vencedores da primeira, de que era urgente a revisão do tratado de Versalhes. A evidência da ameaça, e a advertência da revisão necessária, não foram reconhecidas pelos dirigentes das

¹ *Total Quality Management* ou simplesmente *TQM*, supõe “noções de melhor preço, ausência de defeitos, obediência ao projeto, adequação ao uso e satisfação do cliente por meio de melhoria contínua nos produtos e serviços oferecidos” (TURDI, 1997, p. 16).

grandes potências da época, tornando-os assim corresponsáveis da nova tragédia. A terrível segunda guerra mundial se prolongou, depois, em guerra fria, tendo no seu bojo a ameaça de um conflito nuclear, que ainda paira no ar, como uma possibilidade da tragédia maior.

Em tempos de educação em ‘crise’, baseada na lógica do capital, na qual o aluno estuda para *ter* (vencer na vida) e não para *ser* (ser feliz), a proposta de buscar no ensino e na aprendizagem da educação política o caminho para a participação e a emancipação parece mesmo *quixotesca* (BRANDÃO, 2002). Sob a perspectiva da pedagogia do coração, apresenta-se uma maneira de usar a arqueologia do virtual do presente (SOUSA SANTOS, 2002) como forma de caminhar de mãos dadas com uma utopia que poderá criar novas possibilidades.

De cunho bibliográfico, este estudo busca contribuir com as reflexões relacionadas com o tema da educação política. Para tanto, está dividido em três apartados que se seguem a esta breve introdução. No, primeiro abordamos algumas características do mundo contemporâneo em ‘crise’, que como antes referimos encontra-se em um momento de grandes transformações. Aqui vamos inserir o termo ‘barbárie’. Estaríamos a ela fadados? Na sequência, ousamos propor algumas aproximações para uma pedagogia do amor, a pedagogia do coração, numa clara contraposição da emoção *versus* razão. A partir desse olhar, abordamos a formação política do educador, passando por sua prática política e prática pedagógica. É possível que caminhem juntas? Em outras palavras: é possível uma prática política aliada a uma prática pedagógica, que se pauta nos pressupostos da pedagogia do coração? Que pressupostos são esses?

O MUNDO CONTEMPORÂNEO: ESTAMOS FADADOS À BARBÁRIE?

Paul Ricoeur, em seu livro *História e Verdade* (1968, p. 282), referindo-se à ideia de uma única humanidade, declara: “Pode-se mesmo dizer que o perigo nuclear nos faz ainda um pouco mais conscientes dessa unidade da espécie humana, de vez que, pela primeira vez, podemos sentir-nos ameaçados em nosso corpo globalmente”.

Em tempos bem mais recentes (2002), numa entrevista com Edmond Blattchen, perguntado sobre o que o entrevistador considera uma “heurística do medo” no filósofo Jonas, Ricoeur declara:

Jonas quer simplesmente dizer que não se deve temer somente o que é *provável*, mas também o que é *possível*. E, conseqüentemente, integrar em todos os nossos projetos, particularmente nossos projetos econômicos, os danos, os resíduos. Ora,

essa imagem que estou dando, da integração dos danos e dos resíduos, é preciso aplicá-la à totalidade de nossos projetos, porque a perpetuação da humanidade não é mais uma evidência: depende de nós querê-la (RICOEUR, 2002, p. 46-47).

A reflexão de Ricoeur sobre a ameaça nuclear lembra Mounier (1962, p.356-357) segundo o qual Hiroshima e as experiências nucleares nas Ilhas Bikini, trouxeram à humanidade a surpresa de um poder único, com relação a outros poderes, ou seja, “o poder de explodir o planeta”. De acordo com ele: “Agora a humanidade como tal deverá escolher, e precisará, com certeza, de um esforço heroico para não escolher a facilidade, o suicídio. Pode-se dizer que sua maturidade começa neste momento” (MOUNIER, 1962, p. 356-357).

Cabe observar aqui, porém, que os autores que em suas obras caracterizam o mundo de hoje em termos de “barbárie”, estão deixando clara a advertência de um compromisso de a humanidade reagir com urgência máxima, como veremos através das citações que seguem.

O termo “barbárie”, serve para lembrar que é assim que muitos pensadores do nosso tempo caracterizaram a nossa época, ou, mais precisamente, o mundo ocidental, apresentado, paradoxalmente, por muitos, como o apogeu da civilização, na história da humanidade. O filósofo francês Guy Coq o caracteriza como “anti-civilização da barbárie” (COQ e RICHEBÉ, 2002, p. 78-79).

Outros pensadores que usam o conceito “barbárie”, para definir a nossa época, foram os da “teoria crítica”, da Escola de Frankfurt. Como nos lembra ZUIN (2000), o tema da barbárie ocupa muitas páginas dos filósofos frank-furtianos Horkheimer e, sobretudo, Adorno. Segundo ele: “A presença da barbárie ou a perspectiva de seu retorno fez parte do contexto sociocultural de Adorno, desde a ascensão do nazi-fascismo em 1933 até sua morte em 1969” (ZUIN et al., 2000, p. 129).

O filósofo brasileiro Rouanet (2003) fala em “crise”, também ele caracterizando-a como “barbárie”, em seu livro *Mal-estar na Modernidade*. No primeiro capítulo, intitulado “Iluminismo ou barbárie”, ele escreve:

Em suma, no Brasil e no mundo, o projeto civilizatório da modernidade entrou em colapso. [...] como a civilização que tínhamos perdeu sua vigência e como nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte, estamos vivendo, literalmente, num vácuo civilizatório. Há um nome para isso: barbárie. (ROUANET, 2003, p. 11).

Não precisamos de estatísticas para explicar a barbárie. Basta a foto vencedora do Prêmio Pulitzer, tirada por Carter, em 1994, durante a fome que assolou o Sudão. Uma criança agonizante rasteja na direção do campo de alimentos da ONU. Atrás dela, um abutre aguarda que ela morra para devorá-la. Diante de cenas como aquela, todos nos sentimos

desumanizados. O fotógrafo não resistiu. Suicidou-se três meses depois. Ao citar Carter, ocorre que ao abrir nossos olhos, em nível internacional, a humanidade toda sonhava, talvez, que horrores como o “holocausto” nunca mais aconteceriam. Mas o sonho foi desmentido por dez anos de atrocidades do regime estabelecido na Sérvia por um novo Hitler, Slobodan Milosevic, o carrasco dos Bálcãs.

A PEDAGOGIA DO CORAÇÃO – ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Frente ao desafio das “grandes urgências” do nosso tempo, procuramos uma inspiração para a esperança, e visualizamos os nomes de grandes personalidades de nosso tempo, que dedicaram o brilho de suas inteligências e o dinamismo de sua ação à luta para a construção de um mundo mais humano e solidário. Descobrimos, porém, que os poetas também significam referências importantes, na busca de transformação. Cientes de que a razão iluminista, absolutizada, endeuzada, deturpada e depravada em racionalismo, individualismo e capitalismo devastador, levou a humanidade à beira do abismo, buscamos outras luzes, nas “razões do coração”, anunciadas por Pascal, e desdobradas nas “meditações” de Berdiaeff e de outros pensadores. Nos parágrafos que seguem trataremos uma experiência coletiva que nos mostra como “razões do coração” podem resultar numa “pedagogia do amor”, visando uma “educação do coração”.

Desta “pedagogia do amor”, transfigurando-se em “educação do coração”, há várias experiências, no mundo, hoje, sobretudo em Congregações religiosas ou diferentes igrejas. Quanto a falar em amor num ambiente laico, deixaremos a palavra a Paulo Freire. No final de uma longa entrevista, publicada no Pasquim, em 1978, Freire declarou:

[...] Para mim é imprescindível a afetividade e o amor. Eu tenho aliás, recebido muitas críticas, sobretudo da América Latina, porque eu falo muito de amor e amor segundo essas críticas é um conceito burguês. Em primeiro lugar eu não admitiria que foram os burgueses que inventaram o amor. Eles podem ter a propriedade das fábricas, mas do amor não. O amor é uma dimensão do ser vivo e que ao nível do ser humano alcança uma transcendência espetacular. Nesse sentido é que eu digo que a revolução é um ato de amor (FREIRE, 1978, p. 11).

Toda a obra de Freire é permeada, verbalmente, ou no seu conteúdo, da dimensão do amor, tanto que ele conclui seu livro mais importante *Pedagogia do Oprimido* com a palavra “amar”, escrevendo: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 2007, p. 2013).

Na mesma linha de pensamento, Emmanurel Mounier (1905-1950) escreveu:

Que seja dedicado a uma reflexão sobre o amor um esforço tão considerável como a aquele que foi consagrado à reflexão sobre o conhecimento e *a fortiori*, àquele que se destinou à invenção tecnológica, tal é a subversão que o espírito cristão deve inaugurar na pesquisa (MOUNIEUR, 1962, vol. III, p.594).

Antes de alguns acenos às ideias de Murialdo sobre a “pedagogia do amor” e a “educação do coração”, traremos o relato de uma das participantes do *Seminário da Família Murialdo* (BISSONI et al., 2005). A professora Moema Muricy, do Instituto Secular Murialdo, conta que um menino de 13 anos, aluno da 7ª série da Escola Paulo VI, de Caxias do Sul, demonstrava desinteresse total, na escola, em todas as disciplinas. Com muita paciência, procurou perguntar-lhe, um dia, de que é que ele gostaria. Sua resposta foi: “De nada!”. Propôs-lhe então que durante a semana pensasse alguma coisa que gostaria de fazer, para dizer-lhe na semana seguinte. Ouviu então dele que gostaria de música. Proporcionou-lhe, por isso, oportunidade de aprender violão. Muito tempo depois, teve a surpresa de vê-lo, na TV, tocando violino. Soube depois que fizera especialização na Áustria e nos Estados Unidos, sendo reconhecido como pessoa extraordinária e músico exímio. Depois de referir outro exemplo, Muricy concluiu: “Este fato mostra a formação do coração que vai além da aquisição de conhecimentos, mas forma a pessoa humana sensível e solidária” (BISSONI, LAZZARI e AGAZZI, 2005, p. 109-110).

O relato de Moema Muricy deixa claro o que significa “educação do coração”, segundo a pedagogia de Leonardo Murialdo, que resumia seu pensamento nestas palavras: “O coração é verdadeiramente o todo; é a parte mais nobre do homem. Pois bem, a educação do coração é o que buscamos” (DOTTA e FOSSATI, 2012, p. 247). Ele se inspirou no pensamento pedagógico do bispo e professor universitário francês Félix Dupanloup (1802-1878), como esclareceu em seus escritos:

O sistema proposto tem seu fundamento no princípio de Dupanloup: “O educador tem a seu cuidado e como finalidade o que há de mais precioso na sociedade, isto é as crianças; aquilo que há de mais precioso nas crianças, o coração, não tanto o exterior, o comportamento visível, a tarefa, a escola, mas sim o interior, o coração, a religião e a educação dos sentimentos” (DOTTA e FOSSATI, 2012, p. 241).

Por ocasião do vigésimo quinto aniversário de fundação da Congregação, em 1898, Murialdo escreveu uma carta circular aos confrades, na qual dizia:

Como seria bom se pudéssemos difundir entre nós o espírito de doçura, de familiaridade, de paciência com os jovens. Seria o segredo para fazer um pouco de bem às almas que Deus nos confiou, dizendo-nos: “Recebe este menino, nutre-o para mim, e eu te darei a tua recompensa” (Êxodo, 2, 9). Procuremos, pois, ter sempre, quando tratamos com eles, um semblante alegre, um tratamento cortês, uma fala amável, afável, afetuosa; se não o fazemos por instinto, por inclinação natural,

façamo-lo por compromisso, com esforço, por amor a Deus e às almas (DOTTA e FOSSATI, 2012, p. 274).

O Fundador Leonardo Murialdo se preocupava muito em conhecer outras experiências, outras obras que se dedicavam à educação de crianças e jovens pobres, órfãos ou desamparados, na França, na Suíça e na Itália. Ele se inspirou particularmente em Johann Heinrich Pestalozzi, que escreveu a um amigo:

Eu não conhecia nenhum ordenamento, nenhum método, nenhuma arte, que não se baseasse sobre a simples consequência da convicção das crianças a respeito de meu amor por elas. E eu não queria nem mesmo sabê-lo (PESTALOZZI, 1996, p. 554-555).

Em 2005 foi realizado, em Fazenda Souza (Caxias do Sul) o Primeiro Seminário Internacional sobre a atualidade pedagógica do pensamento e da obra de São Leonardo Murialdo. Naquele Seminário, a “educação do coração”, através de uma “Pedagogia do Amor”, se constituiu o tema central, sendo relatadas numerosas formas de realização desta proposta, em diferentes contextos geográficos e culturais onde a Congregação está presente. Aquele Seminário documentou em livro os trabalhos apresentados, as práticas relatadas, e as conclusões que poderão inspirar novas caminhadas (BISSONI, LAZZARI e AGAZZI, 2005).

A FORMAÇÃO POLÍTICA DO EDUCADOR: PRÁTICA POLÍTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Especificamente com relação à formação política do educador, que não se despe de suas ideologias ao entrar na sala de aula, nossa concepção é de que este profissional deve privilegiar o debate, a reflexão e a crítica do entorno atual, conciliando o técnico com o ético, de maneira a educar politicamente, preparando o aluno para as transformações tecnológicas e globais da sociedade contemporânea. Neste mesmo sentido, o educador deve “tomar seu lugar” enquanto cidadão participativo e consciente de sua responsabilidade no processo democrático. Como alicerce para esta prática, percebe-se que a afetividade e o interesse genuíno pelo aluno e pelas suas emoções se apresentam como grandes aliados, como numa verdadeira pedagogia do coração.

Há porém, um grande perigo no que diz respeito à prática política aliada à prática pedagógica: a primeira não pode resvalar para a prática político-partidária pura e simples, e nem prejudicar a segunda. Em outras palavras: a prática política, no sentido daquilo que antes referíamos com Freire (2001), Brandão (2002) e outros, de formar sujeitos autônomos e críticos, não pode ser confundida com uma militância político-partidária que prejudique o ato pedagógico e as ações conjuntas da escola. Não estamos aqui defendendo a escola “apolítica”,

ao contrário. Referimo-nos à militância e prática político-partidária daninha, como esclarecemos melhor a seguir.

A preocupação expressa no parágrafo anterior tem seu fundamento em pesquisa recente, realizada por um dos autores deste trabalho, que percebeu uma das escolas-alvo de sua investigação como local de grandes conflitos. Neste “caldeirão” efervescente foi possível perceber claramente duas “facções”: a da situação e a da oposição ao governo Federal. O problema se apresentou grave, quando foi possível, inclusive através das falas dos sujeitos, identificar que um lado “boicotava” o outro nas ações da gestão e no desenvolvimento da política pública em estudo, inclusive nas ações previstas no PPP, de maneira que, com este “cabo de guerra”, as ações pedagógicas foram prejudicadas terrivelmente, comprometendo inclusive seu funcionamento e efetividade. Entendendo a escola como local de conflitos, é possível refletirmos sobre a desorientação dos mapas na sociedade líquida (BAUMAN, 2001) ou fluída (SOUSA SANTOS, 2002), o desencantamento docente e a prática política *versus* prática pedagógica. Com relação à primeira, percebemos um tensionamento forte que circunda o ambiente escolar, uma ruptura ideológica, que se torna mais acentuada principalmente durante os anos eleitorais, ou de grande efervescência na área política, como tem acontecido no primeiro semestre deste ano de 2016. Na pesquisa anteriormente referida, o depoimento de um docente preocupa: “as discussões tomavam partido e má vontade predominou”. Deste, inferimos que há uma confusão entre prática política e prática político-partidária, a ponto de influenciar na prática pedagógica, parecendo *boicotar* certas ações da gestão ou da escola como um todo. A formação política talvez seja uma matéria pendente em nossos cursos de formação e nas próprias pautas de formação continuada, pois como dizem Rocha e Salbego (2004), é preciso blindar nossa prática política de certo senso de independência, ainda que estejamos filiados a organizações, tendo como compromisso o ser humano e a verdade. Kuenzer (1999) refere que a ideologia política deve transcender a ideologia político-partidária, no sentido de buscar um consenso que articule as propostas à sua intencionalidade e consecução. Da mesma forma, vivemos um período de desorientação dos mapas, uma época de autonomia isolacionista, de desassossego, “entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não chegou” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 41), o que dificulta o sentimento de vínculo e pertencimento. Aliado a isso, percebemos o desencantamento ou mal-estar docente, (SOUSA SANTOS, 2002; OLIVEIRA, 2004; GOMES DE OLIVEIRA, 2006; PICADO, 2009), causado pela vertigem da desorientação dos mapas e das novas tarefas imbuídas ao educador, causando desinteresse, apatia, desmotivação e a sensação de infundáveis tarefas rotineiras.

Da pesquisa anteriormente referida também foi possível inferir que o trabalho colaborativo tem se configurado um dos maiores desafios ao docente, no sentido de entender que a escola não é mais o *locus* do saber instituído (DAMIANI et. al., 2009) e que as comunidades de prática ou aprendizagens em rede (NÓVOA, 2009; SCHÖN, 1992; DEVÉS, 2003; BOLÍVAR, 2003) poderão configurar-se um grande auxílio, juntamente com a pedagogia do coração. Esta, caminha de mãos dadas com o diálogo, com o espírito coletivo, com a afetividade. Neste sentido, os educadores e educadoras conseguirão resgatar sua identidade, sua profissionalidade, valorização própria, da sociedade e do Estado, mobilizando-se em direção à melhora da aprendizagem dos alunos, o que, seguramente, levará consigo a queda da evasão e o aumento da qualidade do ensino. Notemos que esta não é uma proposta ingênua, baseada no senso comum. Ao contrário, trata-se aqui de fundamentar a prática pedagógica em fortes pressupostos teóricos, empiricamente sustentados, no sentido de que a atitude de escuta, de acolhimento, de afeto e de presença (FREIRE, 2011) multiplica o protagonismo estudantil.

Esta ideia de protagonismo dos alunos nos lembra que a educação do coração afeta positivamente não só o educando. Ela toca a tal ponto o educador, que este se vê lançado rumo ao infinito da esperança e das utopias. Ou seja, as pessoas têm soluções, elas não são o problema, como dizia Dom Luciano Mendes de Almeida, referindo-se às crianças de rua: “A criança não é o problema, ela é a solução”. Visão muito diferente do que pensam os que propõem a redução da idade penal para jogar as crianças às garras dos traficantes, mandando-as mais cedo para a cadeia. Apostar no pioneirismo das crianças e dos jovens é acreditar que outro mundo, mais humano e solidário, é possível.

ÚLTIMAS PALAVRAS

O docente do século XXI tem à sua frente muitos desafios. O mundo líquido descrito por Bauman (2011) parece sacudir os mapas (SANTOS, 2002) e derrubar a todos como pinos de um grande jogo. Como manter a lucidez? Como manter a autoridade?

Com relação à autoridade, queremos brevemente descrever um interessante trabalho realizado por Pereira, Paulino e Franco (2011), intitulado: *Acabou a Autoridade? Professor, Subjetividade e sintoma*. Nesta obra, os autores entrevistaram 46 professores e educadores sociais, com o intuito de saber sua opinião a respeito do problema trazido no título da obra. Numa perspectiva psicanalítica, analisaram as falas dos sujeitos e descobriram que, apesar de a autoridade do professor ter sido “solapada, metamorfoseada, e, conseqüentemente deslocada

nos últimos tempos” (p. 129), os docentes desenvolveram estratégias subjetivas e não exclusivamente didáticas para lidar com o fenômeno da autoridade. Dentre elas, as que mais se mostram eficazes são aquelas que privilegiam o diálogo, a atitude de presença, de escuta e de afetividade:

Encontramos diversas regularidades de discurso referentes a tais estratégias, sendo a do diálogo ou da atitude de permitir a expressão do aluno a que mais chama a atenção. Pareceu-nos haver, concomitantemente, um movimento de cumplicidade, convencimento e conquista dos estudantes, que a nosso ver pode se configurar como um mecanismo de saber-poder (PEREIRA, PAULINO e FRANCO, 2011, p. 130).

A pedagogia do coração, portanto, parece estar funcionando, mesmo quando utilizada de maneira não exclusivamente didática.

Com relação à outra questão anteriormente referida, a da lucidez, voltamos aqui à questão do trabalho colaborativo. Este fortalece o professorado enquanto categoria, ainda que tropece por vezes na questão da confusão entre militância política e militância político-partidária. Ainda que a formação política talvez seja uma disciplina pendente nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores, um bom termômetro será, provavelmente, verificar se a própria prática política desenvolvida está indo ao encontro do desenvolvimento da escola como um todo, das ações pedagógicas coletivamente previstas no PPP e do aumento a qualidade da aprendizagem. Neste caso, se não é somente um grupo que se beneficia das ações, estaremos no caminho certo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BISSONI, Angelo; LAZZARI, Celmo; AGAZZI, Alessandro (Org.). **Per tenere vivo il pensiero pedagogico**: Seminario della Famiglia Murialdo sull'attualità pedagogica del pensiero e dell'opera di San Leonardo Murialdo. Roma, Libreria Editrice Murialdo, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. **Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario**: experiencias, interrogantes e incertidumbres didácticas y currículum. In Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. Valencia, 15-16 mayo 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2002.

COQ, G.; RICHEBÉ, I. **Petits pas vers la barbarie**. Paris: Press de la Renaissance, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tania Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane. (orgs.) **Trabalho colaborativo / cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DEVÉS, Eduardo Valdés. **El pensamiento latinoamericano en el siglo XX.** Tomo II. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990). Santiago: Editorial Biblos. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2003.

DOTTA, Giovenale; FOSSATI, Giuseppe (Org.). **Antologia delle Fonti Carismatiche: L’Insegnamento di San Leonardo Murialdo.** Roma, Libreria Editrice Murialdo, 2012.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE** - v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 43ª Ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política: textos escolhidos – vol 2 / coordenação Otilia Beatriz Fiori Arantes.** – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

GOMES DE OLIVEIRA, Eloiza da Silva. **O “mal-estar docente” como fenômeno da pós-modernidade: os professores no país das maravilhas.** **Ciências e cognição**, vol. 7, 2006, p. 27-41.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOUNIER, Emmanuel. **La petite peur du XX siècle;** Oeuvres, Tome III. Paris, Seuil, 1962.

NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009, 41 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez 2004, p. 1127-1144.

PEREIRA, Mrcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. In: INCONTRI, Dora. **Pestalozzi, Educação e Ética**. São Paulo, Scipione, 1996: p. 554-555.

PICADO, Luís. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Portal dos Psicólogos**. 25.04.2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em 13.09.2015.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Tradução de F.A. Ribeiro. 1ª ed. Rio de Janeiro Forense, 1968.

RICOEUR, Paul. **Les incidences théologiques des recherches actuelles concernant le langage**. Belgique: Syllabus, Université Catholique de Louvain, [1996].

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 2002.

ROUANET, Sergio P. **Mal-estar na Modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROCHA, Marcelo e SALBEGO, Juliana. Por uma educação política: diálogos possíveis entre Paulo Freire e Edward Said. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.) **Paulo Freire: em diálogo com outros (as) autores (as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

TURDI, L. M. **Qualidade total: afinal, de que estamos falando?** Texto para discussão número 459. IPE, Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília: fev. de 1997.

ZUIN, A. A. S. et al. (Orgs.). **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.